UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

INSTITUTO DE ARTES – CAMPUS SÃO PAULO

LEVI FERNANDO LOPES VIEIRA PINTO

“A par dum trabalhador, devemos fazer um pensador”: a cultura anarquista paulistana nas práticas artísticas e pedagógicas das Escolas Modernas n. 1 e 2.

SÃO PAULO

2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

INSTITUTO DE ARTES – CAMPUS SÃO PAULO

LEVI FERNANDO LOPES VIEIRA PINTO

“A par dum trabalhador, devemos fazer um pensador”: a cultura anarquista paulistana nas práticas artísticas e pedagógicas das Escolas Modernas n. 1 e 2.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Artes. Área de Concentração: Arte Educação. Linha de Pesquisa: processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural.

Orientadora: Profª. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli.

SÃO PAULO

2019

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP

P659p Pinto, Levi Fernando Lopes Vieira, 1991-
"A par dum trabalhador, devemos fazer um pensador" : a cultura anarquista paulistana nas práticas artísticas e pedagógicas das Escolas Modernas n.1 e 2. / Levi Fernando Lopes Vieira Pinto. - São Paulo, 2019.
171 f. : il. color.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Rita Luciana Berti Bredariolli
Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes

1. Educação - Brasil - História. 2. Anarquismo e anarquistas - São Paulo (SP). 3. Política e educação. 4. Arte - Aspectos políticos. I. Bredariolli, Rita Luciana Berti. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 370.12

(Laura Mariane de Andrade - CRB 8/8666)

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de São Paulo

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: "A par dum trabalhador, devemos fazer um pensador": a cultura anarquista paulistana nas práticas artísticas e pedagógicas nas Escolas Modernas nº 1 e 2

AUTOR: LEVI FERNANDO LOPES VIEIRA PINTO

ORIENTADORA: RITA LUCIANA BERTI BREDARIOLLI

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em ARTES, área: Artes Visuais pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. RITA LUCIANA BERTI BREDARIOLLI
Departamento de Artes Cênicas Ed Fund Com / Instituto de Artes de São Paulo

Profa. Dra. REJANE GALVAO COUTINHO
Departamento de Artes Cênicas Ed Fund Com / Instituto de Artes de São Paulo

Profa. Dra. ANNA MAE TAVARES BASTOS BARBOSA
Departamento de Comunicação / Universidade Anhembi Morumbi

São Paulo, 27 de junho de 2019

LEVI FERNANDO LOPES VIEIRA PINTO

"A par dum trabalhador, devemos fazer um pensador":

a cultura anarquista paulistana nas práticas artísticas e pedagógicas das Escolas Modernas n. 1 e 2.

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Artes exigido Programa de Pós-Graduação em Artes, com a área de concentração em Arte Educação, pela seguinte banca examinadora:

_____

Profª. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli
(Orientadora)

_____

Profª. Dra. Rejane Galvão Coutinho
(Banca examinadora – IA/UNESP)

_____

Profª. Dra. Anna Mae Tavares Bastos Barbosa
(Banca examinadora – Faculdades Anhembi/Morumbi)

Suplentes:

Profª. Dra. Luiza Helena da Silva Christov (IA/UNESP)
Profª. Dra. Maria Cristina Correia Leandro Pereira (FFLCH/USP)

Para a dona Dilma e "seu" Gerson, os que primeiro me conscientizaram nessa luta de classes.
Para a vó "Thêre" (in memorian), poetisa numa cidade feita de brancos.
Para a toda classe trabalhadora.

Agradecimentos

A todas(os) que estiveram ao meu lado e me ensinaram o verdadeiro significado de amor, amizade e solidariedade:

... à minha mãe e meu pai, que povoam minhas lembranças com histórias, memórias, causos...

... à professora, a doutora, a orientadora, a amiga, a companheira, a camarada Rita Bredariolli, pelos anos de cumplicidade, pelas aulas poéticas, pelas orientações sensíveis, pelo diálogo sempre em aberto, pela confiança e por todo o amor que me dedicou e me ensinou que o universo acadêmico pode ser resistência...

... ao Leonardo Sotini (Milo), por aparecer no momento e na hora certa em minha vida e revolver toda a minha terra. Agradeço por perdoar meus erros, ausências e mau-humores, pelos abraços, pelas conversas, trocas, risos... pela leitura sensível e, sobretudo, pelo encorajamento e por acreditar em mim... boa parte de nossas longas conversas viraram partes dessa narrativa...

... ao André Massuia, por seu carinho e colo de mãe que sempre me deu em todos os momentos difíceis da minha vida e pela escuta reconfortante nas crises e alegrias que esse trabalho suscitou...

... agradeço ao Cesar Assai e Cássio Lopes, dois vaga-lumes que, mais do que sobreviventes, são resistentes e me ensinaram o verdadeiro valor da amizade e povoam as minhas lembranças mais bonitas desde que resolvi me aventurar nos meios acadêmicos...

... ao Luccas (Fran), por sua inestimável leitura, carinho, amizade, incentivo...

... à Betina, por seu empoderamento inspirador, por sua resistência e coragem em tempos difíceis...

... à Bruna Nonino (Soka), por me amparar nas minhas ansiedades e por deixar minha vida mais leve...

... ao Guilherme Fornari, pelo colo de amigo, mãe, pai e pelo cuidado e zelo de irmão...

... ao Brumati, pelas confidências, brejas, fofocas, rolês e acolhida que me deu em todo esse tempo sem nunca desistir de mim...

... ao Mamão, por me ensinar todos os dias a potência do samba como espaço de resistência e me lembrar do meu amor à música...

... às alunas, alunos e equipe do PREVEST da UNESP de São José dos Campos, pela oportunidade e confiança que me oferecem, pelas trocas, pelo aprendizado e por compartilharmos boa parte das ideias, sonhos e esperança...

... às alunas, alunos e equipe do SoArte, que me acompanharam em todo esse percurso e que me ofereceram condições e me alimentaram diariamente a não desistir...

... agradeço aos responsáveis dos acervos que visitei: Renata Cotrim (CEDEM UNESP), Cláudia e Maurílio (CME USP) e ao Ricardo Biscalchin (UEIM UFSCar)....
... a equipe da Seção de Pós-Graduação do Instituto de Artes: Fábio, Rodrigo e Neusa – sem a paciência e o carinho inesgotável de todos, esse trabalho não seria possível...
... a todas(os) que, fizeram parte dessa trajetória e que mesmo não citado aqui, merecem o meu total agradecimento...

Resumo

No final do século XIX, o anarquismo chegou ao Brasil graças a imigração europeia, estimulada tanto pela crise econômica alguns países do continente, como a Itália, Espanha e Portugal, quanto pelo financiamento a essa imigração por parte do governo brasileiro, sobretudo no Estado de São Paulo. A consolidação do anarquismo no interior da classe operária paulistana – classe social que começou a surgir com a progressiva reconfiguração do capitalismo brasileiro que começou a dar seus primeiros passos à industrialização – fomentou uma cultura própria, desdobrando-se na música, teatro, poesia, literatura e na educação, com a abertura de escolas libertárias. Nossa narrativa contará a história das Escolas Modernas de São Paulo, que funcionaram na década de 1910 nos bairros operários do Brás e Belenzinho. Falar sobre elas teve, basicamente, dois objetivos: primeiro, contribuir para a história do anarquismo, da educação e da arte/educação no Brasil – considerando que há pouca bibliografia sobre elas ou ainda a sua omissão nas narrativas oficiais; segundo, tentar compreender de que maneira a cultura libertária formada na classe trabalhadora em questão se conciliava com o programa curricular das Escolas e se, por consequência, contou com aulas de artes que se contrapunham ao currículo oficial. Esse trabalho só foi possível a partir da consulta e leitura de documentos preservados em alguns acervos, em conjunto ao material bibliográfico existente.

Palavras-chave: educação libertária; história da arte/educação; cultura anarquista; memória social.

Résumé

À la fin du XIXème siècle, l'anarchisme est arrivé au Brésil grâce à l'immigration européenne, stimulée à la fois par la crise économique dans certains pays du continent, tels que l'Italie, l'Espagne et le Portugal, et par le financement de cette immigration par le gouvernement brésilien, en particulier dans l'État de São Paulo. La consolidation de l'anarchisme au sein de la classe ouvrière de la ville de São Paulo – une classe sociale qui a commencé à émerger avec la reconfiguration progressive du capitalisme brésilien qui commeçait à faire ses premiers pas vers l'industrialisation – a favorisé la création d'une culture propre, qui s'est étendue à la musique, au théâtre, à la poésie, la littérature et l'éducation, avec l'ouverture des écoles libertaires. Notre récit racontera l'histoire des Écoles Modernes de São Paulo, qui ont fonctionné pendant les années 1910 dans les quartiers ouvriers du Brás et Belenzinho. Parler de ces écoles avait deux objectifs principaux: premièrement, contribuer à l'histoire de l'anarchisme, de l'éducation et de l'art/éducation au Brésil – compte tenu du fait qu'il existe peu de bibliographie à leur sujets ou même leur omission dans les récits officiels; deuxièmement, essayer de comprendre la manière dont la culture libertaire formée dans la classe ouvrière en question s'est réconciliée avec le programme éducationnel des Écoles et si, par conséquent, elle comptait sur des classes d'art que s'opposaient au programme officiel. Ce travail n'a été possible qu'à partir de la consultation et de la lecture de documents conservés dans certains archives, ainsi que du matériel bibliographique existant.

Mots-clés: éducation libertaire; histoire de l'art/éducation; culture anarchiste; mémoire sociale.

LISTA DE ABREVIATURAS

CEDEM – Centro de Educação e Memória da UNESP

CME – Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da USP

FE – Faculdade de Educação

UEIM – Unidade Especial de Informação e Memória

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: pororoca no rio Araguari (Amapá).....16
Figura 2: Projeto para a construção de um céu. Desenho 27.....24
Figura 3: expansão da área urbanizada de São Paulo no período que compreende o ano de 1892 a 1914.....42
Figura 4: capa do jornal libertário para mulheres circulado em Buenos Aires.....51
Figura 5: "Cortando o mal pela raiz".....56
Figura 6: A Escola Moderna n. 1, 1913. A esquerda, João Penteado.....69
Figura 7: o fuzilamento de Francisco Ferrer, 1909. Gravura.....71
Figura 8: propaganda das Escolas Modernas de São Paulo.....76
Figura 9: primeira página de "O Inicio", n. 2, 1915.....79
Figura 10: cabeçalho da primeira página de "Boletim da Escola Moderna".....85
Figura 11: propaganda da Escola Moderna n. 1 de 1917.....92
Figura 12: texto da aluna Virgina Cesare e Catarina Bari.....94
Figura 13: texto da aluna Catarina Bari.....94
Figura 14: texto da aluna Catarina Bari.....95
Figura 15: pedido de Habeas Corpus para João Penteado, com correções a mão.....106
Figura 16: defesa pessoal de João Penteado.....108
Figura 17: detalhe do caderno de João Penteado.....116
Figura 18: detalhe ampliado do caderno de João Penteado.....119
Figura 19: divulgação da aula de desenho ministrada pela profa. Isabel Ramal.....122
Figura 20: divulgação do curso de música e artífice da Escola Moderna n.1.....123
Figura 21: capa do "Hinário da Escola Moderna n. 1" de Cesario Cavassi.....129
Figura 22: contracapa e primeira página do "Hinário".....130
Figura 23: detalhe do miolo do "Hinário".....131
Figura 24: índice do "Hinário".....133
Figura 25: detalhe do cabeçalho do índice.....134
Figura 26: convite da festa da Escola Moderna n. 1, 1917.....143
Figura 27: símbolo da URSS sobrepondo-se ao símbolo anarquista. Grafite.....151
Figura 28: símbolo do Conselho Federal da Espanha (AIT).....152

SUMÁRIO

Introdução – História(s), memória(s): um macaréu de imagens ou sobre a "nuvem sem contorno" no céu. 15

... sobre o macaréu de imagens... 16

... sobre a "nuvem sem contorno" ... .24

Capítulo I – Lembranças de São Paulo: República Velha, Anarquismos, Educação Libertária... 31

... alguns apontamentos sobre o Brasil e a São Paulo da República Velha... 32

... *O verdadeiro socialismo é o socialismo Anárquico*... 43

... a educação libertária... 59

Capítulo II – As Escolas Modernas de São Paulo: história e memória. 68

... ensino racionalista... 83

... coeducação dos sexos... 89

... abolição das provas, premiações e castigos... 98

... explosão da máquina infernal... 102

Capítulo III – *A par dum trabalhador, devemos fazer um pensador.* *111*

Educação Artística Intelectual e Moral... as práticas artísticas nas Escolas Modernas de São Paulo... 112

... o desenho... 118

... a música... 125

... o teatro... 138

Considerações finais.....150

Referências bibliográficas.....164

ANEXO

Acreditava em infinitas séries de tempos,
numa rede crescente e vertiginosa de tempos divergentes,
convergentes e paralelos. Essa trama de tempos que se aproximam,
se bifurcam, se cortam ou que secularmente se ignoram,
abrange todas *possibilidades.*
[Jorge Luis Borges. O jardim de veredas que se bifurcam]

Mas o tempo não passa, o tempo é estático,
o tempo é,
nós é que estamos passando pelo tempo,
nós nos desgastamos no tempo,
deu pra compreender?
[Sr. Abel. Memória e Sociedade]

O que é tempo?
Um rio ondulante que carrega consigo todos
os nossos sonhos? Ou os trilhos de um trem?
Talvez ele tenha curvas e desvios, permitindo que você
possa continuar seguindo em frente e, ainda assim,
retornar a uma estação anterior da linha.
[Stephen Hawking. O universo numa casca de noz]

Ninguém pode articular uma sílaba que não
esteja cheia de ternuras e temores;
que não seja em alguma dessas linguagens
o nome poderoso de um deus.
Falar é incorrer em tautologias.
[Jorge Luís Borges. A biblioteca de Babel]

... em qualquer lugar que estivessem recordassem
sempre que o passado é uma mentira, que a memória
não tinha caminhos de regresso, que toda
primavera antiga era irrecuperável,
e que o amor mais desatinado e tenaz
não passava de uma verdade efêmera.
[Gabriel García Márquez. Cem anos de solidão]

Bem unidos, façamos,
Nesta luta final.
Uma terra sem amo,
A internacional!
[Refrão do hino “A Internacional”]

Introdução

História(s), memória(s): um macaréu de imagens ou sobre a “nuvem sem contorno” no céu.

Somos el tiempo. Somos la famosa
parábola de Heráclito el Oscuro.
Somos el agua, no el diamante duro,
la que se perde, no la que reposa.

Somos el río y somos aquel griego
que se mira en el rio. Su reflejo
cambia en el agua del cambiante espejo,
en el cristal que cambia como el fuego.

Somos el vano río prefijado,
rumbo a su mar. La sombra lo ha cercado.
Todos nos dijo adiós, todo se aleja.

La memoria no acuña su moneda.
Y sin embargo hay algo que se queda
y sin embargo hay algo que se queja.
[Jorge Luis Borges]

... sobre o macaréu de imagens...

Não é que o passado lança luz sobre o presente ou que o presente lança luz sobre o passado; mas a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação. Em outras palavras: a imagem é dialética na imobilidade. Pois, enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal e contínua, a relação do ocorrido com o agora é dialética – não é uma progressão, é uma imagem, que salta. – Somente as imagens dialéticas são imagens autênticas (isto é: não-arcaicas), e o lugar onde as encontramos é a linguagem.
[Walter Benjamin. Passagens]

Figura 1: pororoca no rio Araguari (Amapá)

Fonte: Ricardo Macario[1].

Diz-se que quando as águas de um rio se encontram com o mar, ouve-se um grande estrondo e "as árvores são arrancadas como se fossem palitos", segundo o relato de Jacques Cousteau. Desse encontro, tudo é arrastado: os barquinhos que flutuam inocentes, plantas, animais... nada é perdoado. As grandes ondas se levantam e, muitas vezes, coisas que haviam sido engolidas são regurgitadas – vemos destroços, vestígios, fragmentos, pedaços de uma embarcação que

[1] Essa imagem pode ser encontrada em: http://www.waves.com.br/arquivo/sonho-e-pesadelo-no-rio-araguari/. Acesso em: 12 maio 2019.

sucumbiu... esse fenômeno é conhecido como pororoca ou macaréu. Pororoca "tem origem tupi (*poro+roka*)[2]" numa tentativa de traduzir em palavras toda essa vertigem.

Benjamin, na epígrafe dessa introdução, fala do choque do passado com o agora que formam constelações. O "borbotar de imagens", escreveu Rita num sensível texto, reivindicam um lugar, uma narração... escrever histórias: de início, Rita se ocupa em nos lembrar que a construção de histórias trata da articulação entre tempo, palavras, imagens – ainda que possa nos "parecer óbvio, especialmente dizer que as escrevemos com palavras [...]". Mas o que talvez mais tenhamos esquecido é que outro significado essencial da escrita é "dar sentido ao que somos, ao quem somos, ao que entendemos do mundo, ao que realizamos por esse entendimento" (BREDARIOLLI, 2014, p. 1-2). Ou ainda, em outras palavras:

> O caminho da escrita se faz na produção de um modo de existir. Que vai se dando pela escuta de seus sinais, seus pontos nem sempre claros de repouso, de suportar os tombamentos que ela provoca, seus golpes de rebeldia, de encarar os próprios dogmas, de aguentar ver a nossa moralidade escancarada, o autoritarismo revelado, o jeito de buscar conforto estampado nas palavras viciadas que usamos, o automatismo que chamamos de 'eu penso assim', ou 'na minha opinião', ou 'estou exercendo a minha liberdade de expressão', no jeito apressado de inchar e esvaziar a imaginação com um excesso de referências, de citações, de nos prepararmos para o supostamente novo, tentando antecipá-lo, querendo dar forma para algo que escapa, foge, malogra" (TEIXEIRA, 2018, p. 43).

Perceber esses encontros de memórias – o macaréu de imagens, "movimentos temporais, desenhos criados pela disposição dos eventos no espaço da escrita – ou da fala – condicionados às nossas formas de concepção, às convenções estabelecidas e apreendidas sobre o tempo" que, dessa forma, nos ajudam "assim descrever constelações, próximas ao movimento da memória, próximo daquele da imaginação, definido pelas analogias ou associações, em continuidades ou rupturas [...]" (BREDARIOLLI, 2014, p. 3) – me fez lembrar de uma outra imagem que Giorgio Agambem nos oferece quando define o que é ser contemporâneo. Segundo ele, o "contemporâneo é aquele que mantém fixo olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. [...] Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente" (2009, p. 62-63). Gostaria de utilizar essa imagem, porém, para a construção do sentido que concerne a raiz desta nossa narrativa: ver entre os sucessivos choques das águas, olhar para espaço que há entre as estrelas dessa constelação de imagens, ainda que possamos supor não existir ali um lugar possível... é dessa profusão de águas que desembocam do rio ao mar, é do turbilhão caminhando em sua

[2] ABRAHÃO et al. *Efeito pororoca na educação permanente em saúde:* sobre a interação pesquisa-trabalho. Rev. Bras. Enferm [Internet]. 2018; 71 (Suppl. 4): 1768-73. [Thematic Issue: Education and teaching in Nursing]. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0462.

superfície "que faz ressurgir corpos esquecidos pelo rio ou pela geleira mais acima, corpos que ela 'restitui', faz aparecer, *torna visíveis* de repente, mas momentaneamente: eis ai seu aspecto de choque e de *formação*, sempre *aberta*, como diz tão bem Walter Benjamin" (DIDI-HUBERMAN, 2010, p.171)[3].

Trago a imagem do rio e do mar, de suas perturbações, das terras que se reviram a partir de suas insurgências e que colocam à luz do sol memórias e marcas que não tem uma origem certa, mas que se revelam pela linguagem. Este trabalho trata de anarquismo e das suas relações com a educação. Mais ainda: esse trabalho trata do anarquismo em São Paulo e de como sua cultura se propôs a fundar duas escolas que, hoje, raramente são vistas ou encontradas nas narrativas oficiais da história da educação. Ou como essa própria cultura marginalizada produziu uma arte e uma relação com o ensino de artes – talvez – dissidente ao currículo oficial. Imagens que surgem do passado[4], ao lado do meu ontem e do meu hoje[5]. Narrar uma história que não se funda num tempo linear, não nasce num espaço "homogêneo e vazio", mas sim num "tempo saturado de 'agoras'" (BENJAMIN, 1994, p. 229). Nessa noção de tempo, o passado não é invocado, mas ele nos aparece por imagens e que "se fundem à ordem da imaginação à da memória" (BREDARIOLLI, 2014, p. 7) e o "retorno" a ele nem sempre significa "um momento libertador da lembrança, mas um advento, uma captura do presente" (SARLO, 2007, p. 9) que se dá no instante em que imaginação e memória se articulam e constituem essas imagens que escapam diante de nós na qual Benjamin as concebe como *dialéticas*[6]. A "verdadeira imagem do passado" (BENJAMIN, 1994, p. 224) que aparece diante de nós – veloz, relampejante – rompe com a lógica do discurso histórico progressista de "evolução": a imagem dialética salta do encontro que não se fixa entre passado e presente, sem formas definidas, mas se configura como nesse lugar da vigília, ou seja, o ponto que não é a realidade nem o sonho, mas é o entre que se permite a várias camadas de tempo – uma história onde os "caminhos se bifurcam" ou

[3] "Tal rememoração implica uma certa ascese da atividade historiadora que, em vez de repetir aquilo de que se lembra, abre-se aos brancos, aos buracos, ao esquecido e ao recalcado, para dizer, com hesitações, solavancos, incompletude, aquilo que ainda não teve direito nem à lembrança, nem às palavras" (GAGNEBIN, 2009, p. 55).

[4] "O passado é sempre conflituoso. A ele se referem, em concorrência, a memória e a história, porque nem sempre a história consegue acreditar na memória, e a memória desconfia de uma reconstituição que não coloque em seu centro os direitos da lembrança (direito de vida, de subjetividade). Pensar que poderia existir um entendimento fácil entre essas perspectivas sobre o passado é um desejo ou um lugar-comum" (SARLO, 2007, p. 9).

[5] "A rememoração também significa uma atenção precisa ao *presente*, em particular a essas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente. A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente" (GAGNEBIN, 2009, p. 55).

[6] "Então compreendemos que a imagem dialética – como concreção nova, interpretação "crítica" do passado e do presente, sintoma da memória – é exatamente aquilo que produz a história" (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 177).

dos infinitos corredores de estantes de livros que não se repetem jamais (a Biblioteca de Babel) de Jorge Luis Borges.

> Existe uma experiência da dialética totalmente singular. A experiência compulsória, drástica, que desmente toda "progressividade" do devir e comprova toda aparente "evolução" como reviravolta eminente e cuidadosamente composta, é o despertar do sonho. Para o esquematismo dialético, que está na base dessa ocorrência mágica, os chineses encontraram em sua literatura de contos maravilhosos e novelas a expressão mais radical. E assim apresentamos um método novo, dialético, de escrever a história: atravessar o ocorrido com a intensidade de um sonho para experienciar o presente com o mundo da vigília ao qual o sonho se refere! (E cada sonho refere-se ao mundo da vigília. *Todo* o anterior deve ser perscrutado historicamente) (BENJAMIN, 2009, p. 916).

Desse estado de vigília, há um movimento – o ruído da pororoca – de memórias pessoais que se confundem no turbilhão da história. Essa noção de história que nos devolve o nosso lugar de sujeito histórico e a nossa responsabilidade sobre ela. Acredito que pesquisa e história de vida pessoal estão intimamente ligadas. Não creio numa pesquisa neutra: se história, como fala Benjamin, é o que confere o reconhecimento a vida ["Pois é a partir da história (e não da natureza – muito menos de uma natureza tão imprecisa quanto a sensação ou a alma) que pode ser determinado, em última instância, o domínio da vida" e a tarefa da(o) filósofa(o) é "compreender toda a vida natural a partir da vida mais abrangente que é a história" (2013, p. 105)[7]], penso que na pesquisa historiográfica assumir nossas próprias lembranças e memórias como componente dessas outras histórias – sejam elas oficial ou não – é parte do nosso trabalho. Quem muito bem traduz essa relação é Didi-Huberman (2017a, p. 90), quando afirma, numa entrevista, que "[...] ao escolher um domínio de pesquisa, confrontamo-nos com alguma coisa que, na vida íntima, fatalmente nos tocou". Em outras palavras:

> Não há evocação [da lembrança, da memória] sem uma inteligência do presente, um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais. Aturada reflexão pode preceder e acompanhar a evocação. Uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reaparição (BOSI, 1994, p. 81).

Essa história começou quando eu era criança... sentado num sofá, de pernas cruzadas, óculos na ponta do nariz – os aros dourados carregando a velha miopia – lia avidamente; ocupava seus horários livres nas leituras de livros que eu não conseguia imaginar sobre o que falavam. Às

[7] "Nesta linha de raciocínio uma questão que se coloca para o historiador é observar quem produz uma dada linguagem, para quem produz, como a produz e quem a domina. Tudo isso coloca a questão da luta pelo direito à expressão e da luta dos dominados pelo direito de se apresentar na cena histórica, como sujeitos. Daí decorre para o historiador a necessidade de não ver a linguagem como neutra ou despolitizada [...].
Pensar separadamente história/linguagem levaria a situar separadamente história, linguagem, ideologia, poder, trabalho etc" (VIEIRA; KHOURY; PEIXOTO, 1996, p. 20).

vezes eram livros finos, com páginas amareladas; outras vezes eram livros grossos. Meu pai me contava histórias de pessoas pobres, pessoas que passavam fome, de pessoas que trabalhavam demais... e falava de pessoas que reivindicavam justiça e igualdade para todas(os); contava histórias da Revolução Russa como se fosse um conto de fadas. Às vezes eu não entendia nada; às vezes eu entendia e ficava triste. E ali, aos seus pés, nossos mundos aparentemente distantes se tocavam: eu criando outros universos com alguns brinquedos e meu pai na sua contação de histórias que anos mais tarde eu viria saber que haviam acontecido...

... quando me alfabetizei, um dos primeiros livros que ganhei de meu pai se chamava "Conheça Marx". Era um livro já usado, sem capa, mas que explicava os principais conceitos do marxismo de forma muito simples e completa como história em quadrinhos. Não tinha entendido nenhuma palavra do que estava ali; mas não me importava...

...(Suspeito que meu pai nem imagine que esse seu modo de agir refletia alguma das características pressupostas na educação libertária: a importância da família na formação da criança, oferecer a história como ferramenta para a consciência de classe – falarei sobre esses pontos no capítulos I e II... minha mãe também foi importante nesse processo do meu sentimento de classe quando eu era pequeno: ela passava as tardes costurando e contando suas memórias de infância e da vida adulta difícil – o modo de como tecia os fios que se intercalavam com suas narrativas hoje me evocam a imagem de Aracne que, segundo a mitologia grega, sendo uma excelente tecelã, desafiou a deusa Diana e acabou condenada a tecer longos fios brancos pelo resto da vida... hoje minha mãe deixa cair pelos seus ombros seus cabelos brancos, marcas da idade e do tempo a costurar, tecer, moldar...)[8]...

Mas só na universidade que tomei contato e me reconheci como anarquista. E as inquietações que movem este trabalho nasceram no final da graduação numa polêmica que foi aberta após uma greve – em 2014 – onde surgiu um debate sobre educação libertária entre alunas(os) e professoras(es); os discursos proliferados por essas(es) últimas(os) estavam recheados de equívocos históricos e conceituais sobre o tema e, em geral, a reprodução e o uso desses lapsos

[8] Nessa mesma imagem de tecer e desenrolar, recorro também ao mito de Ariadne que, para escapar do labirinto em que estava presa, desemaranhou através do seu novelo longos fios para que Teseu pudesse guiar-se até ela sem se perder. Ao costurar e contar suas histórias, minha mãe permitia que eu pudesse me enveredar pelos corredores labirínticos de sua memória ao mesmo tempo em que ela mesma produzia uma narrativa e (re)criava imagens através desse desenrolar do novelo. Em outras palavras: "Para nos aproximarmos dos mistérios da felicidade no êxtase teríamos de refletir sobre o fio de Ariadne. Que prazer no simples ato de desenrolar um novelo! Um prazer que tem afinidades profundas, quer com o do êxtase, quer com o da criação. Avançamos, mas, ao avançar, não só descobrimos os meandros da caverna em que nos aventuramos, como também desfrutamos dessa felicidade do descobridor apenas através daquela outra que consiste em desenrolar um novelo. Essa certeza que nos é dada pelo novelo engenhosamente enrolado que nós desenrolamos – não será essa a felicidade de toda produtividade, pelo menos daquela que tem forma de prosa? [...]" (BENJAMIN, 2017, p. 140).

constituíram de argumentos para falas reacionárias que não conciliavam com a concepção de anarquismo e suas ideias sobre educação. Na época, me perguntei como pessoas que ocupam cargos de pesquisadoras e pesquisadores dentro da universidade ainda reproduzem preconceitos a respeito de um conceito como anarquismo? Seria má fé? Seria reflexo das fortes estruturas epistemológicas marxistas que sustentam a universidade (uma vez que entre as correntes ideológicas de esquerda, marxismo e anarquismo se rivalizam)? Ou seria consequência de uma historiografia que fabrica determinados tipos de narrativas que mantém uma lógica de exclusão? Mas até que pontos todas essas questões não estavam imbricadas? E, por fim, saber da existência de experiências educacionais libertárias no Brasil, no interior de sua história, ainda tornou todos esses questionamentos mais incômodos – que acabou somando-se ao fato de que em minha formação universitária – no curso de licenciatura em Educação Musical – essas histórias e experiências continuavam omissas, relegadas ao esquecimento em detrimento a certa celebração aos saberes europeizados... A dificuldade de falar sobre anarquismo e educação libertária nos indica que, nas palavras de Marilena Chauí, "uma outra ação, mais daninha e sinistra, sufoca a lembrança: a história oficial celebrativa cujo triunfalismo é a vitória do vencedor a pisotear a tradição dos vencidos" (CHAUÍ, 1994, p. 19).

Curiosamente, minha pesquisa inicial nesse período – que se materializou no meu Trabalho de Conclusão de Curso – não pretendia ser historiográfico; tentei investigar mais uma "didática" subversiva ou, como escrevi na época, "uma concepção e prática de ensino que me satisfizesse como professor – ou ainda, educador em formação" (PINTO, 2015, p. 9). Mais à frente, prossegui: "Eu deveria buscar novas bases para me fundamentar como professor? Buscar uma 'pedagogia da segurança'? Ou eu deveria me aventurar numa 'pedagogia do risco'?" (PINTO, 2015, p. 11). Para responder essas questões, inevitavelmente o trabalho se tornou historiográfico: a pesquisa mostrou a escassez de uma bibliografia sobre educação anarquista e sua história, principalmente no Brasil. Foi dessa forma que tomei contato com as Escolas Modernas de São Paulo, na qual me debrucei a investigar tanto naquela época e que me mobilizou por suas imagens abertas...

Agora, esse trabalho trata de duas narrativas de uma perspectiva histórica marginal: a primeira delas, sobre a atuação de duas experiências pedagógicas anarquistas fundadas na cidade de São Paulo entre os anos de 1913 a 1919. As Escolas Modernas, como eram chamadas, abriram e se organizaram graças a mobilização da classe trabalhadora urbana ainda em formação, constituídos principalmente por mulheres e homens imigrantes europeus que trouxeram consigo a ideologia anarquista para o Brasil já nos anos finais do século XIX. Perseguidas(os),

marginalizadas(os), vítimas de preconceitos históricos e sociais que foram reforçados em nosso país, a cultura anarquista dos bairros operários – no caso, de São Paulo – se viu forçada a criar espaços de resistência que, ao mesmo tempo, fossem condizentes com a ideologia. Logo, a abertura de escolas assumidamente anárquicas em cidades com focos de industrialização, foi estimulada em nosso país – prática que já tinha se disseminado na Europa com experiências significativas que se tornaram referências para educadoras e educadores brasileiros. Dentre essas experiências, a *Escuela Moderna de Barcelona*¸ idealizada e dirigida pelo catalão Francisco Ferrer, talvez tenha sido a que mais reverberou não só no Brasil, mas em diversas partes do mundo. Em termos gerais, podemos considerar que esse impacto pode ter sido ocasionado pela intensa propaganda das ideias de Ferrer – ele mesmo, ainda em vida, após o fechamento da *Escuela* em 1906, se engajou em divulgar suas ideias e sua experiência viajando pela Europa ministrando palestras, publicando jornais e em jornais, publicando um livro sobre a *Escuela*... seu fuzilamento também foi um outro fator de peso para o movimento anarquista e a reação diante do "assassinato" de Ferrer – o que é bem verdade, já que ele foi condenado a morte sem nenhuma prova (em 1911, o estado espanhol reconheceria que matou Ferrer injustamente) – foi se ocupar em fundar escolas a partir da modelo espanhola...

Dos cacos dessa história, nossa segunda narrativa é uma tentativa de juntar parte desses vestígios que pudessem nos falar sobre o ensino de artes nas Escolas Modernas de São Paulo. Contar e recontar para lembrar, mas também para tentar imaginar como essas experiências subversivas se contrapunham ao seu contexto, sobretudo no campo das artes, numa época em que se privilegiava o desenho técnico/geométrico no currículo. Olhar para a cultura anarquista paulistana e tentar encontrar aquilo que a história oficial do ensino de artes deixou escapar não deixa de refletir uma tentativa de ruptura com um discurso que ainda – assim como em outras histórias – "é deixado de lado como algo que não tem importância nem sentido, algo com que a história oficial não sabe o que fazer" (GAGNEBIN, 2009, p. 54). A história, o tempo, a memória, a linguagem – todos estes componentes são um campo de batalha em constante tensão. Em suas reflexões a respeito de memória, Le Goff (2013, p. 435) – ao falar sobre memória coletiva – escreve que "[ela] é não somente uma conquista, é também um instrumento e objeto de poder".

A historiografia, enquanto metodologia desse trabalho, me trouxe outra questão: pensar sobre a linguagem e escrita na qual ela pudesse se inscrever. Para tanto, precisava refletir também sobre a figura da historiadora/historiador. Jeanne Marie Gagnebin pensa a historiadora/historiador como uma/um narradora(or). Porém, trata-se de uma/um narrador(or)

"muito mais humilde, bem menos triunfante" (GAGNEBIN, 2009, p. 54). Trata-se de "uma narração nas ruínas da narrativa, uma transmissão entre os cacos de uma tradição em migalhas" (GAGNEBIN, 2009, p. 54). Como transmitir as ruínas? Como falar das migalhas?

Ulpiano Menezes, ao falar sobre a nossa necessidade de representarmos o que sentimos, lembra de Cornelius Castoriadis, que dizia o ser humano ser caracterizado não só fundamentalmente por sua racionalidade, mas por sermos "seres dependentes da imaginação":

> Mais radicalmente ainda, diz ele [Cornelius]: "a imaginação é o que nos permite criar um mundo, ou seja, *apresentarmos* alguma coisa, da qual sem a imaginação não poderíamos nada dizer e, sem a qual, não poderíamos nada saber" (MENEZES, 2008, p. 26).

No terceiro capítulo, trouxe para a nossa narrativa uma mancha. Dentre os documentos trabalhados, havia uma mancha que, em princípio, nos apresenta como um cavalo. Porém, como afirmar? Seria mesmo um cavalo ou uma mancha pura? Como situar essa mancha e sua história a linguagem? É preciso então imaginar para conhecer, como diz Didi-Huberman – ideia que em vários momentos retomaremos em nosso trabalho por sua potência. Construímos e reconstruímos formas para aquilo que queremos entender, para aquilo que para nós é indecifrável. Ver a mancha[9] e tentar estabelecer um sentido a ela (não uma verdade!) me faz lembrar, mais uma vez, das palavras de Ulpiano Menezes, que traz a definição de ficção:

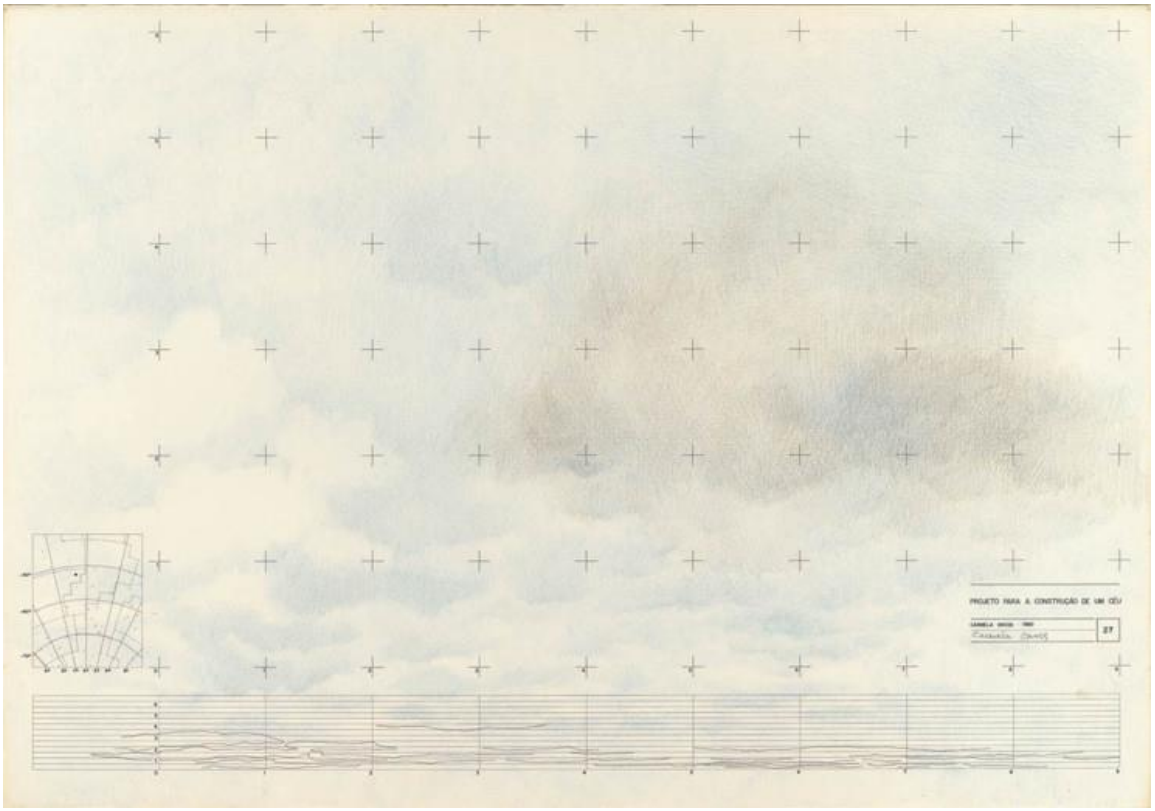
> Em latim há um verbo interessante, *fingo* (seu particípio passado é *fictus*, donde vem o substantivo *fictio*, ficção). *Fingo*, de início, indicava a ação do oleiro, que modelava potes, telhas e outros artefatos cerâmicos, mas que passou também a modelar imagens, placas com relevos. Ficção, portanto, etimologicamente, não se opõe a verdade: designa as *figuras* (palavra da mesma família de *fingo*) que modelamos, para dar conta da complexidade e vastidão infinitas do mundo (MENEZES, 2008, p. 27-28).

Como olhar para os estilhaços das águas da pororoca da história e conhecer seus interstícios sem não se abrir a ficção? Como falar da nuvem sem contorno sem não olhá-la como uma criança que ao ver as nuvens do céu associa suas formas a inúmeros outros significados?

[9] Talvez a mancha trabalhe "simplesmente no visual, não no textual. Será que um intelectual é realmente capaz de entender que não se recorra, que não se volte forçosamente ao texto? Que possa fazer o registro das imagens sem ressentir necessariamente a privação das palavras? Que se possa passar sua vida compondo imagens sem sentir a necessidade de falar delas?" (MARESCA, 2011, p. 38).

... sobre a "nuvem sem contorno[10]" ...

Figura 2: Projeto para a construção de um céu. Desenho 27.



Fonte: Carmela Gross.

Dos céus de Carmela Gross[11], as densas nuvens nos parecem, ao mesmo tempo, transparentes assim como às águas do rio; águas da pororoca – por quê não? – que desses encontros selvagens transformaram-se em nuvens; águas que escorregavam de nossas mãos e que agora escapam de nossos olhos, pois "Ora, o que se pode conhecer de uma nuvem senão *adivinhando-a* e sem nunca apreendê-la inteiramente?" (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 10-11). Ao falar de história da arte, Didi-Huberman evidencia a dificuldade da historiadora/historiador, deparar-se com um "objeto circunscrito" – daí a imagem da "nuvem sem contorno" que se fixa no céu como ao de Gross: não sabemos com exatidão de sua forma, mas podemos mais ou menos ver os seus relevos, as luzes e as sombras que se sobrepõem em camadas finas ou grossas, pequenos ou grandes espaços abertos... nuvens que, para Benjamin, pode anunciar a tempestade que "impele irresistivelmente" o anjo da história "para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o

[10] DIDI-HUBERMAN, 2013.

[11] "Projeto para a construção de um céu", 1980. Disponível em: https://carmelagross.com/portfolio/projeto-para-a-construcao-de-um-ceu/. Acesso em: 09 maio 2019.

amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso" (1994, p. 226, Tese 9). Num tocante ensaio sobre Benjamin, Jeanne Marie Gagnebin, ao discorrer sobre essa famosa tese sobre história[12], escreve:

> Essa alegoria nos ensina duas coisas. Primeiramente, a história também é algo que poderia ter sido completamente diferente; o que era possível e não se realizou, não por fraqueza ou incapacidade, como pretenderia um pragmatismo otimista, mas porque a dominação impôs-se. As ruínas da história acuam e continuam a crescer. O historiador não pode, entretanto, como o anjo da alegoria, deter-se para contemplar o espetáculo, mesmo que quisesse "demorar-se um pouco". Tal contemplação faria certamente justiça à "tradição dos oprimidos", como a chama Benjamin, e criaria outra memória que não a dos livros de história. No entanto, e aí reside o segundo aspecto da alegoria, o anjo da história é empurrado à frente pelo vento do Paraíso; deve continuar a avançar apesar de sua tristeza, necessidade que Benjamin denomina de "progresso", numa oposição irônica à doutrina socialdemocrata do progresso. O historiador materialista não pode, assim, contentar-se em colecionar os fatos do passado, devendo também ser fiel à história presente, porque é apenas através dela que o passado poderá talvez, algum dia, alcançar sua libertação (2018, p. 77).

Respeitar a volubilidade das nuvens; coletar as ruínas que restam a nossos pés e conciliá-las com o presente. Difícil e solitária a tarefa da pesquisa historiográfica. Essas perspectivas reconfiguraram a importância do documento – ou ainda, de imagens arquivos, como designa Didi-Huberman[13]. Para podermos contar minimamente a(s) história(s) das Escolas, recorremos a alguns acervos que preservam alguns dos seus arquivos que ainda resistem. Estar diante desses documentos exige algumas considerações que partem desses pressupostos do que acreditamos em pesquisa em história.

Críticas em relação ao documento aparecem em Michel Foucault e Michel de Certeau que, "graças a estes, a certeza inicial do historiador positivista perdeu, por assim dizer, a sua inocência: eles tinham mostrado como o arquivo não era de modo nenhum o reflexo imediato do real, mas uma escrita provida de sintaxe [...] e de ideologia [...]" (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 132)[14]. Nas próprias palavras de Foucault:

> [...] o documento sempre era tratado como a linguagem de uma voz agora reduzida ao silêncio: seu rastro frágil mas, por sorte, decifrável. [...] a história mudou sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é o seu valor expressivo, mas sim trabalha-lo no

[12] "Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele se vê numa catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso" (BENJAMIN, 1994, p. 226).

[13] Cf.: DIDI-HUBERMAN, 2003, p. 115-149: Image-archive ou Image-apparence. Colacionaremos o original francês com a tradução portuguesa: 2012.

[14] "Ceux-ci avaient díniaisé, pour ainsi dire, la certitude première de l'historien positiviste: ils avaient montré que l'archive n'était en rien le reflet immédiat du réel, mais une écriture douée de syntaxe [...] et d'idéologie [...]".

> interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em vários níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações (2017, p. 7-8).

Como nos indica tanto Didi-Huberman quanto Foucault, essa reconfiguração do documento coloca-o num estatuto em suspensão, em contraposição a uma leitura absoluta de sua imagem enquanto prova – lida pelos historiadores positivistas ou pelo historicismo (como indica Benjamin). A origem etimológica de documento pode bem nos elucidar seu uso nesse sentido: deriva-se da palavra latina *docere* (ensinar) que "evoluiu para o significado de 'prova' e é amplamente usado no vocabulário legislativo" (LE GOFF, 2013, p. 486). Para as/os positivistas, o "documento [...] será o fundamento do fato histórico, ainda que resulte da escolha, de uma decisão do historiador, parece apresentar-se por si mesmo como prova histórica" e nessa linha ele "afirma-se como um testemunho *escrito*" (LE GOFF, 2013, p. 486)[15].

Esse movimento de ampliar o conceito de documento nos procedimentos historiográficos não foram exclusivos de Foucault. Febvre, um dos fundadores da revista *Annales d'Historie Économique et Sociale* (1929) escreveu um texto onde amplia a noção de documento:

> A história faz-se com documentos escritos, sem dúvidas. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.
> Toda uma parte, e sem dúvida a mais apaixonante do nosso trabalho de historiadores, não consistirá num esforço constante para fazer falar as coisas mudas, para fazê-las dizer o que elas por si próprias não dizem sobre os homens, sobre as sociedades que as produziram, e para constituir, finalmente, entre elas, aquela vasta rede de solidariedade e de entreajuda que supre a ausência do documento escrito? (FEBRE apud LE GOFF, 2013, p. 490).

As discussões a respeito do arquivo, do documento e da imagem se ampliaram cada vez mais e foram decisivas para a construção da nossa narrativa. Outra referência nossa que contribuiu significativamente para esta pesquisa no que se refere a pensar o documento/imagem foi o filósofo francês Georges Didi-Huberman, sobretudo em seu debate com cineasta Claude Lanzmann, autor do filme *Shoah*, cuja película dura cerca de nove horas.

[15] Mas a frente, Le Goff continua: "Com a escola positivista, o documento triunfa. O seu triunfo, como bem o exprimiu Fustel de Coulanges, coincide com o do texto. A partir de então, todo o historiador que trate de historiografia ou do mister de historiador recordará que é indispensável o recurso do documento" (2013, p. 489).

Numa entrevista, o cineasta fala: "Eu sempre disse que as imagens de arquivo são imagens sem imaginação. Elas petrificam o pensamento e matam todo o poder de evocação[16]". O primeiro contraponto que Didi-Huberman estabelece é o estatuto que Lazmann confere ao arquivo: "imagens sem imaginação". A "nuvem sem contorno" pode permanecer indecifrável no céu: apenas uma massa amorfa e que nada nos diz; nos olhos de uma criança, porém, essa mesma nuvem pode adquirir novas formas, ganhar sentidos, ressignificar-se... recorro aqui novamente a imagem das nuvens porque olhar é imaginar. Ou, nas palavras de Didi-Huberman: "para saber, é preciso imaginar-se[17]". Todo esse processo e relação com o documento evidencia o trabalho de elaboração constante – na qual Lanzmann, segundo Didi-Huberman, parece prescindir – que se exige da historiadora/historiador. O "arquivo – massa frequentemente inorganizada de início – só se torna significante ao ser pacientemente elaborado" (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 124)[18].

Para finalizar a exposição sobre as considerações a respeito da noção de documento, gostaria de indicar outra linha de raciocínio que procura afastar a ideia de que o arquivo possa ser a *fonte* ou a *origem* de uma história. Essa discussão partiu de um outro trabalho de Didi-Huberman a partir das considerações que, mais uma vez, Walter Benjamin elabora e que evidencia a sua ideia de história como um conhecimento sempre em aberto, sujeito a ser revirado e explorado e a historiadora/historiador diante dela deve operar num trabalho arqueológico[19]. Recorrendo a

[16] Nessa mesma parte da entrevista encontra-se no livro de Didi-Huberman ("Images malgré tout" no original; "Imagens apesar de tudo" no português). Utilizaremos a entrevista em seu original e compararemos com a tradução para o português, estabelecendo dessa forma uma tradução nossa em particular. Esse trecho, no original: "J'ai toujours dit que les images d'archive sont des images sans imagination. Elles pétrifient la pensée et tuent toute puissance d'évocation" (LANZMANN, "Le monumento contre l'archive?", p. 274. Ver também: "DIDI-HUBERMAN, 2003, p. 120. Na tradução para o português: DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 124).

[17] "Pour savoir, il faut s'imaginer" (DIDI-HUBERMAN, 2003, p. 141).

[18] "[...] l'archive – masse solvente inorganisée ao départ – ne devient signifiante qu'à être patiemment élaborée".

[19] "A linguagem fez-nos perceber, de forma inconfundível, como a memória [Gedächtnis] não é um instrumento, mas um meio, para a exploração do passado. É o meio através do qual chegamos ao vivido [das Erlebte], do mesmo modo que a terra é o meio no qual estão soterradas as cidades antigas. Quem procura aproximar-se do seu próprio passado soterrado tem de se comportar como um homem que escava. Fundamental é que ele não receie regressar repetidas vezes à mesma matéria [Sachverhalt]– espalhá-la, tal como se espalha terra, revolvê-la, tal como se revolve o solo. Porque essas 'matérias' mais não são do que estratos dos quais só a mais cuidadosa investigação consegue extrair aquelas coisas que justificam o esforço da escavação. Falo das imagens que, arrancadas de todos os seus contextos anteriores, estão agora expostas, como preciosidades, nos aposentos sóbrios da nossa visão posterior – como torsos na galeria do colecionador. E não há dúvida de que aquele que escava deve fazê-lo guiando-se por mapas do lugar. Mas igualmente imprescindível é saber enterrar a pá de forma cuidadosa e tateante no escuro reino da terra. E engana-se e priva-se do melhor quem se limitar a fazer o inventário dos achados e não for capaz de assinalar, no terreno do presente, o lugar exato em que guarda as coisas do passado. Assim, o trabalho da verdadeira recordação [Erinnerung] deve ser menos o de um relatório, e mais o da indicação exata do lugar onde o investigador se apoderou dessas recordações. Por isso, a verdadeira recordação é rigorosamente épica e rapsódica, deve dar ao mesmo tempo uma imagem daquele que se recorda, do mesmo modo que um bom relatório arqueológico não tem apenas de mencionar os estratos em que foram encontrados os achados, mas sobretudo os outros, aqueles pelos quais o trabalho teve de passar antes" (BENJAMIN, 2017, p. 101).

uma passagem de Benjamin sobre "origem[20]", Didi-Huberman chama a atenção para três pontos da ideia de "origem" prescrita pelo filósofo alemão. Em primeiro lugar, a noção de que origem "não é um conceito", mas um "paradigma histórico". Segundo, que origem "não é a fonte", mas "um turbilhão num rio". E, por fim, a origem é um "sintoma":

> Primeiramente, *a origem não é um conceito*, discursivo ou sintético, à maneira como o considerava um filósofo neokantiano como Herman Cohen, por exemplo. Ela não é uma estrita categoria lógica *porque paradigma histórico*, "inteiramente histórico", insiste Benjamin, que aparece aí também separar-se de Heidegger. Em segundo lugar, *a origem não é a "fonte"* das coisas, o que nos afasta tanto das filosofias arquetipais quanto de uma noção positivista da historicidade; a origem não é uma "fonte", não tem por tarefa nos contar "a gênese das coisas" – o que aliás seria muito difícil –, nem suas condições eidéticas supremas, embora ela esteja fora de toda fatualidade evidente [...].
> A entender claramente Benjamin, compreendemos então que a origem não é nem uma ideia da razão abstrata, nem uma "fonte" da razão arquetipal. Nem ideia nem "fonte" – mas "*um turbilhão no rio*". Longe da fonte, bem mais próxima de nós que imaginamos, na imanência do próprio devir – e por isso ela é dita pertencer a história, e não mais metafísica –, a origem surgem diante de nós *como um sintoma* (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 171).

Quando assumimos essas posições acerca de documento, compreendemos que tanto visitar os acervos quanto estar diante desses arquivos, não nos colocamos a buscar a nascente do rio em turbilhão. Nos acervos – no qual falaremos a seguir – e diante dos arquivos – frágeis e escassos, mas ainda assim potentes – nos exigiu mais do que uma leitura absoluta e fechada, mas uma extrapolação de qualquer hermetismo. A imaginação diante desses documentos era necessária. Diante desses arquivos, ou ainda, diante dessas imagens da história, a "imaginação" propiciou "o rearranjo do já conhecido, do já realizado, pelo exercício de relações, que motivam a ativação de nosso repertório imagético, em um movimento de montagem e remontagens, impulsionado – e também impulso – pelas correspondências, analogias, choques" (BREDARIOLLI, 2014, p. 6). Como dissemos anteriormente: é aceitar a volubilidade das nuvens. É entende-las como formas que se expandem e se retraem; formas que se precipitam ou tornam-se densas sobre nós; não podemos vê-la em sua totalidade porque sempre alguma coisa escapa de nosso olhar, mas cada vez que a olhamos, mais do que escapar de nós, elas se reconfiguram – o tempo da história e seus vestígios são como essas formas que muito nos dizem, mas nunca em absoluto. É preciso sempre se reposicionar e compreender que uma chuva não cai sobre nossas cabeças de uma

[20] "A origem, embora sendo uma categoria inteiramente histórica, nada tem a ver porém com a gênese das coisas. A origem não designa o devir do que nasceu, mas sim o que está em vias de nascer no devir e no declínio. A origem é um turbilhão no rio do devir, e ela arrasta em seu ritmo a matéria do que está em via de aparecer. A origem jamais se dá a conhecer na existência nua, evidente, do fatual, e sua rítmica não pode ser percebida senão numa dupla ótica. Ela pede para ser reconhecida, de um lado, como uma restauração, uma restituição, de outro lado como algo que por isso mesmo é inacabado, sempre aberto. [...] Em consequência, a origem não emerge dos fatos constatados, mas diz respeito à sua pré-história" (BENJAMIN *apud* DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 170).

única nuvem, mas sim de várias cuja origem, por mais que nos possa intrigar, nunca saberemos com exatidão – só podemos antever os dias de chuva ou de sol por previsões...

O discurso final do historiador do congresso distópico presente no epílogo do romance "O Conto da Aia" consegue traduzir essa relação da historiadora/historiador com o passado e com relação ao documento. Sem saber o desfecho que a aia teve – o final da narrativa da personagem não é uma conclusão, mas é uma suspensão: coloca-nos no lugar movediço onde tudo é possível, precisamos imaginar... – e diante de um documento "mudo[21]", o personagem/historiador conclui:

> Como todos os historiadores sabem, o passado é uma enorme escuridão, e repleto de ecos. Vozes podem nos alcançar a partir de lá; mas o que dizem é imbuído da obscuridade da matriz da qual elas vêem; e, por mais que tentemos, nem sempre podemos decrifrá-las precisamente à luz mais clara de nosso próprio tempo (ATWOOD, 2017, p. 366).

***

Visitamos três centros de memória que são responsáveis em preservar esses documentos que ainda sobrevivem: a Unidade Especial de Informação e Memória, da UFSCar (UEIM), o Centro de Memória da Educação, localizado na FE USP (CME) e o Centro de Documentação e Memória, da UNESP (CEDEM). O primeiro abriga boa parte do acervo bibliográfico e documental de João Penteado, mais especificamente das Escolas Modernas n. 1, como diários e cadernos, além parte da biblioteca delas. O CME compartilha outra parte desse mesmo acervo – que foi divido com a UFSCar – e nele se encontram os jornais produzidos pelas Escolas – como "O Inicio" e o "Boletim da Escola Moderna" – cartas pessoais, fotografias (das outras escolas dirigidas por Penteado subsequentes às Escolas), além de móveis que faziam parte delas. Para que pudéssemos reproduzir os documentos nas quais fotografamos e transcrevemos aqui, solicitamos um pedido de autorização de uso da imagem (ANEXO 1). Por fim, o CEDEM nos ofereceu jornais, periódicos e opúsculos produzidos pela imprensa anarquista paulistana no período de nossa pesquisa.

Nossa narrativa é dividida em três capítulos. No primeiro, buscamos contextualizar de forma ampla a República Velha, a formação de uma classe operária em São Paulo – decorrência a tentativa de modernização econômica do Brasil, de forma geral, com a industrialização, ainda que nossa economia fosse esmagadoramente agrária – e a chegada do anarquismo com as/os imigrantes; finalizamos essa primeira parte com algumas breves considerações sobre educação

[21] "Nosso documento, embora à sua própria maneira seja eloquente, quanto a essas questões é mudo" (ATWOOD, 2017, p. 366).

libertária, apontando alguns textos e experiências ocorridas na Europa e no Brasil e que contribuíram para a história das Escolas Modernas de São Paulo. Procuramos trazer, ao longo dessa primeira parte, como o anarquismo também se formava nos países da América Latina.

O segundo capítulo é dedicado as Escolas Modernas de São Paulo. Nela procuramos identificar suas principais características a partir das análises dos documentos que tínhamos em mãos. Procuramos colacionar o que foi possível depreender dos arquivos das Escolas com as ideias de Francisco Ferrer e da experiência da *Escuela Moderna*, bem como outras experiências que foram referência, como é o caso da *Iasnaia Poliana*, de Léon Tolstói. Essa interlocução não teve pretensão de *provar* ou *comprovar* que as Escolas Modernas seguiram estritamente as ideias de Ferrer ou Tolstói. Ao contrário, estabelecer essas conexões foi importante na medida em que ela potencializou os documentos que encontramos, que as Escolas procuram respeitar o seu próprio contexto e, sobretudo, que essas *montagens* entre os documentos abrem mais fissuras e fraturam qualquer noção absoluta de verdade histórica.

Por fim, o terceiro capítulo é uma continuação da história das Escolas, mas agora o nosso olhar focou na possível presença do ensino de artes no interior delas. Nossa narrativa ainda continuou na confrontação com os documentos e num exercício de imaginação do que eles estavam (ou não) tentando falar sobre o assunto. Procuramos identificar ao menos três linguagens artísticas: o desenho, a música e o teatro. Partimos desses três porque foram os indícios que mais apareceram de forma explícita nos arquivos das Escolas e nos jornais: o desenho é indicado como parte do conteúdo pedagógico e chegamos a encontrar o nome de uma professora da matéria. A música aparece com mais recorrência nas descrições das festas. Encontramos também um caderno intitulado "Hinário da Escola Moderna n. 1", um caderno com as letras de hinos que pertence a João Penteado e o nome de um professor de música, entre outras pistas... o teatro – ou melhor, o teatro social – também aparece nos relatos das festas das Escolas (as "quermesses" e bailes) e ainda, presente no CME, trouxemos para a nossa discussão uma pequena peça de teatro manuscrita a mão no verso de um convite da Escola Moderna n. 1. Procuramos articular esses documentos com os outros arquivos que nos indicavam como a cultura anarquista se organizava no interior da classe trabalhadora.

Algumas observações a respeito da escrita são necessárias para a leitura do texto: ao reproduzirmos os textos da época, com a grafia vigente, procuramos respeitá-la, transcrevendo-as em itálico para que se pudesse diferenciar da grafia atual. Procuramos também trazer uma linguagem inclusiva, de modo que o feminino e o masculino das palavras fossem respeitados. Priorizamos o feminino e procuramos colocar entre parênteses o artigo masculino das palavras.

Capítulo I

Lembranças de São Paulo: República Velha, Anarquismos, Educação Libertária...

Sonha-se de modo muito diferente de acordo com a região e a rua,
e principalmente, de acordo com as estações do ano e o tempo.
O tempo de chuva na cidade, em toda sua doçura astuta e sua tentação de
abrigar-se na mais tenra infância, só é compreensível à criança de uma
cidade grande. Naturalmente, ele nivela o dia e em tempo de chuva
pode-se fazer a mesma coisa dia após dia, jogar baralho, ler ou discutir,
enquanto o sol sombreia as horas de forma bem diferente e também
é menos propicio ao sonhador.
Por isso, é preciso ocupar-se o dia todo desde as primeiras horas da manhã,
é preciso, antes de mais nada, levantar cedo para a consciência tranquila
para o ócio.
[Walter Benjamim. Passagens Parisienses I]

... alguns apontamentos sobre o Brasil e a São Paulo da República Velha...

Felizmente, de todas as obras de arte da humanidade, a cidade é a principal obra de arte; e felizmente é uma obra de arte aberta e inconclusa; então é difícil a arte de construção do espaço público – que é coletivo, né – passar por esse reconhecimento, por essa crítica e nós nos reiventarmos cotidianamente[22].

Numa camada nem tão profunda de São Paulo, quase como uma segunda pele, correm os rios que um dia viviam a céu aberto e que até mesmo serviam para pesca. Rios que serpenteavam a geografia da cidade em construção; rios que nas chuvas se esparramavam por todos os lados e inundava vilas e bairros; rios que por muito tempo foram esgoto a céu aberto; rios que agora fazem parte de uma cidade invisível, mas que às vezes sangram pelos bueiros em dias de tempestade; rios que sobre eles andamos sem sentir seus zigue-zagues sob nossos pés; rios que forçosamente foram enterrados em nome da modernidade. Esta história não é sobre os rios que cortavam São Paulo – apesar deles, eventualmente, aparecerem em nossa narrativa. O que vamos contar, porém, é a história de tantas outras histórias que, assim como esses rios, foram enterrados, estilhaçados, esquecidos e que flutuam em cacos na superfície dessas águas agora sujas. Histórias que precisam ser partilhadas. E que ao transmiti-las, acreditamos oferecer a oportunidade de sepultar tantos nomes e memórias que não tiveram direito ao luto, excluídos das narrativas oficiais, contada pelas(os) vencedoras(es)[23]. Nossa história começa lá nos distantes bairros operários paulistanos situados às margens do rio Tietê e recortado pelas malhas ferroviárias da São Paulo Railway e a Sorocabana[24].

[22] Transcrição de uma das falas do documentário "Entre Rios – a urbanização de São Paulo". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Fwh-cZfWNIc. Acesso em: 01 maio 2019.

[23] "Enquanto Homero escrevia para cantar a glória e o nome dos heróis e Heródoto, para não esquecer os grandes feitos deles, o historiador atual se vê confrontado com uma tarefa também essencial, mas sem glória: ele precisa transmitir o inenarrável, manter viva a memória dos sem-nome, ser fiel aos mortos que não puderam ser enterrados. Sua 'narrativa afirma que o inesquecível existe' mesmo se nós não podemos descrevê-los. Tarefa altamente política: lutar contra o esquecimento e a denegação é também lutar contra a repetição do horror (que, infelizmente, se reproduz constantemente). Tarefa igualmente ética e, num sentido amplo, especificamente psíquica: as palavras do historiador ajudam a enterrar os mortos do passado e a cavar um túmulo para aqueles que dele foram privados. Trabalho de luto que nos deve ajudar, nós, os vivos, a nos lembrarmos dos mortos para melhor viver hoje. Assim, a preocupação com a verdade do passado se completa na exigência de um presente que, também, possa ser verdadeiro" (GAGNEBIN, 2009, p. 47).

[24] "Não resta dúvida que as principais áreas industriais acompanham as *vias-férreas*: Brás, Belenzinho, Tatuapé, Comendador Ermelindo e São Miguel Paulista, ao longo dos trilhos da "Central do Brasil"; ainda o Brás, Parí, Mooca, Ipiranga, São Caetano do Sul e Santo André, acompanhando a Santos-Jundiaí; Barra Funda, Água Branca, Lapa e Osasco, servidas tanto por esta via-férrea, como pela "Sorocabana". Mas, inegavelmente, foi a função industrial, mais do que outro qualquer fator, que ocasionou seu crescimento e sua expansão em área. O fato de terem as estradas de ferro aproveitado os vales, onde os terrenos podiam ser obtidos a baixos preços por não serem apreciados como locais de residência, atraiu a instalação de estabelecimentos fabris" (PETRONE, 1955, p. 129).

Esses bairros tão longínquos na época se erguiam em casinhas simples, geminadas umas às outras, sem nenhum jardim a frente. Enfileiram-se em grandes blocos, formando quarteirões que se misturavam com as fábricas de pequeno e grande porte que se levantavam contra o céu... de forma geral, as "fabriquetas" se confundiam quase sempre com as próprias residências, já que elas demandavam espaços não muito amplos como uma garagem ou um quintal. Em contrapartida, as grandes indústrias erigiam-se cinzentas, com muros largos e altos, de portões pesados e chaminés que descarregavam no ar as negras fumaças que embaciavam as ruas sujas e tornavam-nas mais lúgubres... esses bairros eram habitados em sua maioria por trabalhadoras e trabalhadores dessas fábricas que começaram a surgir na então São Paulo nos fins do século XIX e que viveria uma explosão demográfica já no início do século – mas isso nós contaremos daqui a pouco[25].

A jornada de trabalho diária era árdua: de forma geral, entrava-se às 6h da manhã e eventualmente poderia sair às 19h ou 20h da noite – ou seja, uma carga horária que invariavelmente ultrapassava às 13h. Havia, porém, espaços muito pequenos para o almoço e para o café da tarde, com duração máxima de 15 minutos. Difícil também, ao que parece, era sobreviver nessa rotina: as idas ao banheiro eram reguladas, as(os) funcionárias(os) eram vigiadas(os) para que não conversassem entre si, podiam sofrer agressões físicas caso descumprissem as regras da empresa... o ambiente insalubre a qual essas(es) trabalhadoras(es) eram expostas(os), sem nenhuma proteção, a exclusão social, os baixos salários... crianças, desde a mais tenra idade, já ingressavam no trabalho para ajudar na renda familiar e sofriam as mesmas agressões, assim como a presença de mulheres – até mesmo grávidas – era comum e, por consequência, o salário desses grupos eram ainda mais baixos que o ordenado dos homens. Das lembranças do Brás e Belenzinho sobreviventes dessa época, há o livro de Jacob Penteado – nome que não guarda nenhum parentesco com o nosso outro protagonista que em breve aparecerá nessa história, João Penteado. Em *Belenzinho, 1910: retrato de uma época*, Jacob compartilha conosco suas lembranças dos tempos em que morou e trabalhou nesse bairro. Suas

[25] O trabalho de Pasquale, que citamos anteriormente, nos oferece belíssimas descrições de como eram os bairros operários e centrais de São Paulo no início do século XX. Essa imagem é oferecida também no mesmo artigo e, ainda, "no que se refere à *paisagem urbana*", Pasquale destaca que "em São Paulo, não se formaram áreas tipicamente industriais, exclusivamente ocupadas por fábricas. Sendo o parque industrial paulistano caracterizado pelo predomínio de fábricas de tamanho médio e pequeno, destinadas principalmente à transformação, o que se presencia é a intercalação de estabelecimentos fabris no meio de residências proletárias e, consequentemente, o aparecimento de verdadeiros *bairros mistos*, industriais e residenciais a um só tempo" (PETRONE, 1955, p. 130). Vislumbrar essas imagens – que não deixam de ser ficcionais, já que Pasquale reforça que usava como referência plantas e mapas da São Paulo da época para construir sua narrativa – são fundamentais no exercício de pensarmos que território a classe operária paulistana e, mais a frente, as Escolas Modernas de São Paulo iriam habitar.

lembranças contribuem de forma mais poética com os dados que nos são fornecidos pelo quadro em que a classe operária dessa Paulicéia se encontrava. Enquanto vidreiro, ele nos conta:

> O horário, ali [na "Fabriquinha"], era o seguinte: entrada às seis horas; às sete e meia, um intervalo de quinze minutos, para o café; das onze horas ao meio-dia, almoço. O segundo período ia das doze às dezesseis, com outro intervalo de quinze minutos, para a merenda, às catorze horas. Trabalhava-se, pois, nove horas por dia, inclusive aos sábados. E, quando havia muitas encomendas, também aos domingos, das seis às doze. As "oito horas" representavam, ainda, uma desejada e longínqua conquista, que viria somente anos depois, após muita luta pelas ruas e espancamento de operários pela polícia (PENTEADO, 1962, p. 117).

Ainda em suas memórias, Jacob nos compartilha os maus tratos que sua classe de vidreiros sofria por patrões – e ressalta que esses tipos de situações eram "muito comuns, naquele tempo" (PENTEADO, 1962, p. 118). A violência física era tão comum – Jacob trabalhou na Cristaleira Itália (a "Fabriquinha", como ele mesmo chama) – assim como os casos de consumo de bebida alcóolica tanto entre os adultos quanto entre as crianças, dentro das fábricas, parecem ter-lhe marcado profundamente[26].

Findo o dia, aos poucos, as ruas se preenchiam por bondes, bicicletas, ônibus, trens suburbanos abarrotado de gente... as pequenas casas voltavam a ser ocupadas, os bares e botecos acolhem a freguesia de sempre "e, finalmente, ao padrão de vida geralmente baixo da população que ali vive, que bem pode ser simbolizado pela imundice das calçadas, pelo aspecto desleixado das crianças e pela sordidez das habitações, muitas delas de caráter coletivo, miseráveis 'cortiços' da grande metrópole" (PETRONI, 1955, p. 130-131). O retrato que Jacob nos oferece, assim

[26] Muitos dos vidreiros, principalmente os estrangeiros, usavam e abusavam das bebidas alcóolicas, de preferência a cachaça, que tomavam misturadas com outras bebidas, geralmente o fernet, sambuca, tamarindo e demais ingredientes. Outros preparavam-na com ervas, que reputavam medicinais, ou com as frutas silvestres que então abundavam nas redondezas, tais como uvaia, carapiá, sucupira, cambucí, joá, etc. E bebiam a pinga como se fora água. Um deles, um português, chamado João de Almeida, alcoólatra inveterado, durante o dia, várias vezes, mandava um menino ir buscar bebida na venda mais próxima, pois já se encontrava naquele estado em que o viciado não pode parar de ingerir a droga.
Quando o menino voltava, de garrafa cheia, o português olhava para ele, com seus olhos congestionados, meio desconfiado, e interpelava-o duramente, após proferir palavras das mais obscenas:
- Dize-me cá, ó rapaz! Tu bebeste?
- Não... não senhor... – tartamudeava o menino, todo trêmulo e assustado, antevendo, já, uma punição qualquer por crime que não cometera.
- Não bebeste mesmo? – insistia o monstro.
- Não bebi, não, posso jurar... – respondia o pobrezinho.
- Bem, não precisas jurar. Basta-me cheirar-te a boca. Abre-a! – intimava, furioso.
Isso era comum, pois, caso os meninos tivessem bebido, coisa que, muitas vezes, até nós fazíamos, com aquela curiosidade tão própria da idade, o "crime" seria denunciado pelo hálito. Alguns dos vidreiros sorriam ante a falta, outros limitavam-se a dar algum pescoção no garoto, mas o repugnante João de Almeida era realmente um perverso, um sádico. Mal o menino escancarava a boca, bafejando, escarrava-lhe pela goela adentro (PENTEADO, 1962, p.122-123).

como de outras narrativas sobreviventes, é de uma população que irá ser enquadrada como marginal, na acepção negativa da palavra – porém, trata-se de vidas precárias[27].

O que ninguém imaginaria, talvez, é que diante desse cenário opressivo – das casinhas resistentes às longas jornadas de trabalho – a insatisfação e o mal-estar social transbordassem e que o anarquismo, enquanto ideologia social, ganhasse espaço na formação política operária paulistana. Porém, para se falar em anarquismo aqui no Brasil – e especialmente, o porquê falarmos de anarquismo – faremos um recuo para contextualizarmos o quadro político e econômico que gerou esse surtou industrial – ainda que mínimo e muito bem especializado - e que levou, em suas consequências, o surgimento dessa classe obreira em São Paulo com demandas que não iriam se diferenciar das questões já debatidas e enfrentadas em países industrializados da Europa, por exemplo[28].

"De início", escreveu Petrone (1955, p. 140), "ampliou-se a área do Belenzinho e da Mooca, graças aos três fatores conjugados: o desenvolvimento industrial, as correntes imigratórias e da via-férrea".

O primeiro fator levantado por Petrone – desenvolvimento industrial – pode ser verificado desde os anos finais do século XIX. O fenômeno industrial não foi exclusivo de São Paulo,

[27] Eventualmente, ao longo da narrativa, empregaremos duas palavras para nos referirmos a classe operária e as(aos) anarquistas paulistanas: enquadramento e vidas precárias. Tratam-se de dois conceitos filosóficos trabalhados por Judith Butler e nos ajudam a compreender o tributo ontológico que trabalhadoras(es) anarquistas configuravam (e configuram) nos discursos conservadores. Se enquadramento é uma construção imagética e do lugar em que esses sujeitos serão forçosamente fixados na ordem do discurso, vidas precárias – ou precariedade – revela as condições que esses sujeitos enquadrados vivem. Sobre enquadramento, escreve: "Como sabemos, *to be framed* (ser enquadrado) é uma expressão complexa em inglês: um quadro pode ser emoldurado (*framed),* da mesma forma que um criminoso pode ser *incriminado* pela polícia (*framed*), ou uma pessoa inocente (por alguém corrupto, com frequência a polícia), de modo que cair em uma armadilha ou ser incriminado falsa ou fraudulentamente com base em provas plantadas que, no fim das contas, 'provam' a culpa da pessoa, pode significar *framed*. Quando um quadro é emoldurado, diversas maneiras de intervir ou ampliar a imagem podem estar em jogo. Mas a moldura tende a funcionar, mesmo de uma forma minimalista, como um embelezamento editorial da imagem [...]. Esse sentido de que a moldura direciona implicitamente a interpretação tem alguma ressonância na ideia de *incriminação/armação* como uma falsa acusação. Se alguém é incriminado, enquadrado, de modo que o seu estatuto de culpado torna-se a conclusão inevitável do espectador". Uma vez compreendido a questão do enquadramento, Butler irá nos revelar, por exemplo, como o racismo e questões econômicas são retrabalhadas de forma que as relações de poder fabriquem imagens de sujeitos que podem ser excluídos da sociedade. Dessa forma, como veremos ao longo da nossa história, enquanto classe e movimento social, o operariado paulistano enquadrou-se na imagem do criminoso e o quanto isso seria suplantado pelas instituições. Já em "vida precária": "Afirmar que uma vida é precária exige não apenas que a vida seja apreendida como uma vida, mas também que a precariedade seja um aspecto do que é apreendido no que está vivo. Do ponto de vista normativo, o que estou argumentando é que deveria haver uma maneira mais inclusiva e igualitária de reconhecer a precariedade, e que isso deveria tomar forma como políticas sociais concretas no que diz respeito a questões como habitação, trabalho, alimentação, assistência médica e estatuto jurídico" (BUTLER, 2018, pp. 23-30).

[28] "Em *La Battaglia*, em 1911, [Orestes] Ristori comparou a situação brasileira com a da Europa: 'A jornada de trabalho, aqui, como em qualquer país, vai de 10 a 13 ou 14 horas por dia; os salários não são os melhores do que os da Europa, quando se considera que o preço dos gêneros e da moradia é aqui mais alto. A vida horrorosa, infernal das fazendas é desconhecida na Europa. O trabalhador dos campos trabalha aqui quatorze a quinze horas por dia e vive em imundas pocilgas de barro'" (DULLES, 1977, p. 20). Cf: RODRIGUES, 1969, p. 306-307.

como pode parecer de início, mas irão surgir fábricas em Salvador, em algumas cidades mineiras, assim como na então capital federal, Rio de Janeiro[29]. Essa pequena revolução industrial em nosso país não deixa de ser reflexo das novas relações de produção, consumo e trabalho que a Europa já experimentava há um bom tempo[30]. Enquanto Império, ainda mantínhamos uma política oligárquica, dependente duma economia agrária – sobretudo no café – e na exploração de mão-de-obra escrava que, no derradeiro ano de 1888, com a Lei Áurea, nos tornamos o último país da América Latina a abandonar esse tipo de trabalho.

No caso de São Paulo, o desenvolvimento do capital industrial – ainda que não viria a superar o agronegócio – se deveu, sobretudo, por conta da libertação das(os) escravas(os), "embora se esboçasse desde a década de 1870" (FAUSTO, 2018, p. 161). As fontes historiográficas consultadas estão de acordo que esse "surto" industrial no estado de São Paulo se deve graças ao café:

> Os negócios do café lançaram as bases para o primeiro surto da indústria por várias razões: em primeiro lugar, ao estimular as transações em moeda e o crescimento da renda, criou um mercado para produtos manufaturados; em segundo, ao promover o investimento em estradas de ferro, ampliou e integrou esse mercado; em terceiro, ao desenvolver o comércio de exportação e importação, contribuiu para a criação de um sistema de distribuição de produtos manufaturados; em quarto, ao promover a imigração, assegurou a oferta de mão de obra. Por fim, o café fornecia, através das exportações os recursos para importar maquinaria industrial (FAUSTO, 2018, p. 161-162).

Na mesma linha, Leôncio Basbaum também nos chama a atenção para outros fatores decisivos na constituição dessa nova relação capitalista que passaríamos a experimentar, segundo ele, num período de trinta anos, ou seja, entre 1895 a 1925. Em suas palavras:

> a) o primeiro desses fatores favoráveis foi a *abolição da escravidão.* Em primeiro lugar, a libertação de certa de 750 mil escravos, sem contar os que já havia alguns anos e tinham se emancipado ou por si mesmos ou por efeito de libertações parciais, pôs a disposição do capitalismo e em particular da indústria, uma grande massa de *braços livres*, aumentando assim a *superpopulação relativa*, condição de grande importância para o desenvolvimento industrial.
> Esse aumento relativo da população teve por sua vez, como primeira consequência, o barateamento da mão-de-obra nas cidades, enquanto aumentava o mesmo custo no campo. Os ex-escravos que vinham para as grandes cidades à procura de serviço, não conhecendo o valor do dinheiro e ultrapassado de muito em número às necessidades

[29] "O crescimento industrial deve ser visto em uma perspectiva geográfica mais ampla, abrangendo várias regiões, especialmente o Rio de Janeiro e São Paulo.
As poucas fábricas que surgiram no Brasil em meados do século XIX destinavam-se principalmente a produzir tecidos de algodão de baixa qualidade, consumidos pela população pobre e pelos escravos. A Bahia foi o primeiro núcleo de atividades no ramo, reunindo cinco das nove fábricas existentes no país em 1866. Considerando-se o número de unidades fabris, Minas Gerais assumira o primeiro lugar, mas o Distrito Federal concentrava as fábricas mais importantes. Excluindo-se a agroindústria do açúcar, em 1889 ele detinha 57% do capital industrial brasileiro" (FAUSTO, 2018, p. 161).

[30] "Quando o capitalismo começa a desenvolver-se no país [Brasil], já este sistema econômico-social dominava a Europa e parte da América" (BASBAUM, 1976, p. 90).

> imediatas de mão-de-obra, empregavam-se a qualquer preço, enquanto se criava um exército de mão-de-obra de reserva, que se transformou posteriormente numa camada de marginais, sem emprego, sem ofício, sem oportunidade de ganhar a vida.
> [...] b) O segundo dos fatores favoráveis foi o *aumento da imigração* e da *população em geral* [...];
> c) O terceiro desses fatores foi o *aumento rápido do mercado interno* em virtude do aumento natural e rápido da população, reforçado pela imigração. Além disso, os escravos, passando a assalariados, se transformavam em consumidores.
> d) Finalmente a *guerra mundial de 1914-18* teve do mesmo modo, e em alto grau, efeito favorável para o desenvolvimento do capitalismo [...] (BASBAUM, 1976, p. 92-93).

Das considerações expostas por Basbaum, nos deteremos brevemente nos tópicos a) e b) por eles estarem imbricados de certa forma na construção da nossa narrativa. Não deixamos de observar que, durante nossas pesquisas, o estímulo da imigração se deveu, sobretudo, como parte de um programa de *substituição de mão-de-obra* que, até então, era negra. Se também é consenso de boa parte das pesquisas relacionadas a esse período histórico de que a imigração desempenhou um papel decisivo de protagonismo nas novas relações de trabalho aqui no Brasil, a divergência surge quando se trata do emprego da palavra *substituição.* Crítica às narrativas históricas do trabalho no Brasil, Silvia Lara aponta que o processo de exclusão da(o) trabalhadora(or) escrava(o) negra(o) nessa historiografia já começa quando ela é contada a partir da abolição e é automaticamente relacionada "com a história do trabalho livre (assalariado), a história social do trabalho no Brasil" contendo "em si mesma, um processo de exclusão: nela não figura o trabalhador escravo" (LARA, 1998, p. 26). Em outras palavras – e na própria voz de Lara:

> A oposição irreconciliável entre escravidão e liberdade cristalizou-se como um postulado quase sempre inquestionado, e o final do século XIX passou a configurar o assim chamado período da *substituição* do escravo (negro) pelo trabalho livre (branco e imigrante), o "período da *transição*", da "*formação* do mercado de trabalho livre" no Brasil. Abordadas nos capítulos finais das obras sobre escravidão (quando não são tematizadas em si mesmas, em obras específicas sobre a abolição) ou em capítulos introdutórios sobre a história dos trabalhadores em geral ou dos operários em particular, as últimas décadas do século XIX constituem o marco cronológico que separa o conjunto de obras sobre a escravidão daquele sobre o "trabalho livre": entre os dois há um hiato, quase um abismo – e a história dos trabalhadores no Brasil torna-se cativa de uma ruptura radical (1998, p. 26-27).

Essa observação extremamente necessária e urgente para se (re)pensar a historiografia do Brasil também é capital para nossa narrativa por alguns motivos. Primeiro, do ponto de vista histórico, Basbaum – e mesmo Boris Fausto[31] – chamam a nossa atenção para dois pontos: a) nossa

[31] Boris Fausto (2016, p. 35-36) escreve: "A ampliação do mercado de consumo rural através da substituição dos escravos pelos imigrantes assalariados é um tema aberto e controverso. Sem dúvida, não se pode dar a esse fator importância exagerada, considerando que o processo de incremento da divisão do trabalho era anterior à entrada das grandes levas migratórias e que os imigrantes tinham uma forte tendência a poupar. Não parece desprezível, ainda assim, o papel do imigrante na ampliação do mercado rural, vinculada à possibilidade de obter excedentes

economia não deixou de ser agrária; ao contrário, o café representava 70% da nossa economia de exportação; b) o fluxo imigratório europeu começou no final do século XIX, antes da abolição; quando passamos por essa reconfiguração do nosso capitalismo com uma leve abertura a industrialização, essa relação entre trabalho livre e assalariado também conquistou o campo, ainda que em condições precárias[32]. Em outras palavras: negras(os) e imigrantes configuraram e conviveram lado a lado nas novas relações sociais de trabalho e, recorrendo novamente a Silvia Lara, certamente

> encontraremos trabalhadores escravos e imigrantes, negros e brancos de várias cores, homens e mulheres com experiências diversas que, em situações de lazer ou trabalho, em espaços públicos ou domésticos, construíam suas vidas – enfrentando uma arena social que se transformava cada vez mais rapidamente e na qual as "regras" eram diferentes daquelas em que haviam aprendido a lutar (1998, p. 37).

Sendo assim, entramos no segundo fator que contribuiu não só para o desenvolvimento do nosso capitalismo industrial, mas para os nossos bairros operários em questão – Brás e Belenzinho – e que trouxeram consigo o anarquismo: a imigração. "A imigração em massa", segundo Fausto, "foi um dos traços mais importantes das mudanças socioeconômicas ocorridas no Brasil a partir das últimas décadas do século XIX" (2018, p. 155). Voltando para as memórias de Jacob Penteado, um dado interessante que ele nos fornece é de que segundo "um balanço realizado por Antônio Francisco Bandeira Junior, em 1901, a população operária, em São Paulo, era de 50.000 almas, italianos, na sua maioria, não havendo nem dez por cento de brasileiros" (PENTEADO, 1962, p. 139). Quanto ao que se refere aos números do fluxo imigratório, é curioso observar o quanto as informações se divergem. Segundos os dados, de "1820 a 1920", ou seja, num período de cem anos, "entraram no Brasil 3.642.382 imigrantes" (BASBAUM, 1976, p. 142). Ainda em termos numéricos, entre os anos de 1871 e 1920, entraram 3.390.000 imigrantes (MARAN, 1979, p. 13). Já entre 1887 e 1930, considerando os dados trazidos por Boris Fausto, temos "cerca de 3,8 milhões de estrangeiros" (FAUSTO, 2018, p. 155).

Novamente, dois pontos comuns são verificados nas narrativas do período: primeiro, a predominância da imigração italiana, como já nos chamou a atenção Jacob Penteado; segundo,

agrícolas através do plantio de gêneros – sobretudo nos contratos de formação do café –, os quais eram vendidos nas cidades, aumentado a capacidade de consumo. Lembrando também que a força de trabalho estrangeira não veio apenas substituir a mão de obra escrava, mas representou um grande aumento do potencial de trabalho, destinado a atender os requisitos de uma economia em plena expansão".

[32] "[...] para evitar o abandono das plantações pelos escravos agora libertos, criaram-se diferentes tipos de relações de produção: os escravos se transformaram do dia para a noite em assalariados, a receber pagamento em dinheiro, que gastavam onde podiam e como queriam. Pelo menos a princípio, durante algum tempo. Depois as condições no campo se foram modicando naturalmente, o assalariado foi se transformando gradativamente em parceiro, rendeiro ou semiescravo, e o dinheiro em *vales de barracão*" (BASBAUM, 1976, p. 93).

a explosão demográfica de São Paulo, receptora (mas não a única) da grande maioria desse fluxo imigratório. Território de nossa narrativa, São Paulo, nesse período, "começava a se definir como centro urbano, tornando-se gradativamente o grande mercado distribuidor de produtos e de mão de obra" (FAUSTO, 2016, p. 35). A extinção total do sistema escravagista, foi essencial para a expansão do capitalismo paulistano[33], facilitando a entrada das(os) imigrantes que desempenhariam um papel crucial nessa industrialização, seja "pela ampliação do mercado de trabalho e de consumo; pela preferência em inverter a poupança no setor comercial e industrial, tendo em conta as dificuldades impostas ao acesso à propriedade da terra; pelo impulso dado ao crescimento da cidade de São Paulo" (FAUSTO, 2016, p. 35). Em relação a esse crescimento de São Paulo, sobretudo no período de 1890 a 1900, em consulta ao censo disponibilizado no site da Secretaria Municipal de Urbanismo, em 1890 a cidade possuía 65.000 habitantes. Em um expressivo contraste, o ano de 1900 São Paulo chegou a 240.000 habitantes[34]. Tudo indica que esse crescimento populacional em pouco tempo se deve não só ao fluxo imigratório, mas também pela migração interna pós abolição[35], como já falamos aqui, ainda que em linhas gerais. Esse crescimento populacional em São Paulo – e no Rio de Janeiro esse fenômeno aconteceria, ainda que em menor grau – "se liga diretamente à forma pela qual se resolveu o problema da força de trabalho na empresa agrícola cafeeira". Segundo Fausto (2016, p. 42-43), o "suprimento de trabalhadores sobretudo até os primeiros anos do século XX foi abundante em razão de três fatores", na qual aponta: "a crise crônica no campo, em várias regiões da Itália; o fato de que a imigração para o estado de São Paulo foi em larga medida

[33] Tanto Leôncio Basbaum quanto Maran fazem uma mesma observação. No primeiro, lemos: "O Brasil entretanto foi dos menos aquinhoados [em relação a imigração no século XIX], pois durante muitos anos os imigrantes evitavam o nosso país não apenas por causa do clima e da febre amarela, como por causa da escravidão. O braço imigrante não podia concorrer com o braço escravo" (BASBAUM, 1976, p. 142). No segundo autor, lemos: "Até o final do século XIX, a sociedade escravagista brasileira não oferecia atrativos para a imigração. O imigrante europeu preferia tentar a sorte em outros lugares onde não tivesse que competir com o trabalho escravo. Ora, no Brasil, os escravos não tinham qualquer interesse em contratar a força de trabalho europeia" (MARAN, 1979, p. 13).

[34] Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano. Disponível em: http://smul.prefeitura.sp.gov.br/historico_demografico/1890.php e também em: http://smul.prefeitura.sp.gov.br/historico_demografico/1900.php. Acesso em: 02 Maio 2019.

[35] "Embora faltem dados da migração rural-urbana da época, é bastante plausível a hipótese de que uma parcela significativa dessa sobrepopulação se transferiu para os centros urbanos, tendo em conta as fases de depressão do setor cafeeiro e de acesso à propriedade da terra" (FAUSTO, 2016, p. 43). Porém, nas páginas seguintes, o autor afirma que esse fluxo migratório não diz respeito as(aos) negras(os) que, apesar de tudo, mantinham-se no campo: "Nos anos de desagregação do sistema escravista, parece ter ocorrido um fenômeno distinto do verificado em São Paulo, onde ao que tudo indica a Abolição não provocou um grande fluxo de negros do campo para a cidade, havendo mesmo referências a um retorno de certo vulto de antigos escravos do estado de São Paulo para regiões do Norte, de onde haviam sido arrancados em decorrência do tráfico interno. O fato se explica, aliás, entre outras razões, pela avassaladora presença dos imigrantes externos e seu preenchimento das melhores oportunidades ocupacionais" (FAUSTO, 2016, p. 43).

subsidiada, permitindo aos fazendeiros adequar a oferta a seus interesses, a consciência cristalina desses interesses por parte da burguesia do café".

O fato é que, em resumo, a empresa cafeeira estimulou o processo de industrialização em São Paulo em larga escala, ainda que essas indústrias estivessem distribuídas desigualmente pelo estado[36]. E, como apontou como último fator de expansão de São Paulo, a malha ferroviária construída entre São Paulo e as cidades estratégicas – no que se refere ao café – ampliou ainda mais o fluxo de pessoas entre capital do estado e o interior.

Num recorte mais específico, no que se refere a cidade de São Paulo e a classe trabalhadora fabril, os dados demonstram que a maioria das fábricas eram ocupadas por imigrantes, em especial a italiana. Como vimos anteriormente, Boris Fausto nos apontou que a grande leva de imigrantes italianos que chegou aqui provavelmente se deve pelas crises nos campos da Itália. Mas não foram eles os únicos a desembarcarem em nossos portos e virem compor o quadro proletário urbano paulistano. Portuguesas(es) e espanhóis também foram figuras expressivas. Dados levantados por Maran apontam que segundo:

> o censo de 1893 realizado na capital de São Paulo, os estrangeiros constituíam 54,6% da população total[37] e um índice ainda maior da força de trabalho. Dos 10.241 trabalhadores classificados como artesãos (os operários da construção civil devem ter sido incluídos nessa categoria) 85,5% nasceram no exterior. Na manufatura, 79% eram imigrantes; nos transportes e setores afins, 81%; no comércio, 71,6%. Excluindo as pesquisas no setor agrícola, os estrangeiros constituíam 71,2% da força de trabalho total da cidade.
>
> Em estudo realizado, em 1901, sobre a indústria do Estado de São Paulo, Antônio Francisco Bandeira calculou que somente 10% dos operários eram brasileiros. Embora possa ser questionado com razão, esse estudo seguiu um padrão consistente de provas que sugerem a predominância de imigrantes na manufatura. Em 1911, a pesquisa feita na indústria têxtil pela Secretaria do Trabalho do Estado de São Paulo indicou que 10.204 operários em 23 fábricas, 7.499 eram estrangeiros, dos quais os italianos constituíam 6.044, os portugueses 824, os espanhóis 338, sendo os demais de diversas nacionalidades (1979, p. 15-16).

O porquê do grande êxodo da população mais pobre para os países latino-americanos – para além da ideia da crise no campo, como no caso italiano – é um tanto que controverso. Segundo alguns autores, esses países (Itália, Portugal, Espanha), em relação as suas irmãs do velho mundo, estavam "atrasados": viviam uma economia, de certa forma, muito parecida com a nossa – estritamente agrária, ainda que a industrialização não fosse um fenômeno novo e boa parte já conhecesse a realidade de exploração desse capitalismo industrial. Essa tese, porém, é questionada por Maram (1979), como bem lembra Boris Fausto (2016). Maran questiona essa

[36] "Em 1886, havia na província doze fábricas de tecidos de algodão das quais dez estavam localizadas no interior: quatro em Itu (principal centro da região algodoeira), uma em Piracicaba, uma em Jundiaí, uma em Santa Bárbara, uma em Tatuí, uma em Sorocaba e uma em São Luís do Paraitinga" (FAUSTO, 2016, p. 35).

[37] Cf: FAUSTO, 2016, p. 48-49.

premissa ao dizer que "não há relação entre o grau de desenvolvimento capitalista e a maior ou menor influência do anarquismo" (1979, p. 87). Nas próprias palavras de Maran:

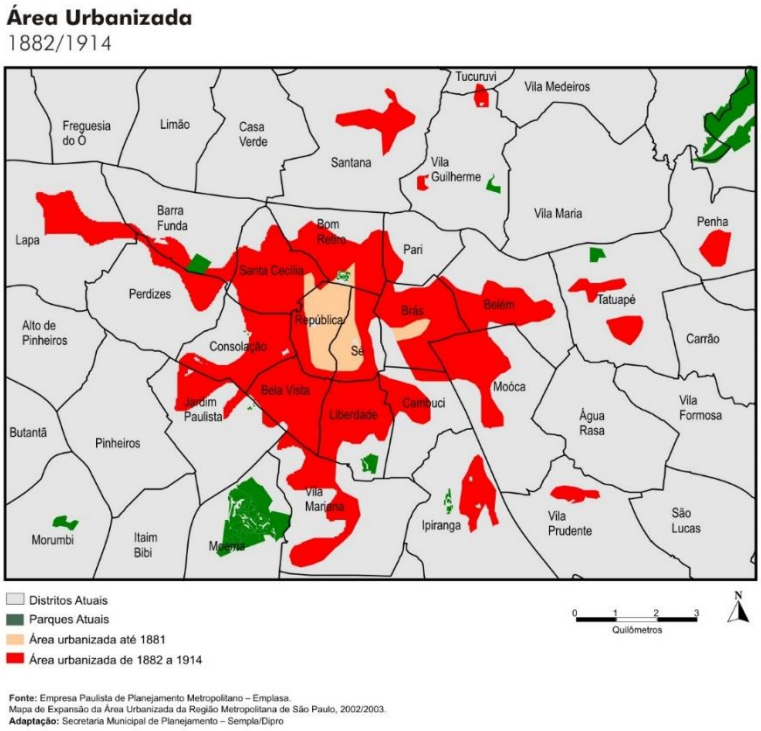
> Uma das explicações mais comuns para a fragilidade do movimento [anarquista] no Brasil] é o tamanho reduzido de sua classe trabalhadora industrial no período em questão [1890-1920]. Se o compararmos com as nações industriais europeias, o operariado brasileiro era, na verdade, diminuto. Porém, é bem verdade que não há qualquer correlação direta entre tamanho e força. O grau de organização de um movimento e o modo pelo qual é organizado são os fatores determinantes da força efetiva de um movimento, fatores esses determinados, por sua vez, pela consciência da necessidade de a classe trabalhadora defender seus próprios interesses. Ora, os organizadores sindicais encontraram bastante dificuldade em persuadir os trabalhadores desorganizados, especialmente os de origem rural, de que eles poderiam melhorar suas condições de vida através da participação nos sindicatos. A origem 'imigrante' do operariado em parte motivou essa dificuldade (1979, p. 160-161).

Fenômeno consensual verificado por esses autores é o fato da fraca adesão das(os) próprias(os) imigrantes no movimento operário. Dentre os fatores está a alegação da passividade de portugueses e brasileiros na adesão a um sentimento de classe, embora não se possa generalizar, sobretudo em relação ao caso português por eventualmente algumas greves surgirem desses grupos, ou ainda, de pequenos sindicatos contarem com figuras nacionais e afrodescendentes; outro fator apontado, como explícito na citação acima, é justamente o fato da classe trabalhadora brasileira ser minúscula perto da forte atuação de uma mão-de-obra rural, ocupada, inclusive, por imigrantes de nações agrárias; mas também há o fato que o próprio Maran nos chama a atenção: boa parte dessas(es) imigrantes não tinham por objetivo ficar ao Brasil. Ao contrário, havia o sonho do enriquecimento – a promessa de que o Brasil oferecia oportunidades de ascensão social. Não chegavam ao país com uma perspectiva de consciência de classe e viam o Brasil como um "lar temporário" e, embora

> os imigrantes tenham criado o movimento operário brasileiro e constituíssem a grande parte de sua militância, o imigrante médio teve pouco contato com o trabalho organizado em sua própria terra natal. De certa forma, o próprio ato de migrar revelava uma rejeição ao envolvimento com as lutas operárias em seus próprios países de origem (MARAN, 1979, p. 161).

Todos esses fatores conjugados levaram a expansão demográfica de São Paulo e que, como vimos, abriram os caminhos para a formação de um bairro operário. O mapa da área de urbanização da cidade entre os anos de 1882 e 1914 – ou seja, num período de 32 anos – nos fornece indícios significativos da expressiva expansão demográfica vivida pela cidade não sem certo êxtase.

Figura 3: expansão da área urbanizada de São Paulo no período que compreende o ano de 1882 a 1914.



Fonte: Secretaria Municipal de Urbanismo e Planejamento da cidade de São Paulo. Disponível em: http://smul.prefeitura.sp.gov.br/historico_demografico/1900.php. Acesso em: 01 maio 2019.

Pelo mapa, nesses trinta e dois anos a cidade se expandiu sentido leste, em direção aos bairros operários, ainda que possamos observar um grande vazio entre a região Sé/República (centro) até os distritos do Brás/Belém/Mooca (na verdade, há um trecho urbanizado entre a Sé e o Brás). Esse vazios são característicos da época que, segundos os estudos de Petroni (1955, p. 141), fazia de São Paulo uma "cidade fracionada, constituída por trechos edificados separados uns dos outros, ora por obstáculos naturais (como é o caso das várzeas e dos vales mais escavados), ora pela presença das vias-férras"[38]. Curiosamente, a São Paulo estilhaçada por sua própria geografia iria colocar à margem e no centro desses fragmentos a(o) trabalhadora(or) urbana(o) e que constituíram a maioria da nova classe social que se formava e que seria excluída – o novo enquadramento de inimigo social do Estado passaria agora a compor também a(o) (i)migrante operária(o)[39]. Esse quadro irá ser pintado não só por essa exclusão espacial, mas pelas péssimas

[38] Essa relação geográfica iria influir proporcionalmente na especulação imobiliária da época. Os terrenos do Brás e Belenzinho, por exemplo, seriam afetados tristemente com alagamentos causados pelas cheias do Tietê, desvalorizando drasticamente a região, favorecendo a fixação da camada mais pobre da população nessas regiões.
[39] "A marginalização do operário brasileiro foi um processo complexo. Não pode ser atribuída às diferenças culturais inatas entre nativos e estrangeiros, pois ambos usufruíam de características culturais comuns. Ambos haviam migrado das zonas rurais para as cidades, lá chegando com um nível baixo de qualificação para o trabalho urbano" (MARAN, 1979, p. 14).

condições de vida e de trabalho, como deslumbramos no começo dessa nossa história. Ironicamente, se por um lado o estímulo a imigração em São Paulo (e no Brasil) pode ter sido provocado pela visão de que os europeus do sul (no caso, italianas(os), portuguesas(es) e espanhóis) eram "gente trabalhadeira, ambiciosa, muito mais adaptável à vida urbana que o próprio brasileiro" (MARAN, 1979, p. 14) – o que pode nos indicar uma atitude completamente racista e cultural do nosso imaginário – por outro lado, foram esses mesmos imigrantes idealizados (ao mesmo tempo massacrados) que trazem em suas bagagens ideologias e ações de negação do sistema. Apesar de tudo – apesar dessa visão do Brasil como "lar temporário" – deparar-se com seus sonhos frustrados somados a essas péssimas condições criou um espaço propício para que essas ideologias socialistas tomassem escopo, ganhem espaço e se tornem um símbolo de esperança e de fôlego. Mas não se trata de qualquer socialismo, pois no Brasil...

... O verdadeiro socialismo é o socialismo Anárquico[40]...

> *Minha geração sofreu a influência anarquista, como a de Afonso Schmidt, francamente anarquista. Com 22, 23 anos tive muita tendência anarquista. Lia Kropotkine, quem sabe até comprei seu livro. Tenho um dicionário anarquista que comprei nessa época, em folhetos, e mandei encadernar:* L'encyclopédie anarchiste *de Sebastien Faure. Tinha muita admiração por todos os rebeldes: Sebastien Faure, Garibaldi e Anita Garibaldi [...]. Quando estudante lia o grande geógrafo belga Reclus, que só comia pão porque era o que a humanidade podia comer. Achava isso bonito, ele era anarquista. O primeiro anarquista foi Afonso Schmidt, um santo. [...] Lia os panfletos de Edgar Leuenroth, figura admirável de lutador. O que me aproximou dos anarquistas foi meu anticlericalismo; era tremendamente anticlerical. Queria ver um padre amarrado em cada poste[41].*

...mas o anarquismo enquanto ideologia dissidente ao sistema vigente e importada da Europa não foi exclusiva da luta operária paulistana, muito menos se restringiu ao Brasil. Ao contrário, ela encontrou adesão por toda a América Latina[42]. Em nosso país, o anarquismo prosperou na

[40] Epígrafe de: *A Rebelião,* São Paulo, ano I, n. 2, 9 mai. 1914.

[41] Lembranças de D. Jovina. *In*.: BOSI, 1994, p. 291.

[42] No mesmo período – fins do século XIX e início do XX – o anarquismo se desenvolveu na América Latina não só pela chegada de imigrantes, mas também por um contexto político, econômico e social muito próximos ao nosso. Nas palavras de Alvarez: "Si asimismo tenemos en cuenta que la mayoría de los mismos eran italianos y españoles y consideramos también que fue precisamente en estos países en los cuales las ideologias habían tenido importante difusíon y desarrollo, er argumento explicativo de que las 'ideologías sociales extrañas venían en barco' resultaba una panacea a los fines de un Estado, que intentaba disciplinar a las nuevas fuerzas sociales que, surgidas al calor del proceso modernizador, se desarrollaban em su seno". Em outro texto interessante a respeito do processo de sedimentação da cultura ácrata na América Latina, podemos observar praticamente os mesmos fatores que permitiram a atitude libertária se desenvolver: "La vinculación latinoamericana al sistema de división internacional del trabajo como productora agropecuaria, junto a la masiva importación de productos industriales europeos y la llegada de millones de inmigrantes, modificaron em forma sustancial las redes de organización y producción local y regional. Al mismo tiempo que las 'innovaciones técnicas, los créditos financieros y la ampliación del mercado exterior constituyeron una palanca de fortalecimiento del latifundio de expansión y de la lenta reactivación de la minería, respaldados por el Estado liberal-oligárquico'. Esto posibilitó que se erigiera un capitalismo hondamente

região Sul, sobretudo no Rio Grande do Sul – e dois casos representativos nessa região ao movimento libertário foi a visita do militante Elisée Reclus e a Colônia de Santa Cecília[43] - mas também no Sudeste – São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais – e no nordeste, em especial a Bahia.

Em linhas gerais, o anarquismo brasileiro ganha características próprias – assim como assumirá também em outros países da América Latina[44] - em especial na cidade de São Paulo, mas que não representou uma ruptura ou uma contrariedade com o pensamento libertário europeu. Ao contrário, preceitos que constituem a base da ideologia foi preservada e se atualizou diante do nosso contexto, conforme veremos ao longo da nossa narrativa. Aliás, procuraremos trazer para a nossa discussão essas características teóricas e práticas do anarquismo de forma geral e em suas peculiaridades no Brasil para que possamos compreender as bases da educação libertária e como elas se articulavam nas ações das Escolas Modernas de São Paulo.

O anarquismo em nossas terras era fortemente ligado a uma defesa ao racionalismo, combatendo a religião, com traços do positivismo que, em partes, não deixou de influenciar o anarquismo[45] – apesar dessa corrente ideológica ser rechaçada em vários momentos nos jornais ácratas[46]. Curiosamente, na história da formação da República, duas disputas ideológicas na elite brasileira predominavam: por um lado o liberalismo, por outro o positivismo. Essa última,

---

dependiente al europeo y en el que la naciente burguesia y los terratenientes nacionales, como era de esperarse, se unbicaron en los lugares privilegiados y hegemónicos de la política, economía y la cultura nacional" (ACRI; CÁCEREZ, 2011, p. 94).

[43] "D. Pedro II, durante o seu reinado, jamais perseguiu ou ordenou a prisão de anarquistas, não temia as suas ideias, lia os seus livros e doou terras aos libertários que quiseram lançar-se ao cultivo das mesmas, por meios coletivos e anárquicos. Suas doações isentas de quaisquer impostos, a grupos anarquistas, são por demais conhecidas. A fundação da Colônia Cecília, entre outras atestam o seu alto nível liberal.

[...] A Colônia Cecília, segundo 'Quaderni dela Libertá', editado em São Paulo, em idioma italiano, no mês de junho de 1932, que por sua vez extrai do folheto editado sob os cuidados de "Sempre Avanti", de Livorno de 1893, e "Pretesta humana", de Chicago, de 1902, nasceu na Itália.

Foi idealizada por um grupo de pioneiros, tendo como principal figura o engenheiro agrônomo Giovani Rossi que no dia 20 de fevereiro de 1890 embarcavam no navio "Cidade de Roma" no Porto de Gênova, rumo ao Brasil, para iniciar a municipalidade de Palmeira, no Estado do Paraná, uma comunidade socialista experimental. O local que foi teatro da tentativa experimental libertária, tinha as seguintes características: terra inculta, totalmente deserta, cercada por bosques e morros, declives, e situava-se num plano mais alto do que o nível do mar" (RODRIGUES, 1969, pp. 36-39).

[44] "Mención aparte: el movimiento ácrata, en cada país, fue un movimiento hispanoamericano 'rico en hombres, en luchas y proezas (...) pese al desconocimiento general de la materia no sólo en Europa (lo cual no puede asombrar) sino también en los mismos países hispanoamericanos, donde la historia del anarquismo vernáculo ha quedado hasta ahora al margen de las investigaciones académicas (con la única excepción de México). Pese a haber desarrollado una importante labor de 'propaganda oral, escrita y práctica, en obras literarias, en experimentos teatrales, pedagógicos, cooperativos, comunitarios, etcétera'" (ACRI, CÁCEREZ, 2011, p. 95).

[45] "[...] o anarquismo brasileiro está associado a um sistema de pensamento cientificista, corporificado no evolucionismo e no livre-pensamento, cujo raio de influência não é desprezível nos núcleos urbanos brasileiros dos primeiros anos do século" (FAUSTO, 2016, p. 91).

[46] Um exemplo são os debates entre os anarquistas e o senador Teixeira Mendes – inclusive vice-diretor Apostolado Positivista do Brasil – que foram publicados nos primeiros números de "A Vida".

particularmente, era presente nos círculos militares e, por isso, foi decisiva nos primeiros anos da República, uma vez que a sua instauração só foi possível por golpe militar. Acaso ou não, esse racionalismo foi uma das marcas ressentidas na nossa cultura ácrata e podemos vê-la se sedimentar, de certa forma, na história das escolas libertárias que se instalaram em nosso país, principalmente as escolas que traziam como referência as propostas pedagógicas de Francisco Ferrer que, como falaremos nos capítulos seguintes, defendia um ensino racional, laico e antimilitar. Mas, de qualquer forma, se nos finais do século XIX o anarquismo começava a se despontar nos horizontes do Brás e Belenzinho, será por volta de 1920 que esses mesmos raios luminescentes foram aos poucos se apagando por conta, dentre outras razões, das intensas perseguições e dos golpes duros sofridos – mas sem desaparecer jamais.

A perseguição ao anarquismo não será exclusiva do Brasil ou dos países latino-americanos. Já na Europa, em suas origens, o preconceito contra a ideologia é nítido e será mal recebida até mesmo entre outros pensamentos de esquerda, como o marxismo. Historicamente, podemos observar que essa ojeriza nasce remotamente, antes mesmo do anarquismo se tornar uma ideologia, de certa forma, sistematizada no século XIX. *"Segundo a sua etimolojia:*

> *a palavra* Anarquia *significa estado dum povo que não tem governo. Um prejuízo bastante dezenvolvido, consistentente* [sic] *em crer que um estado tal deve forçozamente enjendrar a revolta e a confuzão nas relações sociais, tem feito com que comumente se adotasse a palavra* Anarquia, *como sinonimo de dezordem. Assim, por ezemplo, fala-se de anarquia feudal, sem ter em conta que jámais houve sociedade alguma tão longe como aquele rejimem despotico e arbitrario que se chama feudalismo. Este sentido de dezordem e confuzão não é, por conseguinte, sinão um sentido derivado da verdadeira significação da palavra* Anarquia. *A Anarquia, em filozofia pozitiva, è a concepção dum estado social em que o individuo, dono e soberano de sua pessoa, se dezenvolveria livremente e no qual as relações sociais se restabeleceriam entre os membros da sociedade segundo as suas simpatias, as suas afeições e as suas necessidades sem constituição de autoridade politica. Numa palavra, a Anarquia é a negação do Estado, sob qualquer fórma que se apresente, substituído pela iniciativa individual ezercendo-se diversamente e harmonicamente*[47].

De fato, o grande equívoco da interpretação do sentido da palavra "anarquia", pejorativamente e por má-fé, ficou no senso comum como sinônimo de bagunça e baderna. A cada tempo e contexto, esse adjetivo negativo se atualiza, ainda mantendo a sinonímia da desordem e vandalismo[48]. "Anarquia" se refere a um estado social onde as relações e suas organizações não

[47] GIRARD, André. Anarquia: sua definição etimolojica. *A Vida*, Rio de Janeiro: ano I, n. 4, 1915, p. 39.

[48] Um caso muito recente foi a exibição de uma reportagem no programa "Fantástico", da Rede Globo, no final de 2017. Ao referir-se ao caso de uma série de ataques realizados em Porto Alegre desde 2013, a equipe não poupou esforços em montar um cenário e imagens usando o símbolo do anarquismo de forma sombria, com frases de chamada entre os diálogos como: "Bem-vindo ao inferno" ou "Ataques contra a civilização". Mas o que mais chama atenção foi a fala de um dos juristas opinando sobre o caso. Segundo ele, os ataques dos anarquistas podem ser comparados ao 11 de setembro, ou seja, como terrorista, pois que "[...] aqui o ato de violência das torres em que todo mundo viu não era o ato principal, o ato fundamental. Terrorismo existe isso, qual é o ato principal dessa

orbitam ao entorno de um governo ou representatividade política. Obviamente, não é particularidade do anarquismo brasileiro a intensa repressão que sofre ao longo da história, mas no caso, o "movimento operário/anarquista, além de ter sido tratado de forma negativa, era visto como um caso de polícia, principalmente pelo governo" (OLIVEIRA, 2001, p. 23).

Em resumo, "*Anarchos*, a palavra grega original, significa apenas 'sem governante' e, assim, a palavra anarquia pode ser usada tanto para expressar a condição negativa de ausência de governo quanto a condição positiva de não haver governo por ele ser desnecessário a preservação da ordem" (WOODCOCK, 2010, p. 8). Esses dois polos – positivo e negativo – comportadas em sua etimologia abriu espaço para interpretações ambíguas de tal modo que ainda sejam empregados nos mais diversos contextos e, corriqueiramente, anarquia é utilizado como sinônimo de "desordem", "bagunça"... Numa investigação mais aprofundada do conceito negativo estabelecido para anarquia, Silvio Gallo (2006, p. 16) nos lembra que "a condição de ausência de governo" é uma ideia "que pode ser interpretada positiva ou negativamente, de acordo com as ideologias e com as aspirações e interesses políticos em jogo".

Ainda em sua investigação, Gallo (2006, p. 17) aponta que já na "República" de Platão, anarquia é citada pejorativamente quando critica a democracia ateniense de seu tempo. "Para Platão, a *anarquia* é sinônimo de desordem, de falta de um conceito geral que organize a sociedade segundo os princípios da Justiça". Mas será na Revolução Francesa que boa parte dos historiadores verificam o uso intensivo da palavra anarquia no sentido de desorganização:

> [...] os revolucionários de modo geral eram acusados de serem 'anarquistas' pelos partidários da nobreza, interessados em manter um sistema político e uma situação social, e enxergando nos propagadores de uma nova organização, de uma nova forma de distribuição de riquezas, os profetas da desordem, da destruição de tudo e de todos (GALLO, 2006, p. 17).

Consensualmente na história do anarquismo, os revolucionários da Revolução Francesa citados por Gallo são chamados de Raivosos [*Enragés*] que, segundo Préposiet (2018, p. 34), "[...] se podemos incluí-los entre os precursores do anarquismo, é, sobretudo, enquanto movimento de homens que estavam muito próximos das massas populares e que rejeitavam qualquer autoridade que não a do povo". Vistos como elementos revolucionários e com ideias de esquerda, os *Enragés* eram constantemente chamados de anarquistas no sentido ofensivo e, na

violência; era na realidade uma represália, uma tentativa de destruição da cultura ocidental ali representada pelos Estados Unidos. Como se faz ali nesse caso do Rio Grande do Sul, o alvo direto da violência são alvos simbólicos: viaturas, militares etc.; são organizações anárquicas que querem o quê: acabar com a paz social, difundir o medo pra quê qual finalidade: terminar com a ordem jurídica e evidentemente com as leis. Então nós temos, mais do que caracterizar, a criação de uma situação anárquica e isso é terror". A reportagem da rede Globo pode ser vista em: https://www.youtube.com/watch?v=m2CRoTqmRWs. Acesso em 20 abri. 2019.

tentativa de suprimi-los, Woodcock (2012) lembra que o girondino Brissot – ou seja, a oposição dos Raivosos – definiu-os como anarquistas que agem no sentido de não cumprir leis, desprezam as autoridades, não castigam os crimes, atacam a propriedade, desejam o fim dos direitos individuais e defendem, entre outras coisas, a supressão da constituição, do governo, da justiça e da moral.

No outro extremo, porém, o sentido positivo também se deriva da ideia de uma sociedade sem governo. Nesse aspecto, como destaca Gallo (2006, p. 16), o anarquismo pode ser entendido como "condição única da liberdade e da organização solidária entre os homens". O ser humano tem a capacidade de construir uma sociedade igualitária e justa, sem precisar de uma representação política ou de uma organização governamental. Conceitualmente, o primeiro a usar de forma positiva a palavra anarquia é o francês Pierre-Joseph Proudhon em seu livro "O Que é a Propriedade?" [*Qu'est-ce la proprieté?*], publicado em 1840. Proudhon defendia a liberdade e negava qualquer forma de opressão e dominação. Governos, o Estado como instituição, República, monarquia... para Proudhon, nada dessas formas de poder fazem necessariamente sentido para a ideia de liberdade e senso de coletivo e, por isso, conclui: "Sou anarquista" (PROUDHON, 1991, p. 234-5). Porém, ele não nega a ideia de organização. Em suas palavras: "[...] acabais de ouvir a minha profissão de fé séria e maduramente refletida; se bem que muito amigo da ordem, sou, em toda a acepção do termo, anarquista" (PROUDHON, 1991, p. 234-5)[49]. Desde então, a palavra anarquia começou a organizar ideias, pensamentos e ações bem claras e definidas do principal núcleo: sociedade sem governo.

Longe de figurar o arquétipo da(o) bandida(o), criminosa(o) ao longo dessas histórias, as(os) libertárias(os) nada figuravam de excepcional, apesar da tentativa de construir uma imagem negativa da(o) anarquista brasileira(o), automaticamente associado – incialmente – a(ao) imigrante italiana(o), graças ao trabalho da imprensa burguesa ao botar em suas páginas reportagens tratando a mão-de-obra imigrante europeia na caricatura pejorativa da(o) anarquista terrorista.

[49] Diversos autores procuram demonstrar que, apesar de tudo, mesmo que Proudhon tenha sido o primeiro a usar a palavra anarquia nesse sentido positivo, as ideias do anarquismo podem ser encontradas em períodos anteriores ao século XIX. Porém, deixamos as palavras de Préposiet para considerações: "Não há dúvida que, enquanto concepção de vida política, o anarquismo é um fenômeno relativamente recente. Coincidindo com o aparecimento do nacionalismo e do estatismo e em reação contra estes movimentos, as suas primeiras manifestações ideológicas e práticas datam do século XIX. Temos de evitar aqui prudentemente aquilo que Lucien Lebvre considerava 'o pecado dos pecados' em História, 'o pecado mais imperdoável de todos: o anacronismo'" (2018, p. 17). Por isso, em nosso trabalho, não falaremos dessas diversas "histórias" do "pré-anarquismo", se assim podemos falar, primeiro por não ser a finalidade desta pesquisa, segundo pela dimensão epistemológica que não caberia em nossa discussão e, por fim, por considerarmos que estamos tratando especificamente desse anarquismo definido no século XIX que se desenvolverá em nosso país, na cidade de São Paulo, respeitando as suas particularidades.

No dia 30 de Julho de 1893, o "Correio Paulistano" publicava uma nota para suas leitoras e leitores comunicando que em seu próximos números *"começaremos a publicar interessantes informações e pormenores que, devido á fineza e excelencia de nossa reportagem, podemos colher sobre o embarque na Europa de varias turmas de anarchistas, com destino a este Estado* [de São Paulo][50]". O anarquismo começa a ganhar visibilidade na polícia brasileira e no mesmo ano, ainda em São Paulo, é que se tem o "primeiro registro policial sobre a atuação dos anarquistas" (LOPREATO, 1996, p. 4). Na primeira dessa série de reportagem do "Correio" – no dia 1 de agosto de 1893 – lemos a associação que se estabelece entre anarquismo com terrorismo:

> *Essas luctas do elemento da sociedade* [classe operária], *denominada – 'fraco', contra os "poderesos", pela sua fortuna, pela sua autoridade, pela somma de funcções governamentaes de que dispoem, assignalam-se por um caracter 'terrorista', extraordinariamente perturbador da ordem publica, á vista dos meios violentos e elementos destruidores que nelas se empregam*[51].

Outros adjetivos são usados como *"perigosos indivíduos"*, membros *"dessa temivel seita destruidora"*. Mas nas memórias de Jacob Penteado (1962, p. 153), a imagem oferecida é outra: "Muitos dos anarquistas que andavam pelo Belenzinho nada tinham de tétrico, de sombrio. Na maioria, pais de família, bons amigos e parceiros numa farrinha. Quase todos usavam chapéu de abas largas, gravatas à La Valliére, ou seja, de pintor, laço caído". Essa descrição – que não deixa de nos relembrar que a mulher e o homem anarquista nada mais são do que pessoas comuns a seu tempo – converge com outro retrato que pode resumir bem a ação das(os) libertárias(os) daqui:

> Entre os anarquistas o perfil usual é de homens (e mesmo algumas mulheres) nascidos no meio operário, e a ele restritos. Nomes que fizeram história são os dos italianos Luigi ("Gigi") Damiani e Oreste Ristori, do espanhol Everardo Dias e do brasileiro (caso raro) Edgard Leuenroth, "a maior figura do anarquismo em São Paulo", nas palavras do brasilianista John W. Foster Dulles[52]. Eles articulavam greves, organizavam comícios, empenhavam-se na educação dos companheiros e faziam tudo o mais que costuma fazer um líder de classe mas não permitiriam que os chamassem de líderes – líder é autoridade. Eram homens empenhados em criar um revolucionário mundo novo, habitado por um revolucionário homem novo, e por isso os mais puros entre eles tratavam primeiro por revolucionar-se a si próprios. Não bebiam nem fumavam. Alguns eram vegetarianos. Mostravam-se ferozmente anticlericais e, pelo menos em teoria, a favor do amor livre. Nas mesas do Café Guarani distinguiam-se

[50] Immigrantes Anarchistas. *Correio Paulistano*, São Paulo: ano XL, n. 11.032, 30 jul. 1893, p. 1.
[51] Immigrantes Anarchistas. *Correio Paulistano*, São Paulo: ano XL, n. 11.033, 1 ago. 1893, p. 1.
[52] Nas próprias palavras de Dulles (1977, p. 25), consultada a partir da referência de Toledo: "Edgard Leuenroth, homem de um santo caráter e que viria a ser a principal figura do movimento anarquista em São Paulo, nasceu no Brasil em 1881, filho de um imigrante e farmacêutico alemão. Sua educação formal terminaria aos 10 anos, quando se empregou como moço de recados. Aos 14 trabalhou em uma tipografia e, em seguida, esteve ligado a muitos periódicos".

> pelas gravatas pretas e os chapéus de abas largas da mesma cor (TOLEDO, 2015, p. 168-169).

Essas "algumas" mulheres no círculo libertário de São Paulo, ainda que escassas, foram protagonistas tanto em ações diretas – promovendo greves, discursando em praça pública, participando de manifestações... – quanto em discussão do papel e da questão feminina de seu tempo – aliás, parte desse debate se relaciona a "crítica do papel da Igreja como instrumento fortemente articulado de repressão da sexualidade" e as desigualdades de gênero, o que teria "dado aos libertários um enorme avanço com relação a todo discurso de seu tempo" (FAUSTO, 2016, p. 105). Desde as lembranças de D. Jovina em Ecléa Bosi – essa senhora, em particular, é assumidamente anarquista – até em textos e artigos publicados em jornais libertários, se o papel da mulher não é debatido, discutido e valorizado como parte essencial do processo revolucionário, veremos que elas estão nas ruas, ocupando escolas e sindicatos, publicando livros sobre a importância de suas emancipações... No segundo capítulo, na narrativa das Escolas Modernas de São Paulo, daremos uma especial atenção a presença feminina na educação libertária e a reivindicação que tanto militantes homens quanto mulheres tomaram nessa luta de igualdade de gênero. Edgar Rodrigues – um militante que se dedicou sensível e intensivamente durante sua vida à memória do movimento libertário no Brasil – em um dos seus livros, escreveu o que talvez consiga traduzir o sentimento imbricado no empenho da luta de igualdade de gênero pela perspectiva anarquista. Diz ele:

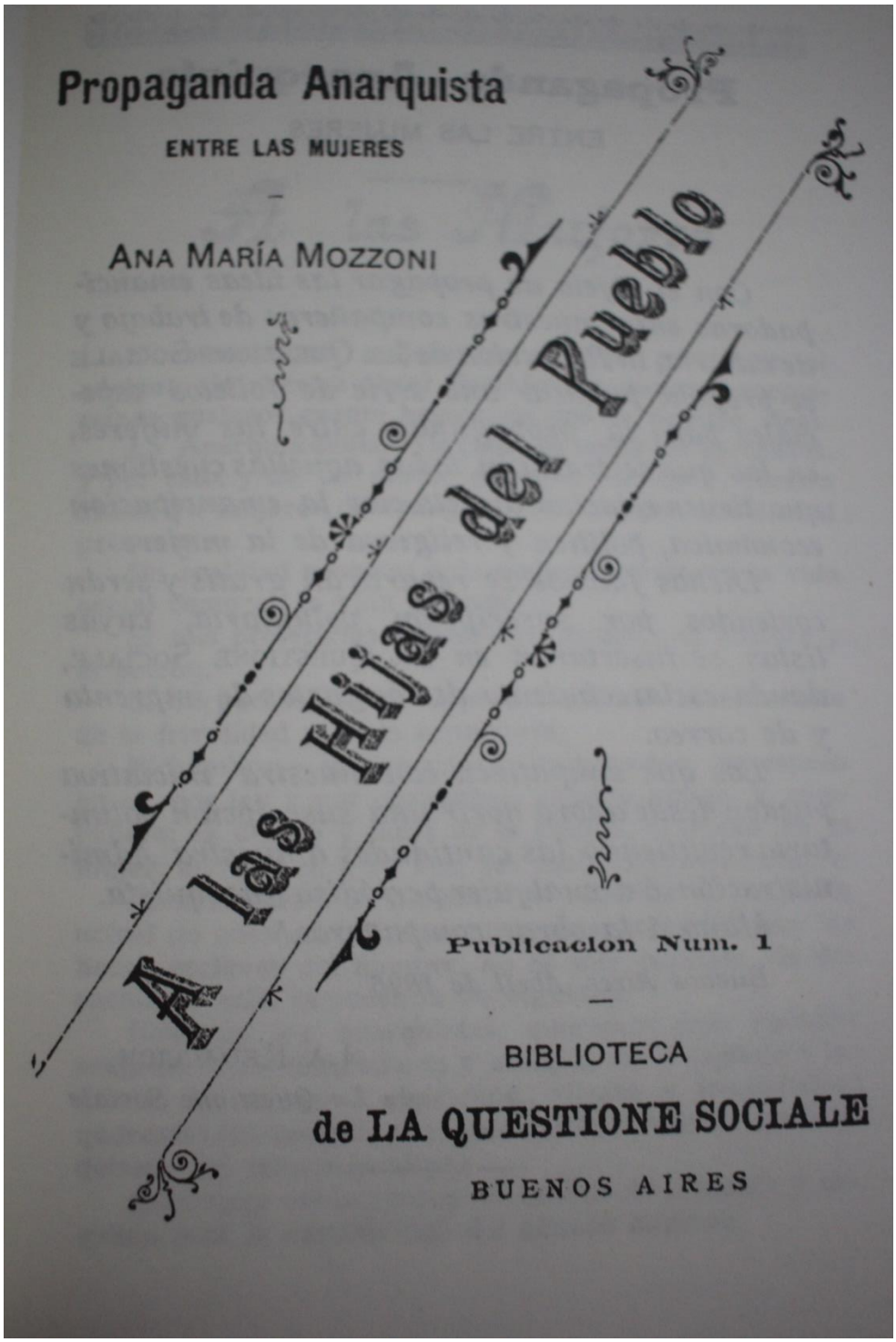
> Entendo que a *vida começa aos pares*, e se as mulheres e homens e homens e mulheres (acredito eu!) não lutarem juntos por uma *sociedade de iguais*, independente dos diplomas, das etnias, das deformações seculares, de vícios e ambições econômicas, sociais, culturais e outras, por um sistema que comporte todas as *peculiaridades humanas*, mulheres e homens, vão se eternizar em disputas de desiguais por outros breves *20 séculos*!!! (RODRIGUES, 2007, p. 9).

A preocupação com a questão da mulher na sociedade e seu papel fundamental na luta de classes esbarra em diversas razões. Uma delas concerne a bandeira de liberdade e solidariedade[53] que tanto o anarquismo hasteia em seu mastro como carro chefe da luta. A liberdade é a principal base na qual todas as outras ideias propostas pelo anarquismo se ramificam. Libertário – que tantas vezes usamos aqui – é sinônimo de anarquia pela razão da ideologia anarquista priorizar a liberdade como parte do processo revolucionário e condição social de direito dos sujeitos.

[53] "Atitude, rasgo de lealdade – comportamento do proletariado em alto nível ético, ideológico e humanitarista. Como solidariedade entende-se o auxílio econômico, político, ideológico e humano, no plano individual. Familiar, de classes e colectivo: loca, regional, nacional e universal. Na prática era exercida no lar, nos locais de trabalho, e nas associações de classe e destes irradiava para todos os cantos da Terra! [...]
A Solidariedade Humana foi o mais nobre princípio seguido pelo proletariado na sua luta pela emancipação social. Belo gesto! Gesto nobre na prática da filosofia anarco-sindicalista!" (RODRIGUES, s/d, p. 82-83).

Em contraponto a uma visão naturalista, as(os) anarquistas encaram a liberdade como algo socialmente construído e, partindo desse ponto de vista, "quando liberdade e solidariedade se equivalem", segundo Proudhon, "o máximo de liberdade significaria o máximo de relacionamento possível com os outros homens, pois desta perspectiva as liberdades não se limitam, mas se auxiliam, complementam-se" (GALLO, 1995, p. 23). Enquanto a sociedade continuar a produzir desigualdades sociais e sujeitos cada vez mais vulneráveis e precários, não seremos livres. Para Bakunin, a liberdade enquanto construção social só é possível na medida em que todos os sujeitos partilham do mesmo sentimento – a solidariedade – e "enquanto o homem produz cultura, ou seja, se produz, ele conquista também a liberdade" (GALLO, 1995, p. 24). Não é possível ser livre se escravizamos, exploramos e alimentarmos um sistema social desigual. Nessa perspectiva, a diferenciação de gênero não só é injusta e reflexo de um sistema cruel de exploração, como também nos impede de conquistarmos nossa liberdade por ainda reproduzirmos um discurso de desigualdade e de opressão. Em outras palavras, o "homem [e a mulher] vive um processo histórico de auto-construção, de auto-realização, que se completará quando todos os homens [e mulheres] tiverem condições de desenvolver livremente todas as suas faculdades" (GALLO, 1995, p. 27). A liberdade só é possível em conjunto, em comunhão e, por isso, toda a luta revolucionária, o sonho de uma sociedade justa deve partir do princípio de que somente quando formos verdadeiramente livres, a partir dessa acepção de liberdade, é que estaremos plenas(os) enquanto seres humanos. Em resumo: negar direitos às crianças, às mulheres, as minorias, privá-las ao direto a vida, é negar o próprio processo de emancipação. Por isso, discutir o papel da mulher na sociedade é uma responsabilidade coerente frente a luta. Aqui na América Latina, essa luta pela emancipação feminina sob a égide anarquista teve ampla adesão não só dos homens, mas das próprias mulheres – como podemos, por exemplo, verificar a circulação de periódicos produzido e destinado a militantes argentinas. "Para as filhas do povo", chama a capa. No Brasil, não encontramos uma produção de periódico voltado especificamente para a operária ou ainda algum órgão de imprensa anarquista dirigido por uma mulher.

Figura 4: capa do jornal libertário para mulheres circulado em Buenos Aires.



Fonte: ALBORNOZ, 2015.

A adesão feminina ao anarquismo nesse conturbado período de modernização do capitalismo na América Latina como um todo se deve, obviamente, pela abertura do movimento a causa – não que outras correntes socialistas não trouxessem esse tema para o debate – e também por

serem vítimas da exploração dentro das fábricas que, assim como na Europa, sofriam. Dentre os tópicos que pautavam a questão feminina dentro do movimento, encontramos a defesa da educação feminina – inclusive reivindicavam a escola mista – melhores condições de trabalho, com redução da jornada de trabalho (também reivindicada pelos homens) e licença maternidade, amor livre, maternidade e, em particular aqui no Brasil, promoveu-se uma campanha de controle de natalidade (RODRIGUES, 2007). Sobre esse último ponto, da "procriação consciente", é importada de ideias que já circulavam na França, especialmente no jornal anarquista *Regénérations*.

Recorrendo novamente a D. Jovina, em suas recordações nos conta: "A mãe de minha amiga Alda era anarquista. Ela conta que uma vez mataram um operário. A mãe dela subiu numa cadeira e fez um discurso no largo do Colégio. Falou pouco porque a polícia debandou o pessoal" (BOSI, 1994, p. 291). Esse rico fragmento nos oferece a potência do fato de uma mulher em plenos anos de 1910 subir numa cadeira e discursar – e, mais ainda, denominar-se anarquista[54].

Mulheres que discursam, enfrentamento político... um episódio que ficou bastante conhecido nos inícios dos anos de 1910 é o caso do desaparecimento da menina Idalina num orfanato dirigido por padres. D. Jovina nos conta:

> Vi em plena rua Quinze um encontro da polícia com os anarquistas em que saíram tiros. Eles levavam faixas escritas:
>
> ONDE ESTÁ IDALINA?
> ONDE ESTÁ IDALINA?
>
> No Orfanato Cristóvão Colombo tinha desaparecido uma menina. Meus pais ligaram aos padres esse desaparecimento. Os anarquistas escreviam nas paredes: "Onde está Idalina?". Havia uma luta entre o clero e os anarquistas. Se a menina sumiu do orfanato, ligaram aos padres o sumiço da menor. Os padres eram tremendos. Se pudessem faziam aqui a Inquisição. Foi a primeira manifestação de rua que eu vi. Veio a cavalaria, deram tiros. Eram operários, gente que estava na luta. Chorei muito (BOSI, 1994, p. 290).

O caso de Idalina – também presente nas memórias de Jacob Penteado – mostra duas marcas registradas do pensamento libertário. A primeira delas é a questão da ação direta. É pela ação – seja por greves, seja pela educação, seja no combate direto com a polícia, seja com atentados, propagandas – que o pensamento libertário se concretiza de forma prática. Em outras palavras:

> [...] a prática de luta anarquista é a ação direta. As massas devem construir a revolução e gerir o processo revolucionário como obra delas próprias. A ação direta anarquista traduz-se principalmente nas atividades de propaganda e educação, destinadas a

[54] Para saber sobre as mulheres anarquistas na América Latina: GUZZO, 2014.

> despertar nas massas a consciência das contradições sociais a que são submetidas, fazendo com que o desejo e a necessidade da revolução surjam em cada um dos indivíduos. Pode-se dizer que a principal frente de ação dos militantes anarquistas foram as atividades de propaganda, e daí os inúmeros jornais e revistas por eles lançados, dedicados a divulgar os ideais libertários e aglutinar as pessoas em torno deles. Outro veículo de ação direta, a educação, mostra a preocupação dos anarquistas com a necessidade de o povo ser instruído para poder entender os processos e as condições sociais, para que a atitude revolucionária seja desenvolvida consciente e autonomamente, e não como resultado da "fé" em uma elite de intelectuais que pontificavam em seu favor. [...] Outro aspecto da ação direta é o de *propaganda através da ação*, isto é, através da atuação dos anarquistas no movimento social se faria toda uma divulgação da teoria anarquista e seus métodos, que atrairia novos militantes para o movimento (GALLO, 2006, p. 37).

Aqui no Brasil, a propaganda anarquista será promovida por uma imprensa própria, muitas vezes em duas ou mais línguas, em articulação com as ações propostas pelos sindicatos e com roupagens didáticas[55]; mas outra característica marcante desses jornais e periódicos é a preservação da memória de pessoas e eventos que ou eram mortos ou esquecidos pela história oficial da época:

> La propaganda anarquista refleja una infinita voluntad memorial. Las páginas de su prensa señalan el deseo de que no se pierda un solo nombre de todos aquellos que murieron víctimas del estado y capitalismo.
> [...] Pequeños escritos [de recuerdo] disseminados en la prensa anarquista permiten, en primer lugar, recuperar los nombres de todos aquellos que conformaron el panteón de los libertários. En él conviven, obligando a la lucha, aquellos que dieron su vida por la anarquía como también infinidad de víctimas del trabajo, crucificados del sistema en general, los que morían en hospitales y asilos, los que languidecían hasta la extinción em las prisiones. Componían la ristra de los mártires "de todos los instantes", como los denominaba gráficamente el folleto *Cómo nos diezman*, el terceiro de la serie de La Expropiación (ALBORNOZ, 2015, p. 54-55)[56].

O caso Idalina estampou os jornais libertários por um bom tempo, como podemos ver na edição de "A Lanterna" do dia 20 de abril de 1912. "Anticlerical e de combate" e dirigido por Edgard Leuenroth, já na primeira página o caso da Idalina era exposto com um subtítulo muito sugestivo: "A Imparcialidade da imprensa paulista". Há aqui dois movimentos: primeiro de denunciar a omissão do caso e, segundo, o forte ataque ao clero. Casos como esse em geral se juntavam a colunas e espaços destinados a comemorações históricas do anarquismo.

[55] Sobre o papel da imprensa no anarquismo aqui no Brasil, complementaremos com mais informações no segundo capítulo, devido a sua estreita relação com as Escolas Modernas.

[56] "A propaganda anarquista reflete uma infinita vontade memorial. As páginas de sua imprensa assinalam o desejo de que não se perca um só nome de todos aqueles que morreram vítimas do estado e do capitalismo.
[...] Pequenos escritos [de lembranças] disseminados nos jornais anarquistas permitem, em primeiro lugar, recuperar os nomes de todos aqueles que formaram o panteão dos libertários. Nela vive, forçando a luta, aqueles que deram suas vidas pela anarquia, assim como incontáveis vítimas do trabalho, crucificados do sistema em geral, daqueles que morreram em hospitais e asilos, aqueles que padeceram até a extinção nas prisões. Eles compuseram a série de mártires 'de todos os tempos', como eles foram chamados graficamente no folheto *Como Eles nos dão o Dízimo* [...]". [Tradução nossa]. Optamos por deixar o texto original no corpo do texto devido a sua importância enquanto documento.

A história invadia a propaganda libertária, cuja "preocupação em esclarecer a comunidade, sobre os fatos ocorridos na ocasião das datas comemoradas" denotava "que os libertários percebiam a importância do conhecimento da História para a marcha dos oprimidos pela libertação, e que procuravam ensinar História de um modo vivo" (JOMINI, 1990, p.100)[57]. As denúncias, as memórias, os fatos históricos – lado a lado, articulados num mesmo lugar – denotam que, para os anarquistas "las formas de recordar no se resolvían solamente em la mera denuncia o en la simple enumeración de las víctimas. En última instancia todos los muertos obligavan a la lucha y a que sus historias no fueran atenuadas en su dramatismo. Más aún cuando los que ya no estaban habían caído combatiendo" (ALBORNOZ, 2015, p. 57).

Mas o caso de Idalina também indica o ataque feroz a Igreja. Textos e jornais anticlericais como o "A Lanterna" foram parte da rotina da ação. Quando, em suas memórias – na frase que subscrevemos na introdução deste subcapítulo – D. Jovina diz que "queria ver um padre amarrado em cada poste", ela sintetiza toda energia que será destinada ao combate a igreja. O jornal libertário carioca "A Guerra Social" escreve: "A Guerra Social *vem combater toda a forma de autoridade, de exploração, de fanatismo religioso*"[58]. Todo esse embate está associado a exploração histórica da igreja sobre o povo e, enquanto instituição, reprodutora de preconceitos que perpetuam a ignorância. Essas denúncias e esse combate encontraram espaço nas experiências pedagógicas libertárias, crítica do ensino confessional/religioso.

Há uma imagem publicada na mesma edição citada acima de "A Guerra Social" que consegue sintetizar bem o que o anarquismo se propunha a combater. Trata-se de uma árvore seca, sem folhas, ramificada em galhos que carregam consigo não as folhas que anunciam vida, mas o que seriam os males sociais: família escravizada, preconceitos, ensino viciado... em pé diante da árvore, um homem nu – simbolizando, talvez, não uma ideia de pureza, mas um homem livre de qualquer coisa que lhe impeça de mover-se e agir – segurando um machado, cuja ponta

[57] Essa relação com a história nos faz lembrar as considerações de Walter Benjamin. Em *Sobre o conceito de história*, por exemplo, em sua Tese VIII, escreve: "A tradição dos oprimidos nos ensina que 'o estado de exceção' em que vivemos é na verdade a regra geral. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade" (1994, p. 226). A imprensa operária não se propunha a escrever uma nova história, apesar de que seu papel não deixa de situar sua leitora/seu leitor nesse "estado de exceção" onde lembrava-os de que o historicismo burguês os negava em sua triunfante narrativa ("O historicismo culmina legitimamente na história universal. [...] A história universal não tem qualquer armação teórica. Seu procedimento é aditivo. Ela utiliza a massa dos fatos, para com eles preencher o tempo homogêneo e vazio". BENJAMIN, Tese XVII). Nessa incansável luta de (re)memorar os fatos históricos, trazer à luz nomes daquelas(es) que não tem direito ao luto e a denúncia a historiografia e à imprensa burguesa, as(os) libertárias nos lembram que "É mais difícil honrar a memória dos sem nome do que as dos homens famosos (...). É à memória dos sem nomes que a construção histórica é consagrada" (BENJAMIN, 1994).

[58] Surgindo para o Anarquismo. *A Guerra Social*, Rio de Janeiro: n. 1, ano I, 29 jun. 191, p. 1.

afiada que corta a árvore pela raiz é o anarquismo. Aliás, a própria legenda tenta traduzir a imagem: “Cortando o mal pela raiz”.

Gostaria de oferecer aqui – peço licença para falar na primeira pessoa do singular – uma leitura particular dessa imagem; quando eu era criança, gostava de observar minha mãe cuidando do seu pequeno jardim e com ela aprendi que uma planta, quando morre, aduba o solo e assim uma nova flor, mais saudável, pode nascer; aprendi com ela também que uma outra planta pode nascer se oferecermos condições para que a vida ali seja possível; e que muitas vezes é necessário arrancar o que está morto para deixar espaço para o novo. O que eu quero dizer é que talvez a imagem tente nos dizer isso: que a atitude do anarquista seja a de um jardineiro meticuloso que cuida do seu jardim de forma a garantir, ao menos, um lugar mais tolerável, justo, igualitário – e não importa o quanto o tronco de uma árvore já tão antiga e enraizada demore para ceder ao nosso machado, mas é importante pensarmos numa outra imagem que essa nos oferece: a árvore já cortada adubando a terra, nos prometendo uma nova vida a partir daquilo que nos adoecia.

Figura 5: “Cortando o mal pela raiz”.

Fonte: A Guerra Social. Rio de Janeiro: n. 1, ano 1, 29 jun. 1911, p. 1.

Mas se a árvore da opressão se capilarizou em vários galhos doentes, podemos vislumbrar o anarquismo como uma ideologia que se ramifica em diversos conceitos e também em inúmeras correntes que, se num primeiro momento, parecem divergir pelos caminhos pelas quais a militância deveria seguir por sua emancipação, os princípios e os objetivos acabam se preservando. Os pontos em comuns desses “anarquismos” – na qual Silvio Gallo chama de *princípios geradores* – podem ser vistos na ação frente a *liberdade*, na *ação direta*, mas também uma prática comum é a *autogestão* e o *internacionalismo* (GALLO, 2006). Das diversas correntes que se originam, no Brasil – assim como em boa parte da América Latina – o *anarcossindicalismo* é visto consensualmente como a linha que mais tomou forma. Não é à toa, se levarmos em consideração o contexto de formação industrial do país, onde essa nova relação de trabalho gerou, entre tantos desconfortos na classe operária, uma necessidade de se criar

espaços onde pudessem se ajudar mutuamente e onde pudessem partilhar, criar estratégias, estabelecer redes com outras(os) trabalhadoras(es)... assim, as primeiras associações operárias começaram a nascer e a operar em favor das causas trabalhistas e que as(os) fortalecessem no desmantelamento do Estado[59]. Essas associações operárias surgem como ligas e sindicatos e é dentro delas que boa parte da formação de uma cultura ácrata se desenvolveu e passou a financiar projetos como escolas, centro culturais, teatros (e grupos de teatro amadores), órgãos de imprensa...

Os anarcossindicalistas acreditavam que "as associações operárias que os anarquistas pretendiam já existiam nos sindicatos, que controlados por eles passavam a ser geridos de forma não-autoritária, garantido a plena a participação de todos os seus membros" (GALLO, 2006, p. 43). Uma primeira característica desses sindicatos – partilhado do pensamento libertário – é a *autogestão* – considerado um dos princípios geradores. A autogestão é

> antes de tudo o meio de pôr em aplicação o princípio: a emancipação dos trabalhadores será a obra dos próprios trabalhadores. Isso implica estruturas organizacionais que permitem a aplicação desse princípio. Essas estruturas são, de saída, essencialmente organismos de base que permitem a expressão de todos os trabalhadores, simultaneamente no plano da empresa e no local de moradia. Vemos, então, já uma primeira característica da autogestão segundo os anarcossindicalistas; ela é, desde as estruturas elementares da sociedade (empresa, localidade), simultaneamente econômica e política (BERTHIER, 2016, p. 71-72).

Esse empreendimento gestacional será uma constante na ação libertária e suas organizações tentaram se manter coerentes com esse princípio; de sindicato até as escolas – todas elas seguiram a diretiva, reafirmando que a autogestão, na prática, "significa antes de tudo: 'gestão direta dos trabalhadores no organismo de base'" (2016, p. 72).

O anarcossindicalismo não foi o único segmento libertário que atuou no Brasil; o anarco-comunismo[60] era uma das vertentes que, inclusive, chocava-se com a atuação dos sindicalistas na luta operária, considerando que a principal crítica se refere ao caráter reformista, o que levava os anarco-comunistas a crer que "as propostas de lutas por melhorias [de trabalho] imediatas acabassem se sobrepondo ao objetivo maior, ou seja, possibilitar aos trabalhadores se

[59] "A organização sindical substituiu as associações de caráter assistencialista e beneficente que predominaram até a virada do século [XX]. Durante os anos de 1903 a 1905, proliferaram as ligas de resistência em São Paulo. Em novembro de 1905, essas associações se reuniram em torno da *Federação Operária de São Paulo (FOSP)*" (LOPREATO, 1996, p. 6).

[60] "[...] Horowitz vê no anarco-comunismo uma reação tanto ao antiintelectualismo extremado dos terroristas ligados ao anarquismo [conspiratório] quanto ao extremo intelectualismo dos clássicos ligados à Primeira Internacional, oferecendo uma perspectiva viável de ação teórico-prática no sentido da organização das massas e da revolução social. Segundo o sociólogo, o principal expoente desta corrente foi Errico Malatesta, mas podemos acrescentar ai a figura de Piotr Kropotkin, que se auto intitulava anarco-comunista, e no qual manifestadamente o próprio Malatesta se inspirou" (GALLO, 2006, p. 42).

organizarem com o fim de se prepararem para a revolução social que poria fim ao regime capitalista de produção" (LOPREATO, 1996, p. 6). Tais divergências levaram a interessantes discussões entre as duas correntes, que muitas vezes eram publicadas em jornais para fácil acesso do povo[61]. Ainda assim, essas duas correntes guardavam aspectos comuns, como a ação direta, e procuravam "exercitar a tolerância ideológica" (LOPREATO, 1996, p. 7), o que os aproximava das mais diversas ideologias socialistas atuantes em São Paulo.

Todo esse palco complexo, onde atrizes e atores protagonizaram e atuaram também como autoras(es) de histórias que hoje os rios lá do começo de nossa narrativa parecem regurgitar seus cacos, oferecendo-nos a possibilidade de juntar cada parte para, talvez, irmos aos poucos colando-as, cientes de que nunca vislumbraremos o seu todo por completo – cá ou lá há uma fissura, uma abertura, uma parte prestes a rachar... – é nesse cenário político e ideológico que o anarquismo vislumbrava uma ação através da educação como componente de sua propaganda e parte essencial para a revolução. Não há revolução social sem transformamos a educação. "Mas abaixo do homem feito, por mais infeliz que seja, há um ser ainda mais infeliz, é a criança", escreveu Reclus num pequeno artigo sobre educação – e talvez seja um dos mais conhecidos dele.

Reclus acreditava – assim como a maioria das(os) educadoras(es) libertários – que o processo de transformação social deve ser iniciado desde a infância e pela educação. Por isso, faz um apelo:

> Socialistas, pensemos no futuro de nossas crianças mais ainda do que a melhoria de nossa situação. Não esqueçamos que nós próprios pertencemos mais ao mundo do passado do que à sociedade futura. Por nossa educação, nossas velhas ideias, nossos restos de preconceitos, somos ainda inimigos de nossa própria causa; vê se ainda em nosso pescoço a marca da golilha. Mas cuidemos de salvar as crianças da triste educação que nós próprios recebemos; aprendamos a educá-las de maneira a desenvolvê-las na mais perfeita saúde física e moral; saibamos fazer delas adultos como nós próprios gostaríamos de ser (RECLUS, 2017, p. 40).

Aqui pelos nossos lados sofríamos com a ausência ou ainda com a carência de escolas e da promoção da educação para a classe operária e para as(os) imigrantes, majoritariamente analfabeta ou sem saber a nossa língua. Nessas circunstâncias, diversas escolas imbuídas pelo ideal revolucionário das(os) anarquistas começam a surgir no interior dos Estados ou nas grandes cidades; uma das maiores contribuições da cultura ácrata foi...

[61] Discussão muito expressiva sobre o papel do sindicato na luta de classes brasileiras pode ser vista entre os artigos publicados no jornal carioca "A Voz do Trabalhador", de autoria de Neno Vasco e João Crispim. A compilação desses textos pode ser encontrada na publicação feita pela Biblioteca Terra Livre e o Núcleo de Estudos Libertários Carlo Aldegheri: *Anarquistas no Sindicato: um debate entre Neno Vasco e João Crispim* (São Paulo, 2014).

...a educação libertária...

Não há educação que possa tornar o homem irmão do seu irmão num meio social em que a concorrência econômica o induz a ser concorrente *do ser irmão, seu adversário comercial ou político. Não há preceito moral que impeça à pobre operária oprimida de fome e privações vender seu corpo e obter assim facilmente mais conforto. Não há consciência capaz de falar sempre a verdade numa sociedade em que a mentira, a dissimulação, a hipocrisia são defesas necessárias, mais que necessárias, vitais*[62].

... e talvez ela tenha sido – e ainda é – a principal preocupação de ação do movimento libertário[63]. Proudhon e Bakunin em suas ideias foram os primeiros a introduzir no pensamento libertário a importância da educação e a denunciar o ensino oficial e suas instituições como aparelhos do Estado na reprodução e permanência das desigualdades sociais. Em seus tempos, uma pedagogia mais progressista trazia a luz novas discussões sobre o papel da educação e sobre a infância, seguindo as pegadas de Rousseau que, anos mais tarde, ainda será uma "constante no discurso escolanovista e presença expressiva nas experiências desenvolvidas pelos partícipes deste movimento, entre eles Maria Montessori e Jean-Ovide Decroly" (BREDARIOLLI, 2004, p. 45) e que deixará marcas referenciais na educação libertária, seja pela concordância de suas ideias, seja pela discordância.

Destacamos duas contribuições – num sentido amplo – da educação libertária: a primeira, o pensar a infância; a segunda, a crítica a instituição escolar. Esses dois aspectos não foram exclusivos da militância ácrata, mas ela adquiriu algumas características próprias e que muito contribuíram em práticas e reflexões de uma educação popular ou uma educação da classe trabalhadora.

Das críticas a escola feitas pelas ideologias socialistas surgidas nesse final de século XIX – algumas delas serão retomadas e analisadas com profundidade, por exemplo, na metade do século XX pelos estruturalistas como Louis Althusser e Pierre Bourdieu e mesmo em Michel Foucault[64] – começou a se denunciar o papel da escola como espaço de reprodução das

[62] OITICICA, José, 1983, p. 62-63.

[63] Nos dias de hoje, em São Paulo, podemos encontrar os *cursinhos livres* pré-vestibulares, autogestionados e mantidos com auxílio de grupos libertários. Esses cursinhos, em sua maioria, atendem em zonas periféricas da cidade de São Paulo e procuram atender e a investir na população pobre com o intuito de fornecer subsídios para que ocupem as universidades públicas. A "Biblioteca Terra Livre", ao lado do "Centro de Cultural Social de São Paulo", ambos anarquistas, promovem regularmente encontros ou cursos livres sobre educação libertária.

[64] Cf: ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado:* notas para uma investigação. Lisboa: Editorial Presença, sem data, em especial o capítulo: "Os Aparelhos Ideológicos do Estado", pp. 41-52. BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução:* elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992. FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

desigualdades sociais a serviço do Estado e da burguesia. “A luta de classes”, nos lembra Gallo (1995, p. 29), “está presente também no processo educacional”.

Dentre os escritos anarquistas que trazem para em discussão o papel da escola na sociedade, sua importância para a formação dos sujeitos e críticas a escola burguesa, Elisée Reclus (1830-1905) problematiza a relação entre a escola, a criança e o Estado pois, segundo ele, esta última está a serviço dos interesses da burguesia. Dessa relação, a criança pobre fica à mercê das classes dominantes que, justamente, procuram formar sujeitos obedientes e que, para Reclus, podem até vir a servir para essa classe dominante. Em suas palavras:

> A sociedade burguesa atual, representada completamente pelo Estado, fez para educação precisamente o que ele queria fazer. Ora, o que faz o Estado das crianças sem família das quais ele tem a incumbência? Sabemo-lo. Amontoa-as nos orfanatos onde, mal alimentadas, mal cuidadas, a maioria delas sucumbe; depois, ele pega as que sobraram e educa-as para delas fazer crianças de tropa, guardas de prisão, policiais. Eis sua obra, e a sociedade representada por ele está plenamente satisfeita (RECLUS, 2017, p. 40).

Para ele, a escola é escravizadora, compara-a como prisão e, por isso, “é preciso antes demolir as prisões denominadas colégios e liceus!” (2017, p. 40). Nessa mesma linha, Willian Godwin (1756-1836) – considerado um dos precursores do pensamento libertário – escreveu um artigo onde critica radicalmente o ensino público. Escreve: “Os danos que podem resultar de um sistema nacional de ensino estão, em primeiro lugar, no fato de que todos os estabelecimentos públicos trazem em si a ideia de permanência” (GODWIN, 1998, p. 252). Permanência aqui se refere a perpetuação da desigualdade social. Sua tese é de que o ensino público produz e reproduz preconceitos e o engessamento do pensamento[65]. Quando o sujeito desiste de (se) questionar “é o instante em que morre intelectualmente” e “deixa de ser um homem para tornar-se o fantasma de alguém que já não existe” (GODWIN, 1998, p. 253). Em outras palavras:

> Do ponto de vista libertário, a educação existente na época, quer fosse estatal, quer fosse particular – que, com muita frequência, não ia além das escolas confessionais, religiosas – era veiculadora de erros e de preconceitos. Essa educação não preparava as pessoas para pensar, para estar de prontidão com relação ao conhecimento, para desvendar o mundo. Apresentava, por outro lado, uma noção de homem e uma visão de mundo já prontas e acabadas, elaboradas com base em pressupostos completamente falsos, com o intuito de perpetuar o estado de coisas, preservando a estrutura social (GALLO, 1995, p. 34).

[65] “Mas o ensino público sempre gastou todas as suas energias na defesa dos preconceitos; ele ensina aos seus alunos não a coragem de examinar cada proposição com o objetivo de testar sua validade, mas a arte de justificar qualquer doutrina que venha a ser criada. Estudamos Aristóteles, Tomás de Aquino, Bellarmine ou o Chefe Justiça Coke, não para que possamos detectar o erro de suas afirmações, mas para que nossas mentes sejam totalmente impregnadas pelos absurdos que contêm. Esta é uma característica comum a todos os estabelecimentos de ensino público e, até mesmo nas limitadas escolas dominicais, as mais importantes lições nos falam numa veneração supersticiosa à Igreja da Inglaterra e em como é preciso inclinar-se diante de qualquer homem que ostente um belo casaco” (GODWIN, 1998, p. 253).

Seguindo os mesmos caminhos, Émile Lamotte (1877-1909), ao expor suas ideias sobre a educação racional na infância, retoma a crítica da função da escola numa sociedade controlada pelo Estado e pela Igreja. Em suas próprias palavras: "O ensino permanece quase inteiramente nas mãos da Igreja e do Estado que compreenderam seu imenso alcance. Aqui, somos levados a insistir neste ponto: qual é o papel do ensino da escola?", onde ela mesmo responde: "De um modo absolutamente geral, o papel do ensino da escola é matar a originalidade" (LAMOTTE, 2017, p. 113).

Aqui no Brasil, o movimento libertário aponta o papel que a escola – especialmente a pública – estava a serviço do Estado ao oferecer uma educação – se não o nada, ao menos mínimo – básica para a classe trabalhadora poder operar dentro das fábricas de forma satisfatória e, por outro lado, condições suficientes de obediência:

> Compreende-se que, para os possuidores, é de toda importância manter os cidadãos, mormente os trabalhadores proletários, com tal mentalidade, que aceitem, sem revolta, e defendam convencidos o regime social vigente. Por isso, o Estado assume as funções de pedagogo, sobretudo das classes primárias, do povo.
> Outro motivo dessa função é a necessidade de formar, para a complicada indústria moderna, operários suficientemente instruídos (OITICICA, 1983, p. 30).

Assim como Godwin e outros autores anarquistas, José Oiticica demonstra que a finalidade da escola é produzir e reforçar preconceitos que são "favoráveis ao regime burguês" e que "vão se tornando, pouco a pouco, verdadeiros dogmas indiscutíveis, perfeitos ídolos subjectivos [sic]" (OITICICA, 1983, p. 30) e que incute no processo de formação da criança os

> chamados direitos cívicos: obediência às instituições, obediência às leis, obediência aos superiores hierárquicos, reconhecimento da propriedade particular, intangibilidade dos direitos adquiridos, amor da pátria até o sacrifício da vida, culto à bandeira, exercício do voto, necessidade dos parlamentos, tribunais, força armada, etc. (OITICICA, 1983, p. 30).

Ainda em suas reflexões sobre anarquismo, Oiticica elenca alguns dos principais adversários do movimento. Na sua lista que coloca os "possuidores" (donos dos meios de produção, por exemplo) e os "religiosos", o "pedagogo" aparece em terceiro lugar na lista. O seu argumento é de que o discurso pedagógico burguês mais progressista – na qual muitos deles reconheciam o valor das ideias da educação libertária – defende que os seres humanos ainda estão atrasados intelectual e moralmente para a anarquia e que, por isso, seria preciso "educar primeiro as massas, prepara-los para uma sociedade de homens puros, que dispensem polícias, cárceres, demissões e pancada. A anarquia é um paraíso onde só anjos logram viver" (OITICICA, 1983, p. 61-62). Oiticica rebate: apesar desse argumento parecer forte, na verdade ele oculta o pressuposto do liberalismo burguês de que todo ser humano nasce mau. Contrários a essa

concepção – e, de certa forma, muito próximo a Rousseau – o anarquismo defende que ninguém nasce bom ou ruim por esse fenômeno se tratar de uma construção social. Ou ainda: nesse maniqueísmo bem/mau, Oiticica acredita que nascemos bom, mas o "regime capitalista, de concorrência obrigatória, de luta inevitável, é que [n]os torna perversos, falsos, mentirosos, caluniadores, desleais, rancorosos, vingativos" " (OITICICA, 1983, p. 61-62). Somos naturalmente altruístas[66] e esse sentimento "não se pode desenvolver num regime fundado sobre o egoísmo" (OITICICA, 1983, p. 61-62).

João Penteado e Adelino de Pinho – dois personagens decisivos na nossa narrativa e na qual terão participação ativa a partir do segundo capítulo – seguem a mesma linha crítica da instituição escolar a serviço do Estado. Em texto publicado no jornal "A Vida", Penteado escreve:

> *As escolas são fontes alimentadoras das caudais de ideias que tão poderosamente influem no destino das sociedades humanas – devem, por certo, merecer a mais acurada, a mais cariciosa, a mais desvelada dedicação por parte dos reformadores sociais, que sonham um futuro diferente para a humanidade, - porque é nelas, justamente nelas, nos seus bancos e nos seus livros que se preparam as novas gerações, que fatalmente serão arrastadas para a felicidade ou para a desgraça, para o bem ou para o mal, para a liberdade ou para a escravidão, para a paz ou para a guerra, para a vida ou para a morte, segundo o criterio em que elas se baseiam, segundo o espirito bom ou mau que as anima e o objetivo que elas se destinam.*
> *E' nelas que reside o segredo da força mantenedora dos preconceitos patrioticos, das convenções sociais, das superstições e dos dogmas religiosos.*
> *Daí, pois, a razão porque o Estado e a Igreja desputam entre si a primazia no mister da instrução popular e têm as suas vistas constantemente voltadas para a questão do ensino procurando aumentar sempre e de maneira consideravel as instituições destinadas á formação de mentalidades que melhor se adaptem á vida de degeneração e perversidade das sacristias e dos quarteis que á atmosfera sadia da liberdade e da felicidade resultantes da emancipação da consciencia e do pensamento*[67].

Particularmente nesse Brasil recém republicano em que viviam João Penteado, Adelino de Pinho e as(os) camaradas anarquistas, a mudança do regime imperial para o republicano

[66] Nesse sentido, o emprego do "altruísmo" pode se referir a "solidariedade" pela visão libertária e ambos tem ecos na tese de Piotr Kroptkin, sobre ajuda mútua: "No ano de 1902, Piotr Alexeyvich Kropotkin, geógrafo russo, publicou o livro 'Ajuda Mútua: um fator de revolução', que se tornou uma das teorias anarquistas mais importantes. Kropotkin trabalhou por muitos anos para o governo siberiano, onde desenvolveu inúmeras pesquisas relacionadas a evolução das espécies na Sibéria Oriental, baseadas nas teorias de Charles Darwin. A partir de sua observação, Kropotkin constatou que a preservação das espécies não decorre do fator competição, em que o mais forte vence o mais fraco, mas sim da cooperação. Nesse caso, os seres humanos não teriam melhores de se organizarem cooperativamente, numa relação harmoniosa, em que todos os indivíduos se complementam? [...] O que nos difere dos animais é que o nosso desenvolvimento social não é estático, mas está em constante mudança" (PINTO, 2015, p. 20).

[67] PENTEADO, João. As escolas e sua influência social. O ensino oficial e o ensino racionalista. *A Vida*, Rio de Janeiro: ano 1, n. 2, 31 dez.1914, p. 8.

praticamente não afetou políticas públicas de educação e de inclusão social[68]. A nova constituição e as reformas de ensino vividas nos vinte primeiros anos da República, apesar de promover um ensino laico, não garantia a gratuidade e a universalidade do ensino público e boa parte dessa exclusão se deve as disputas ideológicas – positivismo e liberalismo – no interior do aparelho do Estado e, numa República federativa, a União deixou a cargo de cada Estado a decisão da gratuidade[69]. Silenciando-se diante dos direitos sociais, o Estado legitimava e ampliava ainda mais a condição de desigualdade num país de contrastes e a população mais pobre se viu marginalizada do acesso à educação. A crítica dos nossos anarquistas contra o Estado em relação a escola não parte somente de uma simples herança do pensamento europeu, mas ele também se constrói dentro de uma realidade desigual onde sequer, ao menos nos bairros operários ou em regiões mais afastadas do Brasil, havia uma escola. Manter boa parte da população excluída da escola era também parte desse programa ideológico do Estado em zelar pela ordem social. São Paulo, em 1920 – considerada um dos estados mais ricos da época – "não atingia mais que 28% da população em idade escolar; para quatro crianças em idade escolar, uma era analfabeta" (GHIRALDELLI JR, 2009, p. 36).

Essa realidade que revela, num primeiro momento, a presença das crianças no ensino público, mas sujeitas a exploração da ideologia dominante, ou a sua completa exclusão, como no caso de São Paulo, será observada pelos anarquistas e se proporá a "desestruturar essa ideologia social e ensinar a construção da liberdade" (GALLO, 1995, p. 37). Para esse fim, de Proudhon até Maria Lacerda Moura, conceitos de educação disseminaram-se em profusão e chegaram a se concretizar em experiências ricas e na contramão ao que estava imposto na época.

As principais propostas postas em práticas nas primeiras experiências libertárias incluíam a laicidade, o racionalismo, o ensino misto, o fim de avaliações e provas, do sistema de premiação e punição... algumas outras experiências incluíam o fim da seriação ou divisão da turma por idade. Outro processo comum era trazer a família para dentro do espaço escolar como parte essencial do processo educativo; um exemplo sensível dessa aproximação é o caso da escola "A Colmeia" (1904-1917), dirigida por Sébastien Faure (1858-1942) – no relato de seu

[68] Segundo Jamil Cury (1996, p. 74-75), na constituinte brasileira de 1890 passou-se a "contar com uma nova ordem jurídica contemplando o liberalismo, o federalismo, a divisão de poderes, os direitos civis plenos, a ampliação dos direitos políticos e o laicismo. Nada nela há que explicite direitos sociais".

[69] "Quanto à obrigatoriedade/gratuidade da instrução pública primária: omissão, explicável, ao menos no âmbito das falas sobre a gratuidade, pelo princípio federativo. Já a obrigatoriedade não passou, seja por causa do federalismo, seja e sobretudo pela impregnação do princípio liberal de que a individualidade é uma conquista progressiva do indivíduo que desenvolve progressiva e esforçadamente a sua *virtus*.

Nem as emendas que explicitavam o caráter obrigatório e gratuito do ensino público, nem as que postulavam a existência *exclusiva* do ensino livre (sem contraface do ensino público oficia) tiveram qualquer chance. Todas foram rejeitadas" (CURY, 1996, p. 78).

trabalho, afirma que "A Colmeia" não se tratava de uma escola, um internato ou um orfanato – para tal, ela precisaria ser regulamentada pela lei, o que não caberia nos propósitos da autogestão; nas trocas de correspondência entre Faure e o inspetor de ensino francês – que cobrava um posicionamento do "diretor"[70] de "A Colmeia" em relação a sua regularização – Faure escreveu:

> As famílias operárias, numerosas ou com poucos recursos e, na maior parte das vezes, desestruturadas pela desaparição do pai ou da mãe, estão felizes de me confiar as suas crianças e de aceitar a oferta que lhes tenho feito de me encarregar delas, sem exigir nenhuma retribuição por alojar essas crianças, alimentá-las, vesti-las, instruí-las, educá-las como se fossem meus próprios filhos.
> Estabeleci, dessa maneira, uma grande família: a minha família (FAURE, 2015, p. 53).

Faure foi um dos anarquistas que colocou em prática o conceito de "educação integral", vindo a contribuir também na sua abordagem teórica. A educação integral na perspectiva libertária começou a ser elaborada em Bakunin. Para ele, "a escola deve educar integralmente o homem e educar para a liberdade" (GALLO, 1995, p. 74). Formar sujeitos por inteiro, completos, tanto físico, quanto intelectual e socialmente com o objetivo de guiá-los nos caminhos da liberdade: essa era a principal premissa projetada por Bakunin sobre educação integral. Em outras palavras, podemos dizer "que uma educação para a liberdade, na perspectiva anarquista, deve ser também uma *educação integral*, através da qual o homem se conheça e se perceba em todas as suas facetas e características" (GALLO, 1995, p. 79).

Na experiência de Faure, o "sistema de educação integral se realizava ali a partir das diversas oficinas que cumpriam uma tripla função", na qual, no âmbito pedagógico "ensinava as diversas técnicas como carpintaria, ferraria, costura e encadernação, com vistas à formação das crianças [...]" (MARQUES, SILVA, 2015, p. 14). Segundo ele, o "papel do ensino é conduzir ao máximo desenvolvimento as faculdades da criança: físicas, intelectuais e morais" (FAURE, 1995, p. 107) e cabe as(aos) educadoras(es) criar condições para que esse conjunto se articule na relação escolar. Em resumo, nas próprias palavras de Faure:

[70] "Existe um diretor n'A Colmeia; mas ele o é tão pouco que, se dermos a essa expressão o sentido que ordinariamente lhe é atribuído, pode-se dizer que não há absolutamente diretor.
[...] Se o diretor [de A Colmeia] fosse um déspota, ele seria o ponto culminante de toda uma hierarquia, sobre a qual estaria construída uma série de despotismos subalternos, sob o peso dos quais, inteiramente abaixo, seriam esmagados os mais fracos e os mais submissos.
Então, mais família; mais ambiente comunista!
[...] N'A Colmeia, o diretor tem como função centralizar todos os serviços e coordenar todos os esforços, a fim de que cada serviço, ainda que preservando sua autonomia, mantenha com os serviços vizinhos a coesão necessária para que os esforços não se neutralizem uns aos outros mas, ao contrário, apoiando-se uns nos outros, se obtenha, com o mínimo de esforço, o máximo rendimento" (FAURE, 2015, p.57-59).

> A educação deve ter por objeto e por resultado formar seres tão completos quanto seja possível, capazes de ir mais além de suas especialidades cotidianas, quando as circunstâncias ou as necessidades o permitam ou o exijam: os trabalhadores manuais, de abordar o estudo de um problema científico, de apreciar uma obra de arte, de conceber ou executar um plano, até mesmo de participar a uma discussão filosófica; os trabalhadores intelectuais, de pôr a mão à massa, de se servirem com destreza dos seus braços, de fazerem, na fábrica ou nos campos, um papel decente e um trabalho útil (1995, p. 109).

Por suas considerações e pela sua narrativa sobre "A Colmeia", percebemos o peso que Faure dá ao trabalho manual e profissionalizante, mas sem deixar de esquecer da importância da atividade intelectual – tanto que Faure está muito preocupado com a responsabilidade da escola tenha na vida da criança e que ela, sobretudo, aprenda a aprender[71]. Na mesma linha, seguiu-se também a sistematização teórica – e prática – de educação integral por outro educador francês anarquista: Paul Robin (1837-1912). Colocou suas ideias em prática no Orfanato Prévost, na qual dirigiu entre 1880 a 1894 – sendo expulso do cargo devido a imprensa da época que atuava contra a coeducação dos sexos. Robin foi o autor libertário que conseguiu sintetizar boa parte das considerações sobre educação integral e articulou-as de forma orgânica.

Robin conclui que a educação integral se preocupa com a formação do sujeito em dois aspectos: primeiro no sentido individual e segundo enquanto ser social (GALLO, 1995, p. 94). Pensar numa educação voltada para a potencialidade humana e como sujeito social revela a atitude política que Robin a encarava e também se afasta de uma tradição pedagógica progressista – e aqui há um distanciamento das ideias de Rousseau que, ao escrever "Emilio", colocava o sujeito em formação num isolamento da sociedade, num ambiente artificialmente preparado; propostas que, segundo Robin, "aumentariam ainda mais as desigualdades sociais; só poderiam ter uma educação assim particularizada os filhos das ricas famílias que, com uma educação de tamanha qualidade, estariam cada vez mais distantes dos filhos do operariado [...]" (GALLO, 1995, p. 95). Robin vem ao encontro da concepção de liberdade enquanto construção social e a escola criaria as condições necessárias para conquistá-la e superar as desigualdades sociais.

Ainda em seu pensamento, outro problema se refere ao conhecimento e sua especialização. O quanto olhar para o mundo através dessas óticas especializadas poderiam nos oferecer uma visão restritiva e fechada da realidade e, por isso, na sua perspectiva, a educação integral deveria

[71] "No aspecto pedagógico, o conceito de 'aprender a aprender' – consigna tão em voga hoje em dia entre os pedagogos considerados progressistas – torna-se a ideia-força da metodologia de ensino proposta, após um primeiro período de 'borboletear' pelas classes e oficinas. Segundo escritos do próprio Faure na década de 1910, deve-se abandonar o método tradicional – dedutivo – e implantar aquele que faz com que o aluno adquira papel mais importante no processo de ensino-aprendizagem, preponderante tanto em relação ao professor quanto ao conteúdo: o método indutivo. A partir da observação da realidade, é o estudante quem observa, pesquisa, classifica e generaliza sob uma simples direção do professor que ser mais para estimulá-lo e não deixá-lo desistir frente ao insucesso" (MARQUES, SILVA, 2015, p. 15).

praticar “um ensino que trouxesse uma base razoável de generalidades” que, por consequência, “teria o efeito de produzir uma equalização das opiniões, levando a um entendimento social mais facilitado” (GALLO, 1995, p. 96). Essas generalidades propostas dentro de sua visão de educação integral teriam por finalidade despertar e alimentar o “desejo natural que toda pessoa tem de desenvolver as suas faculdades e habilidades, harmonizando suas mais diversas atividades”. Em outras palavras:

> [...] a educação integral procura um desenvolvimento harmônico da pessoa: ninguém pode ser feliz se seu desenvolvimento se dá apenas em uma das facetas, relegando as demais ao esquecimento. Um grande atleta que não tenha o domínio sobre um mínimo de conhecimento teórico do mundo e de si mesmo é um ser incompleto, mutilado, que não pode ser feliz, pois vive na ignorância; por outro lado, um intelectual, um cientista com grandes contribuições e descobertas, mas que não cuida de seu corpo, também não será uma pessoa feliz, por ser incompleta, pois a felicidade necessita ser vivida plenamente, em corpo e espírito; além disso, com o tempo ele não terá nem mesmo saúde física necessária para a sua plena atividade intelectual (GALLO, 1995, p. 97).

Enquanto diretor do Orfanato Prévost durante os quatorze anos que atuou, Robin tentou estabelecer uma harmonia entre corpo e mente, entre o físico e o intelecto, e assim introduziu na rotina do orfanato a prática da educação física, que era ministrado diariamente e consumia, segundo Gallo (1995), um terço das atividades do dia – ao lado das disciplinas curriculares e artísticas oferecidas.

“Mas cuidemos de salvar as crianças” – escreve Reclus (2017, p. 40) – “da triste educação que nós próprios recebemos; aprendamos a educá-las de maneira a desenvolvê-las na mais perfeita saúde física e moral; saibamos fazer delas adultos como nós próprios gostaríamos de ser”. Esse artigo pode bem resumir e nos evidenciar outra camada que estava até então pressuposta nas discussões que viemos construindo até agora. Primeiro, a importância da infância na educação libertária. A criança é pensada como um sujeito com especificidades próprias e que, por isso, devem ser respeitadas no processo de formação. Trabalhar *com* elas uma educação que se proponha renovar a sociedade de forma integral – corpo e intelecto caminhando juntos; Reclus, assim como as(os) outras(os) educadoras(es), compartilham conosco a responsabilidade de educarmos nossas crianças pois nós “ainda não temos da liberdade senão a vaga esperança” (RECLUS, 2017, p. 41).

Para concluirmos essas considerações gerais sobre educação libertária transcrevemos uma passagem sensível de Émille Lamotte. A educadora nos chama a atenção para o fato de que as concepções libertárias oferecem condições para que não só os preconceitos burgueses se dissipem, mas que as crianças aprendam num espaço onde é permitido explorar, sentir, criar...

onde a criança seja criança, afastada de qualquer moralismo. Onde o conhecimento abra os caminhos para o progresso:

> É verdade, queremos que essas crianças sejam amanhã indivíduos capazes de viver sem leis e sem senhores, e é por isso que somos forçados a opor sempre a crítica anarquista ao preconceito burguês que se esforçam para inculcar-lhes. Mas não ignoramos que há, nisso, um imenso escolho: é que, nem o preconceito, nem a crítica interessam nosso aluno, isso não lhe concerne. O que o apaixona são os animais, as máquinas, os sons, os metais, o arco-íris, os brotos, os barcos, os jatos de água, as pedras, as loucas corridas, a cal que borbulha, o gelo transparente, a terracota etc. É o conhecimento infinito que nos permitirá realizar o progresso. E é sem moral que pensamos que convém educar a criança (LAMOTTE, 2017, p. 117).

Outras duas experiências tiveram destaque na história da educação libertária: a *Iasnaia Poliana*, de Léon Tolstói e a *Escuela Moderna de Barcelona*, de Francisco Ferrer – esta última conseguiu grandes ecos ao redor do mundo e tornou-se referência para muitas escolas que iriam surgir. Ferrer aplicou em sua experiência o conceito que elaborou de "educação racionalista". Nos próximos dois capítulos, ao falar das Escolas Modernas de São Paulo, traremos essas escolas, em especial a de Ferrer.

Capítulo II

As Escolas Modernas de São Paulo: história e memória.

É assim com o nosso passado. Trabalho perdido procurar evocá-lo,
todos os esforços da nossa inteligência permanecem inúteis.
Está ele oculto, fora do seu domínio e do seu alcance, nalgum objeto material
(na sensação que nos daria esse objeto material) que nós nem suspeitamos.
Esse objeto, só do acaso depende que o encontremos antes de morrer,
ou que não o encontraremos nunca
[Marcel Proust. Em busca do tempo perdido, vol. 1]

Figura 6: A Escola Moderna n. 1, 1913. A esquerda, João Penteado.

Fonte: CALSAVARA, 2012.

"Das escolas desse tempo a mais importante foi a Escola Moderna, do Profº. João Penteado". Das memórias de Jacob Penteado, um morador apaixonado pelo bairro do Belém, em São Paulo, vemos a mudança da idílica região paulistana do século XIX – considerado um lugar de clima bom, com inúmeros pomares, chácaras e estâncias de curas – transformar-se num bairro habitado de imigrantes italiana(os), espanhóis, portuguesas(es)... que trabalhavam nas vidraçarias e as tecelagens e o antigo Belém se tornou num dos principais bairros operários da cidade de São Paulo no início do século XX.

Assim como o Belém, o Brás também era um outro bairro formado por uma classe de trabalhadoras(es) que surgiu no período desse processo de industrialização da cidade de São Paulo e que se viu povoada por mulheres, homens e crianças que, dia e noite, trabalhavam nas fábricas por 14h diárias... essa realidade era distante do centro urbano paulistano, uma vez que, em outras memórias, compartilhadas no livro de Ecléa Bosi (1994), a "classe operária ficava longe, lá pros lados do Brás"... tão distante que as escolas e grupos escolares, todos no perímetro central, não passava de um sonho pra essa população retirada. Ainda nas lembranças de Jacob Penteado, o governo republicano, aos poucos, começou a investir em escolas nos bairros periféricos, sendo que no "Belém, somente a 2 de fevereiro de 1909 foi criado o Grupo Escolar do Belenzinho". Jacob também lembra "o quanto era ele [a escola] esperado, basta dizer que passou a funcionar logo no dia seguinte, dia 3". 1909 é um ano emblemático para o movimento anarquista e para a educação libertária – 1909 será o ano em que os grupos libertários de São

Paulo criam a Comissão Pró Escola Moderna com o objetivo de fundar duas escolas de mesmo nome e em referência a outra experiência, lá em terras espanholas – e elas serão lembradas nas memórias de Jacob, como a mais importante do seu tempo...

-...tudo começou na Espanha. No dia 13 de outubro de 1909, em Barcelona, aos gritos de *"Viva la Escuela Moderna"*, Francisco Ferrer era fuzilado. Ferrer[72], educador libertário catalão, foi preso no dia 1 de setembro do mesmo ano sob a acusação de ter sido um dos principais autores da série de greves ocorridas em Barcelona, que ficou conhecida como *Semana Trágica*. Preso, condenado e fuzilado sem encontrarem nenhuma prova do seu envolvimento com o episódio, Ferrer acabou se tornando um mártir para o movimento anarquista e "talvez, o único educador condenado à pena de morte e fuzilado"[73].

[72] Sobre Ferrer, como não é o propósito desta pesquisa falar prolongadamente de sua figura, deixaremos aqui algumas informações fornecidas pela Fundação que recebe o seu nome, cuja sede se localiza na Catalunha: "Francesc Ferrer i Guàrdia nace en Alella (Barcelona) en 1859, en el seno de una familia de campesinos acomodados, de marcadas convicciones católicas y conservadoras. Tras una breve etapa escolar se educa básicamente como autodidacta y trabaja en Barcelona desde muy joven, ejerciendo diferentes oficios, en contacto con el mundo de la Menestralia de sensibilidad republicana.

Trabajará de revisor de ferrocarril y esto le permitirá actuar de enlace con las corrientes insurreccional del republicanismo, encabezados por Manuel Ruiz Zorrilla, participante en el intento –fracasado– de sublevación de 1886. Es por ello que se exiliará en París, donde dará clases de castellano, y entrará en contacto con algunos de los representantes de la pedagogía renovadora, laica y librepensadora, centrada en la defensa de la autodeterminación de los individuos por medio de la educación integral. Será, en este sentido, muy significativo su contacto con Paul Robin, autor del *Manifiesto a los partidarios de la educación integral*.

En París mantendrá, también, su afiliación a la francmasonería, en la que se había iniciado en 1883

El proyecto fundamental de la vida de Francisco Ferrer Guardia es la Escuela Moderna, abierta en Barcelona [...]. La sensibilidad pedagógica se vinculará con el ideal de emancipación del género humano, propio de las corrientes libertarios hacia los cuales irá derivando el compromiso político de Francisco Ferrer Guardia**.** Será un ejemplo rotundo de la estrecha relación que el pensamiento anarquista mantendrá con el horizonte de una enseñanza renovada, considerada como vía fundamental para acceder a la liberación del individuo de cualquier sometimiento. [...] El impulso de algunos Patronatos de la red escolar municipal de la etapa republicana, ampliamente valorada, tanto en el aspecto pedagógico como en el logístico, no es ajeno a la influencia de lo que representó la Escuela Moderna. En este sentido, hay que reconocer su huella en el desarrollo de un sistema escolar inspirado en los valores de la libertad de los niños, del aprovechamiento de todas sus capacidades y del despertar de una conciencia crítica, cívica y comprometida. Joan Puig Elias, que siempre se considerará discípulo de Ferrer Guardia, situará este conjunto de ideales pedagógicos y humanistas en el centro del entramado del CENU (Consell de l'Escola Nova Unificada).

Por otro lado, el criterio de centrar el aprendizaje en el trabajo cotidiano, en el trabajo de los niños y en sus mismos comentarios críticos y valorativos, suprimiendo los exámenes tradicionales y cualquier valoración basada en premios o castigos, es también el fundamento de uno de los principios inspiradores de los actuales métodos educativos: la evaluación continua, que cuenta con el consenso de una buena parte de la comunidad educativa.

Una educación específicamente renovadora, ajena a imposiciones ideológicas o hegemonías excluyentes, es, desde entonces, plenamente vigente en los anhelos del mundo educativo más comprometido. Marta Mata insistía en que deberíamos encontrar en la Escuela Moderna de Ferrer Guardia el nervio impulsor precedente del mismo movimiento de la Escola de Mestres Rosa Sensat, y de sus Escuelas de Verano (tan indisociables de los julios barceloneses)". Disponível em: http://www.ferrerguardia.org/es/el-proceso-de-1909-y-su-muerte. Acesso em: 20 fev 2019.

[73] GALLO, Silvio. *Francisco Ferrer Guardia:* o mártir da Escola Moderna. Acesso em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000200015. 07 de maio 2018.

Figura 7: o fuzilamento de Francisco Ferrer, 1909. Gravura.

Fonte: Flavio Constantini[74].

Jornais do mundo inteiro se mobilizaram no caso de Ferrer. No Brasil, o "Correio Paulistano", no dia de sua execução, escreve:

> *HESPANHA.*
> *O PROCESSO FERRER – O GOVERNO AINDA NÃO RECEBEU NENHUM PEDIDO DE INDULTO.*
> *MADRID, 12 – O General Linares Pombo, ministro da Guerra, declarou que ainda não recebeu nenhum pedido de indulto em favor de Francisco Ferrer.*
> *Acrescentou o referido ministro que foi restabelecida a remissão pecuniaria em beneficio do condemnado, sendo possível, assim, que este possa evitar o fuzilamento*[75].

No dia seguinte – 14 de outubro – a pequena nota ganha maiores proporções e passa a ocupar a maior coluna sobre notícias internacionais: chamado de "agitador", noticiam o fuzilamento de Ferrer na fortaleza de Monjuich, em Barcelona. As manifestações contrárias à sua morte se multiplicam no mundo todo e abalam também o movimento libertário brasileiro – passando a ser invisibilizada gradativamente pela imprensa oficial brasileira que, aos poucos, coloca no esquecimento o caso do catalão assassinado. Ferrer foi um militante anarquista engajado na educação; acreditava que a escola é o lugar perfeito para as transformações da sociedade; por

[74] Disponível em: https://colectivolibertarioevora.wordpress.com/tag/pedagogia/. Acesso em: 13 de maio de 2019.
[75] *Correio Paulistano*, São Paulo: n. 16.590, 13 out de 1909, Serviço de Última Hora, p. 2.

isso, atuou na divulgação do seu pensamento e fundou uma das escolas libertárias mais bem sucedidas da época, a *Escuela Moderna de Barcelona* que mesmo tendo vida curta, conseguiu incomodar os setores mais conservadores da Espanha, sobretudo a igreja.

O resultado das manifestações em defesa de Ferrer no Brasil resultou na abertura do Comitê Pró Escola Moderna, em São Paulo, e que tinha como "público alvo os anarquistas, seus familiares, filhos de operários, operários analfabetos ou a quem interessasse a proposta libertária" (SANTOS, 2009, p. 120). A finalidade do Comitê foi agregar pessoas interessadas e simpatizantes do movimento anarquista e também das ideias de Ferrer sobre educação para divulgar o seu trabalho, as propostas da educação racionalista – na qual falaremos mais adiante – e também arrecadar fundos para a fundação de escolas similares a *Escuela Moderna de Barcelona*, ou seja, onde as concepções da educação racional pudessem ser colocadas em prática. Para arrecadar o necessário no auxílio da abertura dessas escolas, a Comissão se engajou na organização de festas, de "quermesses", conferências, vendas de cartões postais... esses eventos eram divulgados nos jornais anarquistas da época, com destaque ao jornal "A Lanterna" e "A Terra Livre" (RODRIGUES, 1992; SANTOS, 2009). Bom exemplo dessas campanhas são os anúncios feitos em 1910 no "A Lanterna" das "Conferências em benefícios da Escola Moderna". O conferencista era Oresti Ristori, um dos principais militantes do movimento anarquista da época e também ligado a imprensa libertária. O jornal "A Terra Livre" anunciava a "Grande Festa de Propaganda" em benefício a Escola Moderna (RODRIGUES, 1992). Essa intensa propaganda das ideias de Ferrer, seja com ampla divulgação através de artigos nos jornais anarquista, seja na promoção de festas e "quermesses", passou a sensibilizar cada vez mais outros grupos libertários a promoverem ações ligadas ao estudo e memória de Ferrer. Edgar Rodrigues nos lembra, por exemplo, da fundação da *Liga do Livre Pensamento*, fundada pelas(os) militantes libertárias(os) de Santos, em 1911. No mesmo ano, é fundada aqui em São Paulo o *Círculo de Estudos Sociais Francisco Ferrer*, que viria contribuir significativamente na campanha da fundação das Escolas Modernas em São Paulo. Cabe destacar que essas ações foram decisivas para a fundação da Escola Moderna de Bauru da Escola Moderna n. 3, em São Caetano – duas escolas que contaram com a figura de José Prol que, como veremos ao final deste capítulo, será chave no caso do fechamento das escolas paulistanas.

Em resumo, o trabalho da Comissão Pró Escola Moderna foi decisivo para divulgar o pensamento racionalista de Ferrer de modo que tornasse possível a efetivação do plano de fundar propostas educacionais libertárias a partir da experiência da *Escuela Moderna de*

Barcelona. As ações de propaganda e conscientização da classe operária sobre a importância da educação só foi possível graças a ação conjunta entre a Comissão e a imprensa anarquista. Quando as Escolas Modernas de São Paulo foram fundadas, seus diretores tomariam o mesmo cuidado com relação a divulgação de suas práticas e de suas ideias. Não pretendemos nos aprofundar muito em relação a esse assunto, mas faremos uma complementação ao que falamos, já que a imprensa libertária desempenhou um papel significativo na história das Escolas Modernas de São Paulo – reflexo também, como veremos, da importância que os jornais assumiram dentro do pensamento pedagógico de Francisco Ferrer.

A função das publicações de periódicos, jornais, panfletos, livros – etc – de forma geral, assume vários sentidos no universo anarquista; um deles é o caráter de preservação da memória do movimento. As/os anarquistas sempre foram cientes da responsabilidade de preservar suas ações, ideias e pensamentos. Ou seja, a dimensão da imprensa libertária é de – para além de propaganda – manter viva a memória de suas lutas. João Penteado, assim como Edgar Leuenroth e Jaime Cubero – diretores de expressivos jornais operários (Leuenroth foi diretor de "A Plebe") – seguiu a linha de seus contemporâneos e comprometeu parte de sua militância em preservar a memória da história anarquista (SANTOS; SILVA, 2013).

A imprensa ácrata, como já dissemos, também assumia a responsabilidade de divulgar os princípios libertários. Ela assumia o papel da propaganda. Esses jornais eram um gesto de ação direta: era a trabalhadora e o trabalhador falando diretamente com e sobre a classe operária, marginalizada pela impressa oficial que excluía e, muitas vezes, criminalizava-os. A imprensa anarquista surge como uma alternativa a classe operária para mostrar sua realidade e a de suas companheiras e companheiros[76].

Por fim, outra característica dos jornais anarquistas da época era o seu caráter pedagógico. Para eles, a "escola estava nos jornais e nos jornais estava o mundo [...]" (AUGUSTO; PASSETI, 2008, p. 59). É comum encontrar nesses jornais informações e notícias que tratam da classe operária, mas também encontramos artigos, textos, crônicas, contos, poesias, críticas, cartas, sugestões de livros, pequenos ensaios – todos eles relacionados a temas como ciências, artes, pedagogia... além de imagens como charges e de outros assuntos carregados de crítica social. Considerando que boa parte da população operária se encontrava fora das escolas, os jornais era um dos lugares onde a trabalhadora e o trabalhador pudesse refletir, elaborar, pensar,

[76] "Os anarquistas sabiam que não havia imprensa isenta de interesses, como pretendiam os liberais, pois todo fato é noticiado de maneira interpretativa e toda imprensa mobiliza com adesão ou omissão dos leitores" (AUGUSTO; PASSETI, 2008, p. 61).

questionar, aprender, discutir... enfim, questões ao seu desenvolvimento integral e que a falta de acesso à escola não permitia. Em outras palavras:

> A imprensa era divulgadora da escola libertária e ao mesmo tempo o seu *material escolar*, pois trazia, além de informações de ciência e arte, notícias atuais sobre a situação dos trabalhadores, seus filhos, habitações, saúde, e informava sobre as variadas sociabilidades anarquistas (AUGUSTO; PASSETI, 2008, p. 58).

Quando as Escolas Modernas já estavam em funcionamento, uma das ações feitas por eles foi a criação de jornais próprios. São eles: "O Inicio" (1914-1916) e o "Boletim da Escola Moderna" (1918-1919). Esses dois pequenos periódicos, que tiveram suas atividades sempre interrompidas por dificuldades materiais para subsistirem, são uma das poucas sobrevivências das Escolas que nos fornecem pistas significativas de suas rotinas. O profº. João Penteado[77], conforme destaca Luciana Eliza dos Santos (2009), esforçou-se em sua militância na preservação física, na medida do possível, dos mais diversos documentos referentes as suas ações, guardando periódicos, cartas, rascunhos, artigos, textos, livros e, também, móveis e objetos das suas escolas. Não é à toa que temos farta documentação da Escola Moderna n. 1 do que a número 2, justamente porque ele atuou incansavelmente como diretor e professor da primeira ao lado de sua irmã, Sebastiana Penteado – sem contar que as Escolas passaram por sucessivos percalços financeiros que, provavelmente, dificultaram a preservação física dos objetos e desses documentos.

Para continuarmos contando a história das duas escolas, iremos olhar para os jornais produzidos por elas e por outros jornais anarquistas da época.

No dia 13 de maio de 1912, na rua Saldanha Marinho n. 66, no bairro do Belenzinho, era inaugurada a Escola Moderna n. 1, sob a direção do profº. João Penteado. Posteriormente, a Escola seria transferida para a avenida Celso Garcia n. 262. Bem próxima a ela, na rua Miller n. 74, provavelmente em 1913, era criada a Escola Moderna n. 2 "sob os auspícios da Comissão Pró Escola Moderna" que, inicialmente estava sob a direção do profº. Florentino de Carvalho e

[77] João de Camargo Penteado nasceu em Jaú, interior do estado de São Paulo, em 4 de agosto de 1877, e faleceu, na capital, em 31 de dezembro de 1965. De acordo com Luizetto, ainda menino fazia as vezes de estafeta, ajudando o pai, Joaquim de Camargo Penteado, agente dos Correios em sua cidade natal. A leitura de seu currículo indica que sua instrução era "primária e autodidata". Aprovado em concurso, iniciou sua carreira de professor no magistério municipal de Jaú, tendo lecionado, depois, em outras cidades do interior do estado. Nos anos de 1900, ainda em Jaú, associou-se ao Centro Operário da cidade, tornando-se redator do jornal *O Operário*, "órgão das classes trabalhadoras", fundado provavelmente em 1905. É difícil afirmar em que época exatamente João Penteado teria entrado em contato com os escritos de Kropotkin, Reclus, Grave e outros comunistas libertários, cujos livros podem ser encontrados em sua biblioteca. Para Romani, Penteado teria conhecido as propostas da educação libertária e a pedagogia de Ferrer em uma das conferências realizadas por Orestes Ristori em Jaú. De qualquer maneira, como assinala Luizetto, seus textos publicados na imprensa operária revelam familiaridade com as ideias próprias daquela concepção do anarquismo (CALSAVARA; MARTINS; MORARES, 2013, p. 43).

depois o cargo ficou em mãos do profº. Adelino de Pinho[78]. Não sabemos o porquê a Comissão e as(os) militantes se debruçaram a abrir duas escolas, contrariando outras Escolas Modernas que fundavam apenas uma unidade, mas levantamos uma hipótese de que, muito provavelmente, devido ao tamanho dos bairros, fundar duas Escolas num lugar que não tinha visibilidade social pode indicar uma tentativa de sanar a falta de acesso à escola de uma maneira mais ampla, no sentido de conseguir atender um espectro geográfico maior e, também, dar conta de um grande e possível contingente de alunas(os).

As Escolas passaram a funcionar após a obtenção de um alvará da Secretaria de Instrução Pública do Estado. Se, em princípio, depender da aprovação de um órgão do Estado para assegurar suas existências parece contraditório, basta olharmos para a Constituição da República, que abre uma brecha para que instituições de ensino não governamentais abrissem indiscriminadamente no país. Segundo os estudos de Jamil Cury,

> a manifestação do Congresso a favor da 'liberdade de ensino' está imanente nos termos do mesmo art. 72, par. 24: 'É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial'. Se pelos artigos 34 e 35 se infere a manutenção de um ensino oficial, este parágrafo do artigo 72 garante a existência de uma rede privada de ensino fora da regulamentação oficial (1996, p.77).

Das propagandas que circulavam nos jornais libertários sobre as Escolas, algumas informações nelas contidas podem nos fornecem possibilidades metodológicas e pedagógicas que se desenhava nas suas rotinas. Abaixo reproduzimos a imagem de uma dessas propagandas – muito comum e que circulava em vários periódicos – que se localiza no jornal "A Plebe", do dia 8 de agosto de 1914, e nela podemos ler em grandes letras a referência ao ensino racionalista para meninas e meninos mantidos pela Sociedade Escolas Modernas de São Paulo, que auxiliava na arrecadação de fundos para a manutenção do seu funcionamento. Curiosamente, na divulgação das duas escolas, percebemos que há pequenas diferenças em relação a funcionamento e de conteúdos entre elas – ainda que se deixe bem claro que a metodologia utilizada seja o ensino racionalista.

[78] Adelino Tavares de Pinho nasceu em 21 de janeiro de 1885 na província de Aveiro (Portugal) e chegou ao Brasil em 20 de outubro de 1906. São poucas as informações sobre sua juventude. Aos 22 anos se tornou professor da Escola Social, vinculada à Liga Operária, em Campinas, onde colocou em prática, já em meados de 1907, a pedagogia racionalista, sendo, sem dúvida, um de seus pioneiros divulgadores. Posteriormente mudou-se para São Paulo, onde se tornou diretor da Escola Moderna n. 2. Adelino foi um grande entusiasta das ideias de Francisco Ferrer y Guardia, sendo um dos divulgadores mais vibrantes de seu martírio e de sua pedagogia.

Figura 8: propaganda das Escolas Modernas de São Paulo.

Escola Moderna N. 2

Ensino Racionalista

Scientificamos ás familias que se acha instalada no predio da rua Müller, 74, a Escola Moderna n.º 2, criada sob os auspicios do Comité pró Escola Moderna.

***

Esta Escola servir-se-ha do metodo inductivo demonstrativo e objectivo, e basear-se-ha na esperimentação, nas affirmações scientificas e raciocinadas, para que os alunos tenham uma ideia clara do que se lhes quer ensinar.

MATERIAS:

As materias a serem iniciadas segundo o alcance das faculdades de cada aluno, constarão de — *leitura, caligrafia, gramatica, arithmetica, geometria, geografia, botanica, zoologia, mineralogia, fisica, quimica, fisiologia, historia, desenho, etc.*

Horario: das 12 da manhã ás 4 da tarde.

A inscrição de alunos acha-se aberta das 10 ás 12 horas da manhã e das 4 ás 6 da tarde.

Engenho Stamato

Sem engenagem para moagem de canna com salvaguarda para evitar desastre. Privilegiado e premiado com diversas medalhas de bronze, prata e ouro. Progressivamente este engenho tem sido por este vasto paiz; já foram adquiridos por mais de 1001 fazendeiros que attestam a utilidade de tão importante machina. Inventor e fabricante

RAPHAEL STAMATO

Filial, Rua da Alfandega, 194 Rio de Janeiro

Fundição e Mechanica, Rua Santa Rosa, n. 2 — S. Paulo

Escola Moderna N. 1

PARA MENINOS E MENINAS

RUA SALDANHA MARINHO, 66

S. PAULO (BELEMZINHO)

Instituto de educação e instrucção segundo o metodo racionalista, mantido pela Sociedade Escola Moderna de S. Paulo

Presentemente instalada em predio que reune as condições exigidas pela hygiene, a Escola Moderna n. 1 acha-se funccionando com regularidade, tendo boa frequencia de alumnos, cuja inscrição para a matricula é feita mediante a contribuição mensal de [illegible] para os de cartilha e de 4$000 para os mais adiantados.

Faz parte do objectivo desta escola, tambem, attrair a attenção dos paes dos alumnos para a obra de educação e instrucção segundo o metodo racionalista, e nesse proposito são realisados pelo respectivo professor, todos os mezes, festas escolares, constantes de conferencias sobre assumptos educativos e sociaes, hinos e recitativos escolares.

HORARIO

Aula diurna: das 11 ás quatro horas da tarde.

Aos sabados a aula termina á uma hora ou duas da tarde, logo após á volta do passeio campestre feito pelos alumnos.

Aula nocturna: das sete ás nove da noite, todos os dias, menos aos sabados.

PROGRAMA

O programa com que foram iniciados seus trabalhos consta de portuguez, arithmetica, geographia, historia e principios de sciencias naturaes.

O seu programma, todavia, como está determinado, será ampliado de acôrdo com as necessidades futuras e com a acceitação que o ensino racionalista for merecendo da parte dos homens livres da capital e do interior do Estado.

O director,

Prof. João Penteado.

Fonte: A Plebe. São Paulo: 8 ago. 1914.

Com relação ao currículo, a Escola n. 1 contava com português, aritmética, geografia, história e princípios de ciências naturais. Mas o texto adverte que o programa curricular é passível a ampliação conforme a demanda e conforme a aceitação da prática do ensino racionalista. Ou seja, não era um programa curricular fechado. De fato, conforme vamos tomando contato com os jornais das Escolas, percebemos que nos anos seguintes são abertas aulas de música, artificies e de datilografia. Também serão abertos cursos manuais para as alunas, como veremos mais à frente. A Escola Moderna n. 2 definiu seu programa curricular com leitura, caligrafia, gramática, aritmética, geometria, geografia, botânica, zoologia, mineralogia, física, química, fisiologia, história, desenho, etc. De forma geral, ambas as Escolas se comprometiam seguir o método racionalista inspirado em Ferrer, mas a Escola n. 2 também divulgava uma linha pedagógica voltada para a *"Educação Artística Intelectual e Moral"* visando o "*Conhecimento de tudo quanto nos rodeia. Conhecimento das sciencias e das artes. Sentimento do belo, do verdadeiro e do real. Desenvolvimento e compreensão sem esforço e por iniciativa propria"*[79]. Essa linha deixa um pouco explícita algumas evidências sobre uma possível concepção do pensamento artístico abordado pelas Escolas e nos faz especular como a arte era desenvolvida

[79] Anúncio da Escola Moderna n. 2. *A Rebelião,* São Paulo: ano I, n.2, 09 mai. 1914, p. 4.

pedagogicamente – e se era – nessas experiências. Porém, nos dedicaremos a discutir essa questão no capítulo 3, inclusive com a retomada dessa citação.

Além dos conteúdos, havia a promessa de se concretizar planos para a aquisição de um museu, de uma biblioteca com a finalidade de buscar a aproximação entre a família com a comunidade. Em outras palavras:

> Estavam previstas também as aquisições de um museu e de uma biblioteca, permitindo que os meninos se exercitassem nas diversas matérias e garantindo um "maior progresso e facilidade do ensino". Na tarefa educativa, buscava-se também estabelecer relações permanentes entre a família e a escola, "para facilitar a obra dos pais e dos professores" (MATE; PERES; SANTOS; ZAIA, 2013, p. 64).

As Escolas funcionariam tanto no período diurno quanto noturno e, seguindo a linha da *Escuela Moderna de Barcelona* e do ensino racionalista, elas eram mistas, ou seja, tanto para meninas quanto para meninos.

Conforme veremos, no entanto, em "O Inicio" e no "Boletim da Escola Moderna", as práticas pedagógicas das Escolas se estenderam para atividades extraclasses. Nesses jornais encontramos diversas narrativas de festas – ou "quermesses" como eles chamavam – cujo propósito era colaborar para a arrecadação desses fundos, mas também era de colocar no cotidiano das pessoas suas práticas pedagógicas:

> Dessa forma, entre 1912 e 1919 realizaram diversas atividades, tais como: festivais escolares; conferências sobre questões educacionais ou sociais; passeios campestres; quermesses e bailes familiares [...] Seus festivais escolares apresentavam conferências sobre temas diversos e também uma parte "literomusical", com recitativos de poesia e apresentações de cantos, músicas, hinos e peças teatrais. Práticas escolares que permaneceram presentes na escola criada e dirigida por João Penteado após o fechamento das Escolas Modernas de São Paulo (MATE; PERES; SANTOS; ZAIA, p. 64-65).

Os periódicos das Escolas também podem ser considerados parte dessa atividade. "O Inicio" é o primeiro jornal a ser lançado e pertencente a Escola Moderna n. 1. Falaremos a respeito desses jornais a partir do conteúdo oferecido e que poderá nos ajudar a compreender um pouco da rotina das Escolas.

No cabeçalho, em letras pequenas, as seguintes epígrafes: (no canto esquerdo) – *a luz dissipa as trevas*; (no canto direito) – *a razão emancipa as consciencia* [sic]. *Publicação de propaganda*. Reinando no cabeçalho, o título: "O Inicio". As folhas amareladas, a poeira da própria folha do jornal desgastado pelo tempo recobrindo a superfície das palavras gastas; o cheiro seco. Esse pequeno periódico foi veiculado entre os anos de 1914 a 1916. Só teve três números, mas chegou até os nossos dias os jornais de números 2 e 3 – o primeiro se perdeu. "O Inicio" pretendia sair regularmente, mês a mês, mas acabou sendo circulado quase que anualmente devido as crises econômicas que enfrentou. As duas frases que encabeçam o

periódico podem nos indicar, mais uma vez, o impacto que os princípios do ensino racionalista geraram na educação libertária paulistana: a razão em lugar dos preceitos religiosos. É um periódico que não tem um diretor, pois ela é um *"orgam dos alunos da Escola Moderna n. 1"*: "O Inicio" era produzido pela/os próprias/os alunas/os e boa parte dos conteúdos são de suas autorias – o mesmo aconteceu na *Escuela Moderna de Barcelona*, que contou com um jornal próprio, o *Boletín de la Escuela Moderna*, e que trazia textos do próprio Ferrer, das professoras e professores e também das alunas e alunos. Para Ferrer, nos boletins de sua *Escuela*:

> eram inseridos nele os programas da escola, notícias interessantes da mesma, dados estatísticos, estudos pedagógicos originais de seus professores, notícias dos progressos do ensino racional no próprio país ou em países diferentes, traduções de artigos notáveis de revistas e periódicos estrangeiros em concordância com o caráter predominante da publicação, resenhas de conferências dominicais e, em último lugar, os avisos dos concursos públicos para completar nosso professorado e os anúncios de nossa biblioteca (FERRER, 2014, p. 139).

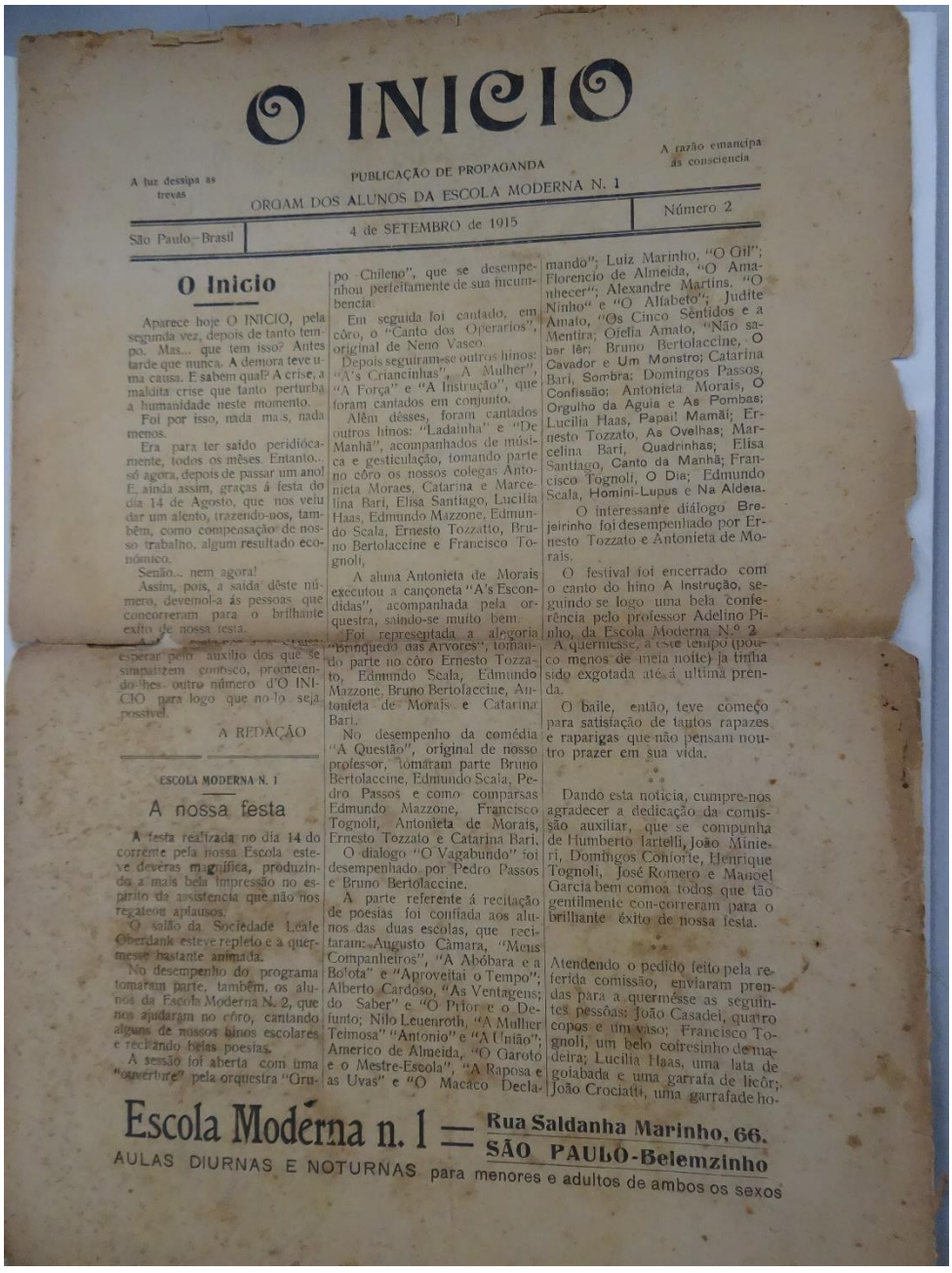
Em "O Inicio", ao observarmos os dois números sobreviventes, havia a preocupação de trazer os trabalhos das alunas e alunos, mas também informações sobre a parte administrativa da Escola, nome das(os) estudantes, aviso de novos cursos...

O primeiro texto de "O Inicio" – presente na primeira página que reproduzimos abaixo – de 1915 nos chama a atenção pela narrativa descritiva e muito bem detalhada de uma festa realizada pela Escola Moderna n. 1 aparentemente no dia 14 de agosto do mesmo ano. Como podemos ler pela imagem, o texto que nos referimos se chama *"Nossa Festa"* e contou com a participação da Escola n. 2, a participação das(os) estudantes era muito ativa e acontecia através de apresentações musicais, teatrais e musicais. A festa também conta com brincadeiras, jogos e prendas e é encerrada com uma conferência de Adelino de Pinho. Esse pequeno texto, pela riqueza de informações e conteúdo – e por se tratar de uma produção da própria Escola – será retomado por nós em alguns momentos de nosso trabalho. Conforme nos indica logo na nota explicativa, essa festa parece ter conseguido grande público, já que foi graças a ela que rendeu fundos suficientes para a segunda publicação do jornal, com seus quase um ano de atraso:

> *Era pra ter saido periódicamente, todos os mêses. Entanto... 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, tambêm, como compensação de nosso trabalho, algum resultado económico*[80].

[80] O Inicio. *O Início,* São Paulo: n. 2, 04 set. 1915, p. 1.

Figura 9: primeira página de “O Inicio”, n. 2. 1915.



O INICIO

A luz dessipa as trevas

PUBLICAÇÃO DE PROPAGANDA

A razão emancipa as consciencia

ORGAM DOS ALUNOS DA ESCOLA MODERNA N. 1

São Paulo—Brasil | 4 de SETEMBRO de 1915 | Número 2

O Inicio

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 periódicamente, todos os mêses. Entanto... 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 saida dêste número, devemol-a ás pessoas que concorreram para o brilhante exito de nossa festa.

[illegible] esperar pelo auxilio dos que se simpatizem comnosco, prometendo-lhes outro número d'O INICIO para logo que no-lo seja possivel.

A REDAÇÃO

ESCOLA MODERNA N. 1

A nossa festa

A festa realizada no dia 14 do corrente pela nossa Escola esteve deveras magnifica, produzindo a mais bela impressão no espirito da assistencia que não nos regateou aplausos.

O salão da Sociedade Leale Oberdank esteve repleto e a quermesse bastante animada.

No desempenho do programa tomaram parte, também, os alunos da Escola Moderna N. 2, que nos ajudaram no côro, cantando alguns de nossos hinos escolares e recitando belas poesias.

A sessão foi aberta com uma "ouverture" pela orquestra "Grupo Chileno", que se desempenhou perfeitamente 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 dêsses, 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, Lucilia Haas, Edmundo Mazzone, Edmundo Scala, Ernesto Tozzatto, Bruno Bertolaccine e Francisco Tognoli,

A aluna Antonieta de Morais 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 Tozzato, Edmundo Scala, Edmundo Mazzone, Bruno Bertolaccine, Antonieta de Morais e Catarina Bari.

No desempenho da comédia "A Questão", original de nosso professor, tomaram parte Bruno Bertolaccine, Edmundo Scala, Pedro Passos e como comparsas Edmundo Mazzone, Francisco Tognoli, Antonieta de Morais, Ernesto Tozzato 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 Camara, "Meus Companheiros", "A Abóbara e a Bo!ota" e "Aproveitai o Tempo"; Alberto Cardoso, "As Ventagens; do Saber" e "O Ptfor 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 Declamando"; Luiz Marinho, "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 lêr; Bruno Bertolaccine, O Cavador e Um Monstro; Catarina Bari, Sombra; Domingos Passos, Confissão; Antonieta Morais, O Orgulho da Aguia e As Pombas; Lucilia Haas, Papai! Mamãi; Ernesto Tozzato, As Ovelhas; Marcelina Bari, Quadrinhas; Elisa Santiago, Canto da Manhã; Francisco Tognoli, O Dia; Edmundo Scala, Homini-Lupus e Na Aldeia.

O interessante diálogo Brejeirinho foi desempenhado por Ernesto Tozzato e Antonieta de Morais.

O festival foi encerrado com o canto do hino A Instrução, seguindo se logo uma bela conferência pelo professor Adelino Pinho, da Escola Moderna N.º 2.

A quermesse, á este tempo (pouco menos de meia noite) ja 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 Miniery, Domingos Conforte, Henrique Tognoli, José Romero e Manoel Garcia bem comoa todos que tão gentilmente con-correram para o brilhante éxito de nossa festa.

* * *

Atendendo o pedido feito pela referida comissão, enviaram prendas para a quermésse as seguintes pessôas: João Casadei, quatro copos e um vaso; Francisco Tognoli, um belo cofresinho de madeira; Lucilia Haas, uma lata de goiabada e uma garrafa de licôr; João Crociati, 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

Fonte: elaborado pelo autor. Cedido pelo CME USP.

Mas, por ser uma produção das alunas e alunos, a principal seção de textos do jornal “O Inicio” são os seus exercícios escolares. Nas palavras da redação:

> *Na nossa Escola, se realizam exercícios de composição e descrição, que são dados aos alunos, grudualmente [sic], todas as semanas, afim de que eles aprendam, de modo prático, a escrever os seus pensamentos, a redigir cartas e a fazer descrições de objétos [sic] com observancia da devida ordem clássificativa e emprego de pontuação precisa.*

> *Para que os leitores se possam aquilatar do valor dêstes trabalhos, publicamos nesta secção alguns dêstes exercícios [...]*[81].

As descrições que se seguem variam em conteúdo, mas em sua maioria, tratam de relatos de passeios, piqueniques, visitas a Escola Moderna n. 2 e de festas... também há descrições das salas de aulas; exercícios epistolares com assuntos diversos – desde um bilhete solicitando algo corriqueiro até pequenas cartas com reflexões sobre a guerra, por exemplo (a Primeira Guerra começou em 1914, ano em que os pequenos periódicos começaram a ser produzidos).

Regina Jomini (1990) faz uma importante observação em relação a importância dos temas dessas redações publicadas e que trazem descrições de festas e eventos organizados pelas Escolas demonstra a preocupação dos professores em manter o clima de solidariedade com a comunidade e com outros grupos adeptos a causa. Além disso, os passeios e as festas assumiam uma outra prática pedagógica. No caso dos passeios, um exemplo é a redação de um aluno referente a visita que fizeram a marginal Tietê. Ao longo do relato, percebemos o cuidado do professor em explicar e orientar a sua turma a partir das intervenções dos próprios alunos no espaço:

> *UM PASSEIO Á MARGEM DO TIETE*
> *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, tomàmos a travésa 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 travéssa 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 fora do rio. Um menino estava nadando vestido de calças no meio do rio.*
> *Vimos as barcas no meio do Tieté e tambêm 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 dêle. 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 pra mim. Na ida e na volta nos sentámos em cima dum ventilador de exgôto. Chegámos à nossa Escola quando faltavam 25 minutos para as dez horas. Depois o professor nos deu os cadernos e fomos embora para as nossas casas* (Edmundo Mazzone)[82]

Os passeios, como os descritos na pequena narrativa, podem demonstrar o quanto fazem parte do programa pedagógico proposta pela Escola. As observações das crianças em relação ao espaço que os cercam e as intervenções do professor com explicações lógicas e de bases científicas demonstram a atitude da proposta da educação racionalista, ou seja, em explicar as

[81] Escola Moderna n. 1. Exercícios Escolares. *O Inicio*, São Paulo: n. 2, 04 set. 1915, p. 2.
[82] MAZZONE, Edmundo. Um passeio á margem do Tiete. *O Inicio*. São Paulo: n. 2, 04 set. 1915, Exercícios Escolares, p. 2.

coisas racionalmente, livre de preconceitos, longe de respostas meramente místicas ou religiosas. Outra questão interessante de se observar nesses passeios é o aprendizado através da cidade; ou ainda, pela apropriação do meio que cercam as crianças; as Escolas estabelecem, de certa maneira, um vínculo afetivo entre as alunas e alunos com os lugares que habitam e ocupam no dia-a-dia.

Em outra pequena narrativa, os passeios estimulam o lazer e a interação com outras crianças:

> *UM PASSEIO AO JARDIM DA LUZ*
> *Terça-feira, dia 14 de Julho de 1914, nós fomos ao Jardim da Luz. Saímos 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)[83].

Em "O Inicio" n. 3, publicado em 1916, dentre os exercícios escolares de cunho mais descritivo, uma das narrativas chega a descrever a sala de aula da Escola n.1 e cita a presença de um piano, elemento marcante para que possamos olhar e imaginar possíveis práticas artísticas que são o principal interesse desta pesquisa. Todos esses elementos que indicam as atividades relacionadas a linguagem artística desenvolvidas pelas alunas e alunos das Escolas Modernas serão explorados no capítulo seguinte, relacionando-os com outros documentos que poderão nos fornecer pistas para que possamos compreender o modo de como as artes eram vistas no cotidiano de suas práticas pedagógicas.

Por fim, se no capítulo anterior vimos que as(os) anarquistas comprometiam-se cuidadosamente com História, os jornais das Escolas acompanharam essa tendência, particularmente o "Boletim", com publicações expressivas de textos e artigos referentes a alguma data histórica marcante para o movimento operário. O primeiro número do "Boletim", já discutido aqui, foi publicado na data em que se comemorava a morte de Ferrer (13 de Outubro), enquanto que o número 2 lembrava a Comuna de Paris (18 de Março) e, por último, o dia do trabalho (1º de Maio).

Lado a essas comemorações históricas, reflexões acerca do próprio presente surgem nos exercícios escolares. Consideramos que as metodologias pedagógicas das Escolas afinadas ao pensamento libertário podem ter contribuído no desenvolvimento histórico-crítico não apenas dos eventos de relevância a história da classe trabalhadora, mas para problematizar e refletir o presente. Os exercícios publicados no segundo número de "O Inicio" tratam sobre a guerra – entre 1914 e 1918, a Europa protagonizava os horrores da Primeira Guerra – e, sob uma

[83] MORAIS, Antonieta. Um Passeio ao Jardim da Luz. *O Inicio*, São Paulo: n. 2, 04 set. 1915, Exercícios Escolares, p. 2.

perspectiva libertária, opinam, criticam e responsabilizam o Estado e toda forma de governo na manutenção da guerra e do militarismo na subjugação e exploração dos seres humanos.

> *Um destes dias conversava eu com um dos meus amigos sobre a guerra, e ele me perguntou:*
> *- Qual é a sua opinião sobre esta guerra infernal?*
> *- Eu, meu querido amigo, que queres que eu te diga? O meu desejo é, em primeiro logar[sic], 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'aqui para aquelle tremendo matadouro. Deixaram aqui mulheres e filhos nas mais espantosas misérias. E porque? Para que? Para defenderem o que? – Nada!... Sómente para morrerem como cães naquele matadouro infernal, onde socumbem milhares e milhares de seres humanos por causa desses vagabundos que já te falei.*
> *E' esta a minha opinião.*
> *S. Paulo, 9 de Agosto de 1916.*
> *JOÃO BONILHA (16 annos)*[84].

Mais singela em tamanho, outro texto sobre a guerra é uma carta e nela, quase próximas as considerações do exercício anterior, há uma crítica em relação a classe dominante e principalmente na ideia de lutar pela pátria.

> *Meu querido amigo Joaquim*
> *Saudações*
>
> *Recebi a tua carta pela qual me pedias que eu te desse 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 socegadamente ao pé de teus pais, e não os deixarás tristes. Pois tu bem sabes quanto eles sofreram para te sustentar até essa edade. E agora, que estás em uma edade propria para deixar a tua familia contente, queres seguir para o matadouro, sem saber se tu voltarás ou não! E por isso que eu penso não deves ir. Assim nós poderemos nos divertir e viver porque a patria não interessa nada a nós.*
> *LUIZ CARDOSO (19 anos)*[85].

Esses trabalhos nos sugerem que a ideologia libertária estava imbuída na didática e nos processos de aprendizagem das salas de aula das Escolas – e pode nos sugerir, para além da manutenção do proselitismo do movimento no interior delas, que a prática buscava ser condizente com a teoria – por outro lado, porém, essa atitude pode nos indicar o cuidado em estimular e desenvolver uma visão crítica nas crianças e adolescentes do mundo que os cerca e permite que eles se coloquem e expressem suas próprias opiniões, ideias e concepções a partir do que tomam contato.

[84] BONILHA, João. A Guerra Europea. *O Inicio*, São Paulo: n. 3, 19 ago. 1916, Exercícios Varios, p. 3.
[85] CARDOSO, Luiz. Carta sobre a Guerra. *O Inicio*, São Paulo: n. 3, 19 ago. 1916, Exercícios Varios, p. 4.

O estímulo a expressar-se sobre si, sobre o mundo e sobre as coisas, revela uma das características da educação libertária que, como vimos no capítulo anterior, é comum em boa parte das experiências e dos textos circulados na época. Esse tipo de ação e relação com as crianças e adolescentes é igualmente defendida em práticas como o...

... ensino racionalista...

> *Contando modestas fuerzas, pero á la vez com una fe racional poderosa y con una actividad que está muy lejos de desmayar, aunque se le opogan circunstancias adversas de toda clase, es ha constituído la ESCUELA MODERNA. Su propósito es coadyuvar rectamente, sin complacencias con los procedimientos tradicionales, á la enseñanza pedagógica basada en las ciencias naturales. Este método nuevo, pero el únicamente real y positivo, ha cuajado por todos los ámbitos del mundo civilizado, y cuenta con innúmeros obreros, superiores de inteligencia y abnegados de voluntad*[86].

... que, como dissemos, repetidas vezes aparecerá nos textos e artigos das(os) educadoras(es) libertárias(os) dessa geração de militantes. Compreender esse *leitmotiv* presente nas discussões da educação anarquista da época é tentar compreender parte da história e memória das Escolas. E, como já dissemos anteriormente, a criação das Escolas Modernas – nascidas em 1912 – não foi algo simplesmente espontâneo do movimento operário paulistano da época. Aliás, precisamos lembrar que experiências educacionais libertárias no Brasil já vinham ocorrendo desde o final do século XIX, como nos conta Carmen Sylvia (2013) e Edgar Rodrigues (1992)[87]. O caso é que as Escolas Modernas de São Paulo nascem a partir de um modelo e de uma proposta de experiência educacional libertária ocorrida na Espanha cujo propositor acabou por se tornar umas das principais referências da educação libertária do século XX: Francisco Ferrer. Como vimos, seu assassinato, em 1909, pelo Estado espanhol comoveu a militância libertária nas mais diversas partes do mundo e mobilizou ações da classe trabalhadora anarquista a difundir suas práticas e seu pensamento na elaboração de novas Escolas Modernas, a partir do modelo da *La Escuela Moderna de Barcelona*.

---

[86] FERRER, Francisco. La Escuela Moderna. *In*.: *Boletín de la Escuela Moderna*, año I, n. 1, 30 de outubro de 1901, Barcelona.

[87] Segundo levantamento feito pelo autor, temos as seguintes experiências: *Escola União Operária*, fundada em 1895, no Rio Grande do Sul; *Escola Sociedade Internacional*, fundada pela União dos Operários dos Alfaiates, Santos, 1904; *Universidade Popular*, fundada pelo Centro Internacional de Pintores, com sede à rua da Constituição, 47, Rio, 1904; *Escola Livre*, fundada no ano de 1907, pela Liga Operária de Campinas; *Escola Noturna*, obra da Federação Operária de Santos, 1907; *Escola 1º de Maio*, fundada em Vila Isabel, no Rio de Janeiro, em 1908; *Escola Moderna*, fundada em São Paulo, em 1909, na Av. Celso Garcia, 262; *Escola Social*, fundada em Campinas, pela Liga Operária, 1909; *Comitê Pró-Escolas Modernas*, fundada em São Paulo, em 1909; para formação de professores (...)". Cf.: RODRIGUES, 1992, p. 88-89.

Em 1917, “O Inicio” não recebe mais nenhuma publicação... 1917 é um ano movimentado para os anarquistas: é o ano da Greve Geral, que irá paralisar praticamente todas as trabalhadoras e trabalhadores do Estado de São Paulo num movimento de exigência por melhores condições de vida... para a Escola Moderna n. 1, é o ano em que o profº. João Penteado se mantém afastado das atividades pedagógicas para manter sua rotina de divulgação dos trabalhos feitos na Escola e o cargo fica por um período nas mãos de Florentino de Carvalho. E, por fim, a crise econômica acentuada cada vez mais com a Primeira Grande Guerra que tornava os produtos e materiais para a confecção do jornal muito mais caro – em diversos momentos da nossa narrativa chamaremos a atenção para essa dificuldade de comprar novos materiais, fazendo com que, muitas vezes, as professoras e professores constantemente reutilizassem cadernos, folhetos e propagandas... de modo que se economizasse. Mas é em 1918 que a Escola começa a publicar um novo jornal, chamado “Boletim da Escola Moderna”, agora sob direção de João Penteado – e não mais das(os) alunas(os). A finalidade do novo jornal é divulgar o ensino racionalista. Seu nome – “Boletim da Escola Moderna” – é o mesmo que do periódico veiculado na *Escuela*, numa referência e homenagem a sua memória e, como vimos, sua estreia se dá na data do dia 13 de outubro – comemoração da morte de Ferrer – e, por isso, esse primeiro número é recheado de textos em sua memória. É a partir das publicações desses textos feitos tanto no “Boletim” quanto em outros periódicos anarquistas que tentaremos compreender o conceito de ensino racionalista.

Figura 10: cabeçalho da primeira página de “Boletim da Escola Moderna”.

SR. JONATHAS NAVARRO E SILVA
RUA 21 de ABRIL, 164

BOLETIM DA ESCOLA MODERNA

PUBLICAÇÃO MENSAL
Director JOÃO PENTEADO

ANNO N. 1
S. Paulo, 13-10-918

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, transcrevamos tambem, para estas columnas, o seu magistral artigo, cuja leitura recommendamos a todos aquelles que desejem saber quaes são os planos e finalidades da obra da Escola Moderna.

Eil-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 saçerdotal e que nos veriamos combatidos com todas as armas que costumam empregar essas pessoas que 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 parabola 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 [illegible] mais ou menos sãos e robustos segundo o escasso alimento que podem per-

Fonte: elaborado pelo autor. Cedido pelo CME USP.

O artigo que abre o “Boletim” é do próprio Ferrer, traduzido para o português, e ele traz algumas considerações significativas sobre a proposta racionalista. Segundo o catalão, a *Escuela Moderna* pretendia

> *... 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 combatel-as e oppôr-se a ellas*[88].

Essas barreiras que dificultam a emancipação total do sujeito é, segundo Ferrer, a igreja; sua crítica na elaboração de um conceito focado no racionalismo surge como uma contraposição ao modelo das escolas confessionais e religiosas que, para ele, reproduz uma série de preconceitos fundados no misticismo e dogmatismo religioso. Sua luta no campo da educação pode ser entendida nessa atuação em defesa a um pensamento científico. Ainda no texto publicado no “Boletim”, Ferrer escreveu:

> *Primeiro que [sic] 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 saçerdotal e que nos veriamos combatidos com todas as armas que costumam empregar essas pessoas que*

[88] Homenagem a Francisco Ferrer. Racionalismo Humanitário. *Boletim da Escola Moderna*, São Paulo: ano I, n. 1, 1918, p. 1.

> *só vivem de enganos e hypocrisias e tanto sabem abusar da influencia que lhe dá a ignorancia dos seus fieis e o poder ao governo.*

Mas o preconceito religioso não é o único obstáculo para a nossa emancipação. Ferrer aponta também outro obstáculo: a propriedade. *"Se a classe trabalhadora se libertasse do preconceito religioso e conservasse o da propriedade*" escreve, *"se os operarios julgassem como certa a parábola de que sempre terá de haver pobres ricos [...] poderíamos muito bem viver entre atheus mais ou menos sãos e robustos"* e então conclui que sem combatermos a propriedade e a exploração ainda seríamos *"escravos do capital"*. O ensino racionalista é o caminho que deverá orientar a formação dos indivíduos pelo

> *...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.*

Quando Ferrer inaugura a *Escuela Moderna* na cidade de Barcelona em 1901, ele põe em prática uma pedagogia que procura abolir disciplinas de cunho cívico-militar, acaba com o sistema de avaliações e premiações que, segundo ele, segrega as crianças, dá as mulheres os mesmos direitos de educação dos homens, estabelece um programa de ensino voltado para o racionalismo, de forma a atingir a emancipação intelectual, física e moral dos seres humanos, livres de qualquer preconceito de cunho religioso e místico do mundo; uma educação que promova a liberdade.

O pensamento e as práticas feitas por Ferrer não são exclusivas suas. Como vimos no capítulo anterior, práticas de educação libertária já havia ou ainda estavam sendo experimentadas na França no final do século XIX[89]. Contudo, é a *Escuela Moderna* que leva à prática princípios do ensino racionalista, conceito elaborado por Ferrer, de forma mais sistemática, o que gerou um mal-estar entre os setores mais conservadores da Espanha, que viriam a persegui-lo até sua derrocada em 1909. Podemos resumir o conceito de ensino racional nas seguintes palavras:

> A base da proposta racionalista de Ferrer foi uma visão científica do conhecimento. Contrapondo-se, essencialmente, à igreja e ao método confessional e baseado na fé, o pedagogo catalão acreditava que a experiência e a observação dos fenômenos naturais e sociais é que possibilitariam à criança construir um conhecimento sem preconceitos e mistificações (SILVA, 2013, p. 139).

[89] O pensamento de Ferrer sobre educação é, na verdade, resultado de uma confluência de ideias, práticas e experiências anárquicas de seu tempo – assim como as críticas que faz em relação às instituições e suas formas de poder. "Os anarquistas", por exemplo, "já vinham denunciando o caráter ideológico da educação há quase duzentos anos, desde a consolidação do poder político burguês com a Revolução Francesa" (GALLO, 1995, p. 32).

O ensino racionalista busca promover uma metodologia de aprendizado em que o sujeito em formação seja trilhado por processos de experimentação e observação do mundo; confere às mulheres e aos homens uma autoridade sobre si mesmos, sobre suas relações, sobre o meio que os cerca, sobre o mundo; e, segundo ele, seguir esses caminhos permite despertar um sentimento de universalidade e humanidade nos sujeitos (SILVA, 2013). Em resumo:

> A essa proposta pedagógica, fortemente calcada nas ciências naturais (com profunda influência, pois, da filosofia positivista), mas atenta aos problemas sociais (o que por sua vez, a afasta daquela ideologia), Ferrer denominou "pedagogia racional". Um processo educativo que eduque pela razão, para que cada ser humano seja capaz de raciocinar por si mesmo, conhecer o mundo e emitir seus próprios juízos de valor, sem seguir nenhum mestre, nenhum guia (GALLO, 2014, p. 13).

A educação, para Ferrer, deveria ultrapassar os interesses das instituições que atrasam o nosso progresso; denúncias referente ao caráter ideológico da escola como lugar que serve aos propósitos das classes dominantes, a exemplo da igreja e Estado, já são desenvolvidas por textos anarquistas do século XIX – e o ensino racionalista de Ferrer é uma ação direta contra essa lógica que procurava desenvolver sujeitos dóceis, obedientes[90], familiarizados com as normas e que tivessem uma condição mínima de ensino que os capacitassem a ler, escrever, contar... para que a classe operária sempre se mantivesse na condição de submissão aos patrões[91].

O ensino racionalista deveria ser praticado desde a infância. Desde crianças temos que desenvolver de forma conjunta a emancipação intelectual e moral. As ideias de Ferrer despontam, já nesse início de século XX, para uma preocupação com a psicologia e respeito a infância, seguindo a tendência contrária da pedagogia tradicional de seu tempo:

> Convencido de que a criança nasce sem ideia preconcebida, e de que adquire no transcorrer de sua vida as ideias das primeiras pessoas que lhe rodeiam, modificando-as logo pelas comparações que delas faz e segundo suas leituras, observações e relações que o ambiente que a rodeia a proporciona, é evidente que se a criança fosse educada com noções positivas e verdadeiras de todas as coisas, e se a prevenisse de que para evitar erros é indispensável que não acredite em nada por fé, mas por experiência e por demonstração racional, a criança se tornaria observadora e estaria preparada para todos os tipos de estudo (FERRER, 2014, p. 35).

Por pensar na criança e na formação dos sujeitos a partir da infância que Ferrer defende a renovação da escola:

> Dois meios de ação são oferecidos àqueles que querem renovar a educação da infância: trabalhar para a transformação da escola pelo estudo da criança, a fim de

[90] *A docilidade, o servilismo, a indifferença é a causa das tyranias dos grandes e poderosos a sugar a massa ignava* (MOURA, 2015, p. 282).

[91] A educação tradicional capitalista é, ao mesmo tempo, reflexo e fonte da desigualdade social, disseminando uma visão de mundo que garante a acomodação, e ensinando ricos e pobres a se confrontarem com a estrutura social, que deve ser percebida como inevitável e imutável (GALLO, 1995, p. 35).

> provar cientificamente que a organização atual do ensino é defeituosa e adotar melhoras progressivas; ou fundar escolas novas nas quais sejam aplicados diretamente princípios encaminhados ao ideal que são formados da sociedade e dos homens que reprovam os convencionalismos, as crueldades, os artifícios e as mentiras que servem de base para a sociedade moderna (FERRER, 2014, p. 71).

Adelino de Pinho e João Penteado, em suas publicações, seguiram esses mesmos passos. Em um texto de autoria de Pinho publicado no primeiro número do "Boletim da Escola Moderna" (1918), encontramos críticas relacionadas a religião e a exploração a classe trabalhadora pelo capitalismo. Para Pinho, essa constante exploração impede que estes se emancipem intelectualmente. E a escola acabou se tornou um *"instrumento de exploração religiosa [...], com o intuito de corromper o espirito da humanidade e desvial-o do caminho do progresso".* Mas, segundo Pinho, o Estado também assumiria o mesmo papel tirano e explorador da religião, impedindo que o progresso da humanidade se realize e que possamos conquistar nossa liberdade. Com a escola nas mãos da igreja e do Estado, a solução então seria desviar-se pelas trilhas do ensino racionalista, 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".* Tudo isso de forma a permitir que *"o alumno mesmo ser levado a descobrir o phenomeno, a causa ou a lei natural a que obedece"* e também uma defesa a *"não 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"*.

Essa concepção de educação, dos preceitos racionalistas, baseava-se no princípio de solidariedade. Por isso, no convívio das crianças e dos adultos sempre procurou se incentivar o sentimento de fraternidade e de ajuda mútua, visando garantir que todos buscassem seguir a mesma direção de união e, por isso, segundo Jomini (1990, p. 93), a "ação harmônica dos indivíduos e grupos seria garantida pelo respeito à natureza humana, que se revelaria em toda a sua força, quando inexistissem a autoridade e os mecanismos de exploração". Como veremos a seguir, a militância anarquista brasileira tentou se manter fiel a esses princípios e que, no caso da educação infantil libertária:

> os princípios de solidariedade e de liberdade condicionada pelo social, norteavam vários preceitos pedagógicos como: a participação dos alunos em festas e protestos próprios à classe trabalhadora, a diminuição da autoridade do professor e a consequente valorização do aluno, a não realização de provas a fim de evitar a competição, etc. (JOMINI, 1990, p. 95).

Nesse caminho da solidariedade e fraternidade, pautado no ensino racionalista, nessa busca de igualdade entre os indivíduos, uma das principais ações postas em práticas pelas Escolas Modernas de São Paulo foi a...

... coeducação dos sexos...

Enquanto um novo rumo não se descortinar aos
nossos olhos, enquanto a própria mulher não traçar
um plano para a reivindicação dos direitos femininos,
desprezando a rotina em que nos debatemos, - nada se fará.
Tudo depende da mulher e a pedra de toque
é a educação feminina[92].

... onde meninas e meninos participaram ativamente lado a lado em sala de aula, sem divisão de conteúdo; a campanha para que ambos os gêneros compartilhassem o mesmo espaço escolar foi amplamente defendido e difundido na propaganda das Escolas; essa campanha reflete ações libertárias de longa data: desde o século XIX os principais movimentos sociais proclamam a igualdade de gênero – ainda que a maior parte dos discursos tenha sido abordadas por homens. No âmbito da educação, temos como exemplo as experiências francesas já citadas, como a *La Ruche* e o *Orfanato Prévost* que desenvolviam um trabalho pedagógico sem distinguir os gêneros entre as crianças e entre a equipe docente. Na *Escuela Moderna* de Ferrer, o mesmo se aplicava e de tal forma foi o impacto que os setores mais conservadores da sociedade espanhola viram mais um motivo para continuar chocada. Não só porque crianças de ambos os sexos conviviam no mesmo espaço escolar, mas também pelo equilíbrio de gênero na equipe docente, onde as aulas ministradas não eram diferenciadas pelo fato de tal disciplina ser "feminina" ou "masculina". Assim, meninas, meninos, professoras e professores publicavam textos no *Boletín*

[92] MOURA, Maria Lacerda, 2015, pp. 279-280. Devido a importância de sua figura no cenário libertário brasileiro – e em memória dessa personagem – julgamos importante lembrar quem foi Maria Lacerda Moura: "Anarcofeminista individualista. Oradora, docente y escritora prolífica. La figura libertaria feminina más importante del Brasil.
[...] En 1904 se casó con Carlos Ferreira de Moura y comenzó a trabajar como maestra en Barbacena, fundó una "Liga Contra el Analfabetismo" y organizó un movimiento de mujeres de la localidad para la construccíon de casas para los campesinos. Luego se trasladó a vivir a São Paulo donde se convierte en una activa militante anarquista. Publicó artículos sobre feminismo, sindicalismo y educación en *A Patrulha Operaria, A Plebe, A Lanterna* y *O Trabalhador Gráfico*. Como enérgica oradora dictó conferencias en sindicatos y centros culturales sobre los derechos de los trabajadores y de la mujer y sobre antimilitarismo. Entre 1918 y 1919 publicó dos libros sobre la necesidad de la instrucción feminina y fundó en 1919 la Liga por la Emancipación Intelectual de la Mujer con la socialista Bertha Lutz. Al año siguiente dejó esta asociación pues entraba en conflicto con el apoyo de Lutz ao sufragismo; para Lacerda de Moura el voto sólo beneficiaba a las mujeres de la burguesía. En 1921 asumió en São Paulo la presidencia de la Federación Internacional Feminista Anarquista, entidad formada por mujeres de San Pablo y de Santos. En 1923 editó la revista *Renascença.*
Maria Lacerda de Moura fue la primera feminista del Brasil en hacer públicas sus ideas en los periódicos. Denunció la opresíon sexual de la mujer, hizo la defensa del amor libre, defendió el derecho al placer, atacó la banalidad del culto a la virginidad, atacó la prostitución, promovió el divorcio y pregonó la maternidade consciente.
[...] En 1944 retornó a Rio de Janeiro donde falleció en marzo de 1945 a los cincuenta y ocho años.
Su trayectoria fue silenciada por los regímenes autoritarios y la cultura oficial que dominaron Brasil por décadas. Em los últimos años se há rescatado su obra en el campo de la educación a través del interés que han suscitado los estudios sobre la mujer.
Gran parte de sus escritos han sido traducidos al castellano y al italiano" (GUZZO, 2014, p. 79-80).

de la Escuela com os mais variados assuntos e também artigos tratando sobre a importância do ensino misto. Nas palavras de Ferrer:

> O propósito do ensino de referência é que as crianças de ambos os sexos tenham educação idêntica; que de maneira semelhante desenvolvam a inteligência, purifiquem o coração e temperem suas vontades; que a humanidade feminina e masculina sejam compenetradas, desde a infância, com a mulher chegando a ser, não em nome, mas na realidade, companheira do homem (2014, p. 46).

Aqui no Brasil, as discussões, inicialmente, eram fomentadas na imprensa libertária; o jornal carioca "A Vida", que destinou uma coluna intitulada como "O Desperdício da Energia Feminina", o anarquista José Oiticica discorreu sobre a necessidade de tratarmos ambos os gêneros sem distinção alguma nas lutas sociais, políticas, econômicas e, sobretudo, educacionais. Adelino de Pinho, defendia intensamente a educação igualitária entre meninas e meninos, baseando-se nas perspectivas pedagógicas racionalistas e da experiência da *Escuela Moderna de Barcelona.*

Nessa geração do início do século XX surgiram as primeiras mulheres militantes da causa feminina assumindo-se anarquistas ou adeptas a outras teorias socialistas, e que vão conquistar espaço para expor suas ideias e denunciar a opressão contra a mulher; dessa época, uma das mulheres que mais conquistou renome na luta feminina foi a mineira Maria Lacerda de Moura. Moura foi prolixa na produção de textos, artigos e nas ações em defesa da mulher, sendo notoriamente reconhecida pelo círculo libertário. Autodidata, Moura tomou contato com as obras de Ferrer, marcando profundamente sua opinião a respeito da educação. Em seus textos, é constante sua defesa sobre importância de se coeducar os gêneros desde a mais tenra infância para que as diferenças e os preconceitos nessa fase da vida não sejam alimentados, possibilitando que as raízes das exclusões entre os gêneros não se reproduzam no futuro.

> *A co-educação o meio unico de elevar o nível moral das sociedades desdevendando o mystério que envolve a questão sexual na ignorancia da unica razão de ser da vida, num eterno pesadêlo do desconhecido e proibido.*
> *A vida é em commum na familia, entre irmãos e irmãs, pai e mãe, marido e mulher; - porque não vivermos unidos desde a infancia, aprendendo a nos conhecer mutuamente, evitando o juizo falso que cada individuo de um sexo faz dos outros sexos?* (MOURA, 2015, p. 278).

Para ela, a *"co-educação desde o jardim da infancia até as universidades, será capaz de ensinar aos rapazes e moças o que é a vida completa, logica e feliz"* (MOURA, 2015, p. 278). Há ainda certa referência às palavras de Ferrer quando, ao criticar a igreja, sublinha que, no casamento, a mulher não se torna companheira do homem, como faz-se acreditar, mas tem seu gênero rebaixado moralmente no *"seio da comunhão de seus fiéis"* (FERRER, 2014).

A forte referência das Escolas sob o pensamento de Ferrer chamou a atenção de Moura que saiu em defesa da prática da igualdade de gênero promovida pelas duas instituições. O propósito deste trabalho, contudo, não é analisar detalhadamente a presença das mulheres nas Escolas Modernas, mas sim analisar os recursos e os caminhos que elas ofereceram para a permanência e atuação das mulheres em seu cotidiano e como elas influenciaram os seus programas pedagógicos que, de certa forma, se contrapôs a realidade das instituições formais de ensino que ainda matinha escolas específicas para meninas e meninos – salvo as exceções das escolas mistas que, forçosamente, eram criadas por conta de contenção de gastos e também por se tratar de distâncias[93].

[93] O mesmo acontecia na Espanha na época de Ferrer. Como bem coloca Silva (2013, p. 140): "Meninos e meninas não estudavam juntos no reinado da Espanha nos idos de 1900. Eram raros os casos em que ocorria a coeducação (e que era contrariamente tolerada). Em pequenas cidades havia falta de recursos financeiros para manter duas salas ou dois professores, ou até mesmo conseguir um professor homem, já que na época era comum que somente mulheres fossem professoras, por se acharem que possuíam o instinto maternal. Fato é que homens nunca poderiam lecionar para meninas".

Figura 11: propaganda da Escola Moderna n. 1 de 1917.

Escola Moderna N. 1

Instituto de Instrucção e Educação para menores e adultos de ambos os sexos

Aulas diurnas e nocturnas

Ensino theorico e pratico, segundo os methodos da pedagogia moderna, com os quaes se ministra aos alumnos uma instrucção que os habilita para o inicio das actividades intellectuaes e profissionaes, assim como uma educação moral baseada no racionalismo scientifico

CURSO PRIMARIO — Rudimentos de Portuguez, Arithmetica, Calligraphia e Desenho.

CURSO MEDIO — Grammatica, Arithmetica, Geographia, Principios de Sciencias, Calligraphia e Desenho.

CURSO ADEANTADO — Grammatica, Arithmetica, Geographia, Noções de Sciencias Physicas e Naturaes, Historia, Geometria, Calligraphia, Desenho, Dactylographia.

Para as alumnas haverá tambem trabalhos manuaes: costura, bordado, etc.

Aulas diurnas

Horario: das 11 1/2 ás 16 1/2 (das 11 1/2 da manhã á 4 1/2 da tarde).

Mensalidades: Curso primario ou medio, 4$000; curso adeantado, 5$000.

Aulas nocturnas

Horario: Das 19 ás 21.

Mensalidades: Curso primario ou medio, 5$; curso adeantado, 7$

DIRECTOR — PROFESSOR FLORENTINO DE CARVALHO

Avenida Celso Garcia, 262 - Belemzinho - S. Paulo

Fonte: A Plebe, 1917.

Do anúncio acima, veiculado no jornal "A Plebe" em 1917, a Escola Moderna n. 1, na direção de Florentino de Carvalho, chegou a oferecer "aulas de trabalhos manuais como bordado, costura, etc" para as suas alunas, como bem observou Moraes e Santos (2013). Porém, as autoras também observam que, até 1915, as propagandas das Escolas que foram veiculadas nos jornais libertários e mesmo no periódico das escolas mostravam que havia uma divisão das turmas em *Sessões Masculinas* e *Sessões Femininas,* com horários diferenciados (MORAES; SANTOS, 2013). Mas na edição de "A Lanterna" de 8 de agosto de 1914, não se encontram essas separações. Ao contrário, no que se refere particularmente a Escola Moderna n. 1, lemos a divulgação *"Para Meninos e Meninas"*.

Quanto a participação das meninas nas Escolas, nossa principal referência são – mas não exclusivamente – os dois números de "O Inicio". Na narrativa referente a Festa da Escola

Moderna, publicado na primeira página do segundo número, há a participação das meninas matriculadas cantando hinos, interpretando comédias e recitando poesias ao lado dos meninos, como podemos ler:

> *[...] 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, Lucilia Haas, *Edmundo Mazzone, Edmundo Scala, Ernesto Tozzatto, Bruno Bertolaccine e Francisco Tognoli.*
> *A aluna* Antonieta de Morais *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 Tozzato, Edmundo Scala, Edmundo Mazzone, Bruno Bertolaccine,* Antonieta de Morais *e* Catarina Bari.
> *No desempenho da comédia "A Questão", original de nosso professor, tomaram parte Bruno Bertolaccine, Edmundo Scala, Pedro Passos e como comparsas Edmundo Mazzone, Francisco Tognoli,* Antonieta de Morais, *Ernesto Tozzato e* Catarina Bari.
> *[...] O interessante diálogo "Brejeirinho" foi desempenhado por Ernesto Tozzato e* Antonieta de Morais[94].

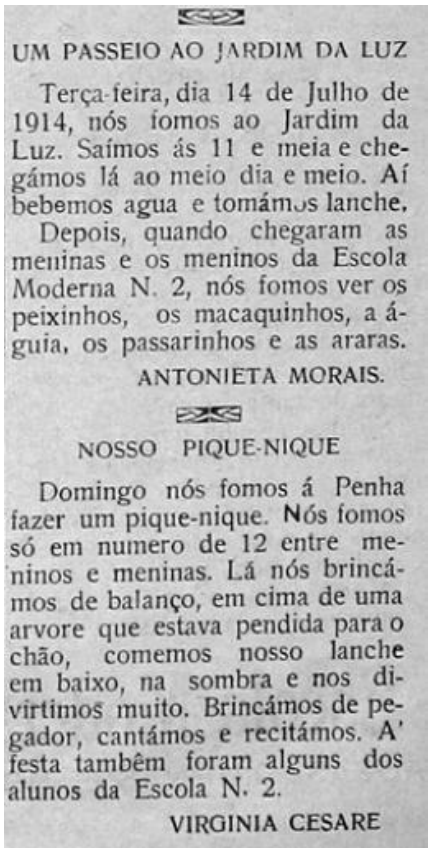
O mesmo se sucede numa breve narrativa feita por um aluno publicado no terceiro número de "O Inicio" de 1916, onde lemos:

> *Realizou-se a nossa festa no sabado dia 12 de janeiro de 1916.*
> *A festa constou de cantos de hinos e recitativos. Os cantos em que eu tomei parte foram* A Pimentinha, O Sabia nas Campinas *e* O Gaturamo. *Eu recitei* O Grilo *o Bruno,* A Ternura de Mãe, O Papão, *e* O Lobo e o Cordeiro*; a* Lidia Tufi, *recitou* Foi para isto*; a* Catarina, Marcelina *e* Maria Fogioni, *também recitaram* (Ernesto Tozzato, 10 anos)[95].

Ainda nas publicações de "O Inicio", os trabalhos das meninas são publicados, mas verificamos que o número de exercícios de autoria feminina é inferior ao do sexo oposto. Em "O Inicio" n. 2, dos quatro exercícios de *descrição*, há um equilíbrio: dois são de meninas e dois são de meninos. Dos dois *exercícios epistolares*, não há nenhum escrito por meninas e em *exercícios vários*, de dez, somente um é de autoria feminina. No número seguinte, a diferença é expressiva: de oito *exercícios de descrição*, apenas um é feito por uma menina; os exercícios restantes, que somam o total de sete, não há nenhum exercício de alunas.

[94] A nossa festa. *O Inicio*, São Paulo: n. 2, 04 set. 1915, p. 1.
[95] Sem título. *O Inicio*. São Paulo: n. 3, 19 ago. 1916, Exercícios de Descrição, p. 2.

Figura 12: textos das alunas Antonieta Morais e Virginia Cesare.



UM PASSEIO AO JARDIM DA LUZ

Terça-feira, dia 14 de Julho de 1914, nós fomos ao Jardim da Luz. Saímos 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.

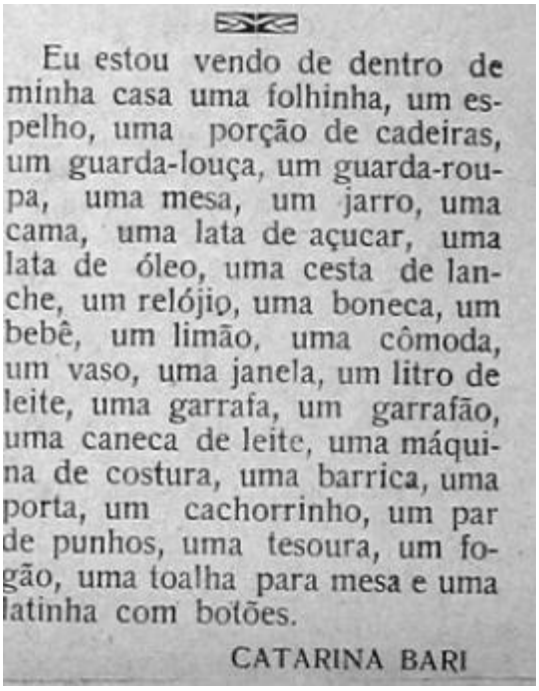
NOSSO PIQUE-NIQUE

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 divirtimos muito. Brincámos de pegador, cantámos e recitámos. A' festa também foram alguns dos alunos da Escola N. 2.

VIRGINIA CESARE

Fonte: "O Inicio", n. 2, 04 set. 1915, p. 2. Cedido pelo CEDEM UNESP.

Figura 13: texto da aluna Catarina Bari.

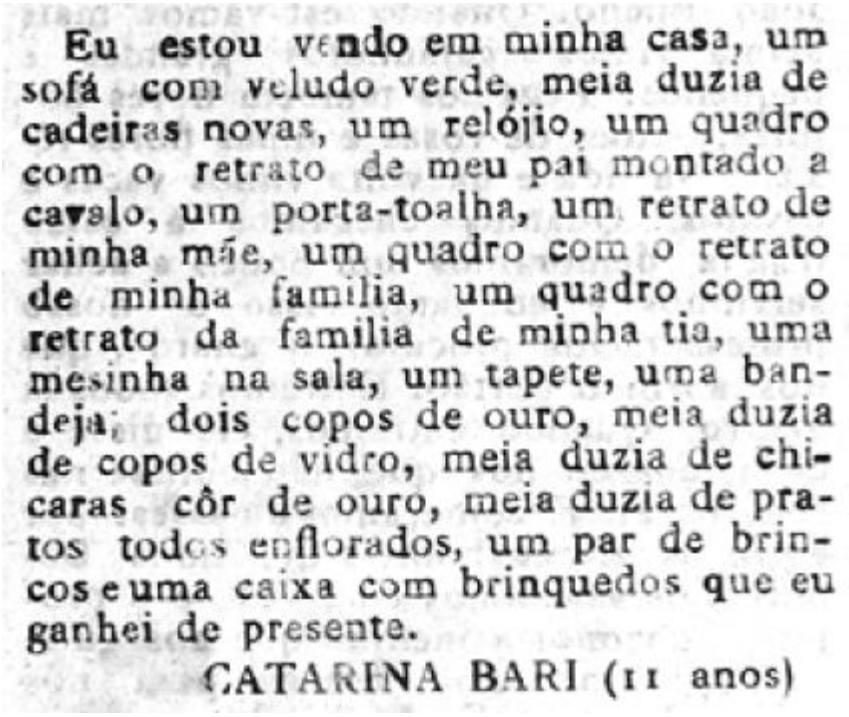


Eu estou vendo de dentro de minha casa uma folhinha, um espelho, uma porção de cadeiras, um guarda-louça, um guarda-roupa, uma mesa, um jarro, uma cama, uma lata de açucar, uma lata de óleo, uma cesta de lanche, um relójio, uma boneca, um bebê, um limão, uma cômoda, um vaso, uma janela, um litro de leite, uma garrafa, um garrafão, 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

Fonte: "O Inicio", n. 2, 04 set. 1915, p. 3. Cedido pelo CEDEM UNESP.

Figura 14: texto da aluna Catarina Bari.



Eu estou vendo em minha casa, um sofá com veludo verde, meia duzia de cadeiras novas, um relójio, um quadro com o retrato de meu pai montado a cavalo, um porta-toalha, um retrato de minha mãe, um quadro com o retrato de minha familia, um quadro com o retrato da familia de minha tia, uma mesinha na sala, um tapete, uma bandeja, dois copos de ouro, meia duzia de copos de vidro, meia duzia de chicaras côr de ouro, meia duzia de pratos todos enflorados, um par de brincos e uma caixa com brinquedos que eu ganhei de presente.

CATARINA BARI (11 anos)

Fonte: "O Inicio", n. 3, 19 ago. 1916, p. 2. Cedido pelo CEDEM UNESP.

Essa diferença no número de atividades, sempre inferior aos meninos, pode estar relacionado ao número total matrículas, mesmo que a presença das meninas nos eventos promovidos pelas Escolas tivessem sido intensos – e é sempre bom lembrar que essas festas tinham caráter pedagógico na medida em que era a forma que os seus diretores tinham para mostrar o trabalho de todas(os) –, as alunas eram mais escassas, como foi demonstrado por Moares e Santos (2013) em um levantamento da quantidade de alunas(os) matriculadas(os) nos dois períodos oferecidos - diurno e noturno - e nos diferentes anos. A partir dos jornais das Escolas, listaremos abaixo o nome das meninas matriculadas por duas razões: primeiro como possibilidade de recolocá-las aos seus lugares de protagonismo na memória das lutas e resistências, considerando a trajetória de opressão e exclusão que a figura da mulher passou e passa na escrita da História das mais diversas culturas; em nossas narrativas, nos mais diversos sentidos da História, nas imagens arredias da memória, as mulheres sempre nos aparecem como figurantes dos processos históricos. Em outras palavras: na história dessas escolas, ainda que com todos os percalços, precisamos lembrar que as mulheres, ao lado dos homens, são igualmente protagonistas. O segundo motivo é acompanharmos o fluxo de matrículas de meninas ao longo dos anos:

O Inicio – 1915

Aula Diurna:

1º ano a – Isabel Gregorio, Laura Borges, Gumercinda Gonçalves, Amélia de Jesus, Maria da Cruz, Rafaela, Maria e Nanina.
1º ano b – Lucilia Haas, Marcelina Bari, Elisa Santiago.
2º ano – Catarina Bari.
3º ano – Antonieta Morais.

Aula Noturna
Seção Feminina – Palmira Lopes, Palmira Vieira, Adelina Toffoli, Rosa Favaron.

O Inicio - 1916
Sem distinção de séries.
Aula Diurna – Tereza Sguardo, Lidia Tutí, Ida Rigbetto, Sara Rosa Lopes, Antonina Parentes, Brasilina Mazzine, Alzira Tura, Loudres Ribeiro de Castro, Dina Galante, Georgina Diniz, Rafaela Marques, Catarina Bari.

Aula Noturna – Bertina Corrêa, Vicencia Riso.

O ano de 1918, particularmente, nos chama a atenção, já que nesse período letivo a Escola Moderna n. 1 apresentou maior número de matrículas – os meninos superam de forma discrepante o número de matrículas: dos 84[96] alunos matriculados, 68 eram meninos e 16 eram meninas. De fato, na edição n. 1 do Boletim da Escola Moderna, publicado em 13 de outubro de 1918, na página 4 são listados os nomes das alunas e alunos matriculados. Segue o nome das alunas matriculadas:
Curso primário, diurno.
1º ano a – Annita Astolfi, Pierina Bottan, Julia Amaral, Catharina Caviola, Nelly Carvalho, Amélia Minieri, Deolinda Marques.
1º. ano B – Nunziata Petrella, Julieta Zanella, Lourdes Ribeiro de Castro.
2º. ano – Magdalena Lemos.
3º ano a – Georgina Diniz.
3º ano b – Jandyra Sarzedas.
Curso primário, noturno.

[96] O número total de alunas e alunos apresentados pelo Boletim diverge do levantamento feito na pesquisa de Moraes e Santos. O valor total apresentado é 81. Porém, na contagem dos nomes que realizamos, o valor total resulta, de fato, no valor de 84. Acreditamos que possa ter sido um lapso na edição do periódico.

Não há matrículas de meninas.

Curso de dactylografia, portuguez, arithmetica - Albertina Duvale, d[97]. Maria dos Santos, d. Ignacia de Campos[98].

Boletim da Escola Moderna, n.2 – 1919

Curso diurno.

1º ano a – Amelia Minieri, Emiliana Corrêa, Mulza Sampaio,

1º. ano b – Annita Astolfi, Raphaela Cardinutti.

2º. ano – Magdalena Lemos, Julieta Zanella.

3º ano a – Georgina Diniz.

3º ano b – Jandyra Sarzedas, Maria Candida.

Curso primário, noturno.

Não há matrículas de meninas.

Curso de dactylografia – d. Ernestina Nogueira.

Os números 3 e 4 não apresentam os nomes matriculados.

Apesar dos incansáveis esforços da militância em promover campanhas para a educação das mulheres, a exclusão era ainda visível. Sobre essa reprodução permanente da exclusão das mulheres no espaço escolar do círculo libertário há algumas hipóteses. Moraes e Santos apontam que, uma das possibilidades, foi a dificuldade de parte da população aceitar que as meninas deveriam receber a mesma educação que os meninos – mesmo num ambiente libertário, a cultura patriarcal prevalecia – ou ainda de que não seria necessário educar e formar meninas; outra possibilidade apontada ainda refere-se a fatores econômicos: muitas mulheres, crianças ou adultas, assim como os meninos, não tinham acesso à escola ou evadiram das salas de aula para trabalharem nas fábricas e ajudar no sustento das famílias, já que até o ano de 1917 o trabalho infantil era permitido e dentro de uma carga horária que beirava a 13h diárias. Mas a diferença é que a mulher assumia também a esfera do privado, ou seja, as responsabilidades da casa.

A busca pela igualdade e o estímulo a solidariedade também era estimulada, dentro da lógica da pedagogia racionalista, pela...

[97] O prefixo "d" (dona) indicada que as mulheres eram casadas (MORAES; SANTOS, 2013).

[98] *Boletim da Escola Moderna,* São Paulo, ano I, n. 1, 13 out. 1918, p. 4. Cf.: MORAES; SANTOS, 2013.

...**abolição de provas, premiações e castigos...**

A cada passo encontramos na vida prêmios, concursos, provas e oposição; há algo mais triste, mais feio ou mais falso? Há algo mais anormal que o trabalho de preparação dos programas: o excesso de trabalho moral e físico que tem como efeito deformar as inteligências, desenvolvendo até o excesso certas faculdades em detrimento de outras que permanecem atrofiadas? A menor censura que se possa dirigir-lhes consiste em que são uma perda de tempo, e frequentemente chega até a romper as vidas, até proibir qualquer outra preocupação pessoal, familiar ou social. Os candidatos sérios não devem aceitar as distrações artísticas, nem pensar no amor, nem se interessar pela coisa pública, sob pena de fracassar. [...] A própria ciência se encontra diplomada: há uma ciência escolhida ao redor da qual não há nada além de mediocridade; unicamente a ciência marcada e garantida assegura ao homem que a possui o direito de viver[99].

...uma vez que avaliar, premiar, castigar só servem para gerar diferenças e disputas entre as(os) alunas(os) – e essa não é o papel da educação. Como avaliar se as "matérias deveriam ser ministradas sem prazos" e os programas não eram absolutamente determinados "a fim de permitir, a cada um, aprender o que lhe fosse possível, de acordo com sua capacidade intelectual" (JOMINI, 1990, p. 108)?

A *Escuela* de Ferrer aboliu qualquer tipo de mecanismo que colocasse as crianças de alguma forma numa situação vexatória de concursos, provas, exames, assim como condenou os castigos, sejam eles verbais ou físicos, ainda comuns nessa época[100]. A abolição dos exames e castigos tinha um caráter moral: para Ferrer, as provas não só alimentam um sentimento de competitividade entre as crianças com também serviam para alimentar sentimentos egoístas e mesquinhos:

> [...] os elementos morais que este ato imoral qualificado de prova inicia na consciência da criança são: a vaidade enlouquecedora dos altamente premiados; a inveja roedora e a humilhação, obstáculos de iniciativas saudáveis, aos que falharam; e uns e outros, e em todos, os alvores da maioria dos sentimentos que formam os matizes do egoísmo (FERRER, 2014, p. 81).

[99] Artigo de Emilia Boivin reproduzido em: FERRER, 2014, p.83-84. Até o presente momento da escrita dessa dissertação, não conseguimos encontrar informações a respeito de Boivin.

[100] Recebemos frequentes comunicações de centros operários instrutitivos e fraternidades republicanas queixando-se de alguns professores, que castigam as crianças em suas escolas.
Nós tivemos o desgosto de presenciar, em nossas curtas e escassas excursões, provas materiais do fato que motiva a queixa, vendo crianças de joelhos ou outras atitudes forçadas de castigo.
Essas práticas irracionais e atávicas tem de desaparecer; a pedagogia moderna as rejeita em absoluto (FERRER, 2014, p. 84-85).

A escola é o lugar ideal para se promover qualquer forma de hierarquia e controle. Mais uma vez a escola assume um lugar então novo, em conformidade com o princípio libertário: formar sujeitos que se respeitem por suas diferenças, sem preconceitos.

Num primeiro nível, não podemos deixar de notar que a abolição do sistema avaliativo era uma forma de respeitar as diferenças de aprendizado de cada criança, sem gerar o mal-estar da competitividade, demonstra desde já uma preocupação com a psicologia da infância. Essa preocupação já é sistematizada pela "Liga Internacional da Educação da Criança" no primeiro parágrafo do Art. 2º: "- Pesquisar os métodos de educação e de ensino, mais bem apropriados à psicologia da criança e permitindo obter os melhores resultados a custo do menor esforço"[101]. Além disso, como destaca Silva (2013), a principal premissa de Ferrer é que nenhuma habilidade era mensurável por exames ou avaliações; pois o "ensino racionalista tinha como propósito o desenvolvimento de todas as faculdades do homem. Ou seja, ensinava-se para a vida e não incutia conteúdos abstratos na cabeça das crianças" (2013, p. 141).

A prática de abolir tanto os exames quanto os castigos também foram adotados pelas Escolas Modernas. Porém, como destaca Jomini (1990) e, até o presente momento da construção dessa narrativa, o único a abordar essa questão foi Adelino de Pinho enquanto ele era ainda professor da Escola Social - escola que estava vinculada a Liga Operária de Campinas - em 1908. Ou seja, Ferrer ainda estava vivo e Pinho, ligado às ideias educacionais de seu tempo, já havia tido contato com as ideias do educador catalão, mesmo que as Escolas Modernas de São Paulo ainda não existissem. Além disso, os textos de Adelino de Pinho, muitos dos quais seriam publicados futuramente nos próprios jornais das Escolas, são documentos essenciais para compreendermos o seu pensamento pedagógico. Pinho foi entusiasta e defensor de Ferrer, tanto que a maior parte de sua produção bibliográfica é sobre Ferrer ou sobre a educação racionalista. Como dito anteriormente, parte destes textos se encontram nos jornais das Escolas Modernas, mas também em outros jornais anarquistas da época, como por exemplo, no jornal "A Vida".

Em 1908, Pinho realiza uma conferência no dia 13 de dezembro na Escola Social, experiência libertária na qual é professor. É nesta conferência que Pinho aborda a questão dos exames e dos castigos. A conferência, realizada no final do ano letivo, vem no momento em que as instituições escolares tradicionais aplicam suas avaliações. Pinho coloca em discussão a abordagem dos pais de seus alunos que o questionam do porquê a escola não promover exames,

[101] RODRIGUES, 1969, p. 265.

na qual responde: “Muitos de vós tereis perguntado a razão de não termos nós realizados os exames, pela muito simples razão de que consideramos um absurdo” (PINHO, 2015, p. 25). Neste ponto, o estranhamento por parte dos responsáveis das crianças em relação a escola não adotar um sistema avaliativo também se passou com Ferrer, que registrou em seu livro *Escuela Moderna*:

> É claro que por incapacidade racional de outorgar prêmios, era criada a impossibilidade de impor castigos, e naquela escola ninguém teria pensado em práticas tão nocivas se não tivesse vindo a solicitação do exterior. Ali vinham pais que professavam este antigo aforismo: a letra com sangue entra, e me pediam para seu filho um regime de crueldade; outros, entusiasmados com a precocidade de sua prole, desejariam, à custa de rogações e dádivas, que seu filho pudesse brilhar em uma prova e ostentar pomposamente títulos e medalhas; mas naquela escola não se premiou nem se castigou os alunos, nem se satisfez a preocupação dos pais (FERRER, 2014, p. 80).

De certa forma, parece que Pinho procurou, com a sua conferência, a mesma solução que Ferrer encontrou para acalmar as preocupações dos pais: através de textos ou de falas com caráter pedagógico. Pinho, em sua conferência argumentou que os diplomas - uma forma de premiação para aqueles reconhecidos como “aptos” ou “talentosos” - não atesta ou prova a capacidade ou a habilidade dos sujeitos. Assim como Ferrer, Pinho não acreditava que o conhecimento fosse mensurável.

> Os exames são um verdadeiro atentado contra a verdadeira instrução. Todos vós devem conhecer pessoas que, apesar de seus atestados, não passam de uns verdadeiros ineptos, incapazes e inexperientes. Já vedes, pois, que o fato de ter feito exames nada prova sobre a competência de qualquer indivíduo (PINHO, 2015, p. 25).

Ele também acredita que os exames e os diplomas só servem para alimentar a “vaidade” e a competição entre as crianças, gerando uma desigualdade e uma relação de exclusão entre aqueles que se consideram “aptos”, “inteligentes”, “talentosos” ou “habilidosos” daqueles que “não sabem”, “ineptos”. E essa relação de competitividade e exclusão não só se estabelecem dentro da escola, mas acabam por repercutir na família, nas relações dos pais com os filhos e/ou nas relações entre os irmãos.

> O diploma, como toda a espécie de prêmios, é contrário, é prejudicial, é daninho, atentório às regras da pedagogia moderna. Só coisas que só servem para tornar as crianças vaidosas, pedantes - aquelas que obtêm. As outras, as menos hábeis, as menos aptas para o ensino que lhes dão - essas são lançadas para o lado e perseguidas com dichotes e epítetos de todas as espécies de feitios. Numa família, onde haja mais que um irmão, o que consegue passar é um prodígio, é o menino bonito de casa, tornar-se alvo de todas as atenções. O infeliz que, por qualquer motivo estranho à sua vontade, ficou reprovado é desprezado, vilipendiado, abandonado. Dirijam-lhe insultos e doesto de toda sorte; que não é estudioso, que não quer aprender, que é mal aplicado, enfim, que é um preguiçoso. Condenam-no inexoravelmente (PINHO, 2015, p. 26).

A partir do que expõe do lado negativo sobre o sistema de exames, considerando-o como uma relação de injustiça, Pinho começa a traçar em seu discurso a contraposição do que considera mais saudável e justo, próximo ao ensino racionalista de Ferrer. A solução para essa questão seria acolher e ajudar as crianças com dificuldades de aprendizado ao invés de premiar os que tem maior facilidade. Segundo ele, não há sentido algum premiar aquele que sabe por que sua facilidade o recompensa; ou ainda, os "fortes não precisam de outra vantagem que aquela que possuem de ser dotados de boas qualidades" (PINHO, 2015, p. 27). A criança não tem culpa de ser "fraca ou forte", mas as condições em que vive o conduzem a essas diferenças físicas e morais. Por isso, a atenção para os que apresentam maior dificuldade deve ser redobrada, mas sempre com acuidade e carinho, sem qualquer tipo de punição ou repreensão. É por essas diferenças, conclui Pinho, que "as crianças devem-nos merecer todo respeito, toda simpatia, todo amor" (PINHO, 2015, p. 27)[102].

Uma outra referência em Pinho na sua conferência é crítico de arte inglês John Ruskin (1819-1900). Em seu discurso, Pinho destaca que Ruskin defendia uma escola verdadeiramente saudável, que não estimulasse qualquer tipo de competição entre os alunos. Para ele, o "esforço é o que unicamente merece elogios, não o resultado" (PINHO, 2015, p. 34)[103]. O que nos chama a atenção no texto de Ruskin é seu questionamento em relação a ideia do talento, que pode ser resumida numa pergunta que o autor faz em seu texto: "Pois, se o talento é uma coisa imaterial, como querer prezá-lo, medi-lo, compará-lo?" (PINHO, 2015, p. 35). Curioso notar também que ambos os autores - assim como Ferrer - defendiam que cada criança, ou ainda, cada indivíduo, tem mais facilidade para aprender uma habilidade em relação a outra, mas isso não diminui ou que seja um impeditivo para que não aprenda ou não desenvolva familiaridade com aquilo que apresenta dificuldade.

Não podemos afirmar que as ideias de Ferrer, refletidas em Adelino de Pinho, tenha, de fato, se concretizado nas duas escolas anarquistas paulistanas. Mesmo porque, até o momento, essa conferência de Adelino de Pinho é o único documento que relata suas considerações sobre o assunto. Não encontramos nem mesmo textos de João Penteado abordando essa questão. Porém, especulamos que possivelmente outras formas de avaliar as alunas e os alunos das Escolas

[102] Percebemos nessas suas palavras ecos no texto de Boivin: "[...] que os pedagogos se dediquem a inspirar o amor ao trabalho sem sanções arbitrárias [...]" (FERRER, 2014, p. 84) ou ainda nos conselhos que Tolstói dá aos educadores: "[...] (muito importante) que o aluno não tenha medo dos castigos por estudar mal, ou seja por não compreender; o intelecto do homem só pode actuar quando não é esmagado por influências externas; [...]" (TOLSTOI, 1988, p. 212).

[103] Pinho não faz referência a qual texto de Ruskin se trata, por isso, para citar a fala de Ruskin recorreremos ao próprio texto de Adelino.

Modernas possam ter sido feitas, como os próprios jornais das Escolas, que publicaram, inicialmente, como vimos, trabalhos e textos produzidos como lição escolar dos estudantes. Outra possível forma de avaliação, na qual Edgar Rodrigues (1992) arrisca a afirmar, seriam a apresentação das crianças nos festivais, "quermesses" e outros eventos promovidos pelas Escolas para, entre outras finalidades, divulgar seus trabalhos. Nos mais diversos periódicos anarquistas da época, como "A Plebe" e "A Rebelião", além dos jornais da Escolas, a participação das crianças nesses eventos era extremamente ativa e, como vimos, era feita de diversas formas, seja cantando, recitando poemas, apresentando-se em peças de teatro, arrecadando prendas. Jomini (1990) ainda levanta a hipótese de que formas alternativas de avaliação tivessem sido feitas por uma questão do contexto social da época.

Todo esse conjunto de ações realizados nas Escolas num tempo onde as/os imigrantes estavam sendo duramente perseguidos pelo Estado e que a atuação dos anarquistas era intensa – sendo a mais expressiva manifestação operária vista nesse primeiro momento foi a greve geral de 1917 – alimentou o barril de pólvora que culminaria na...

...explosão da máquina infernal...

Eis aqui o que foi, o que é e o que será a Escola Moderna[104].

...no dia 19 de outubro de 1919, por volta das 17h30 da tarde de domingo, os moradores do Brás foram surpreendidos por ruído ensurdecedor. Na rua João Boemer, o edifício n. 305 explodiu: era a residência do anarquista José Prol. Na casa estava a esposa de Prol, Francisca Perez, e seus dois filhos. Mãe e filhos tiveram ferimentos leves. Mas além da família, naquele momento havia três outras pessoas, todos militantes anarquistas. Eram eles, além de José Prol: Belarmino Fernandes – *"portugez, de 23 anos de edade"*, Joaquim dos Santos Silva – *"typographo, tambem de nacionalidade portuguesa"*, e José Alvez – *"de qualificação ignorada"*[105].

No dia seguinte, os principais jornais da imprensa noticiavam o acidente: o Correio Paulistano fazia a chamada da notícia como *"Explosão de uma maquina infernal"* e qualificava os anarquistas mortos no acidente como "perigosos" e vítimas de suas *"própria perfídia"*(sic). Ainda na reportagem do Correio Paulistano, a família de Prol é descrita como discreta ao longo

[104] FERRER, 2014, p. 153.

[105] Explosão de uma machina infernal. O anarchismo em São Paulo. *Correio Paulistano*. São Paulo: n. 20.222, 20 out 1919, p. 5.

dos dois anos que moraram ali, apesar do grande fluxo de pessoas e das reuniões que, segundo o jornal, se estendiam até a madrugada em sua residência:

> *José Prol raramente sahia: sua mulher não se empregava em qualquer mister que se conhecesse, além dos affazeres domesticos, as proprias crianças, mal alimentadas e doentias, pouco se ligavam nos outros menores da vizinhança.*
> *A casa de Prol era, entretanto, muito frequentada, e ultimamente davam-se ali reuniões, que se prolongavam até alta madrugada. Em um verdadeiro mysterio o que se passava, sem que nem mesmo a propria familia do 303, gente modesta e trabalhadora, pudesse desvendal-o.*
> *De uma semana a esta parte, principalmente á noite, frequentes eram a entrada o sahida de indivíduos embuçados, que evidentemente procuravam furtar-se ás vistas curiosas dos moradores das redondezas.*

Essa descrição da rotina de Prol vinha corroborar e alimentar mais uma vez a imagem preconceituosa e distorcida no senso comum da época de que os anarquistas eram bandidos, melindrosos, vagabundos e que se reuniam para fins desconhecidos – o mais aceito no senso comum é de que os anarquistas se reuniam para organizar atos de vandalismo e greve, o que na época era sinônimo. A seguir, ao relatar a explosão, esses adjetivos são mais uma vez reforçados:

> *Dos escombros foram então retirados, horrivelmente mutilados, os cadaveres de José Prol, de Belarmino Fernandes e de Joaquim dos Santos Silva.*
> *José Alves, em estado gravissimo, apresentando horriveis queimaduras e extensos ferimentos por todo o corpo, foi removido immediatamente para o hospital da Santa Casa da Misericordia, onde veiu a falecer algumas horas depois.*
> *Com as investigações preliminares da autoridade, o mysterio que ha dois annos envolvia a existencia dos moradores do casebre, começou a ser desvendado.*
> *Tratava-se de uma quadrilha de perigosos anarchistas, que tramavam contra a segurança do Estado.*

O jornal carioca "Correio da Manhã" também noticiou o caso, porém em um tom mais objetivo em relação ao jornal paulistano. Segundo eles, os quatro militantes anarquistas estavam *"entregues a fabricação de bombas de dynamite"*, o que, por acidente, ocasionou a explosão de uma bomba. Ainda destacam a passagem de José Prol pela polícia por sua associação com anarquistas e destaca que em *"em uma ligeira busca que a policia deu no predio, foram encontrados boletins de propaganda, photographias, cartas, livros anarchistas, assim como materiaes explosivos"*[106].

O acontecimento na rua Boemer foi o estopim para ações do Estado visavam desmobilizar o movimento anarquista. Coincidentemente, no dia da explosão o "Correio Paulistano" noticiava a discussão que rolava na Comissão de Justiça e Legislação sobre um projeto que Adolfo

[106] Explosão de uma carga de dynamite. Tres anarchistas mortos e um gravemente ferido. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro: ano XIX, n. 7.539, 20 out 1919, p. 2.

Gordo[107] de repressão ao anarquismo no país, sob o argumento de *"garantir a ordem social e política estabelecidas"* e que já estavam se tornando uma ameaça ao *"mundo civillisado"*[108]. Dentre os vários pontos desse novo projeto a ser discutido pelo Congresso Nacional, curiosamente o segundo e o terceiro artigo tratam especificamente da criminalização e penalização dos casos de fabricação de bombas e destruição de prédios[109]. "A Plebe" chegou mesmo a cogitar que *"algum infame provocador"* havia provocado a explosão já que, segundo eles – e não desprovida de razão – serviria em partes para que se iniciasse uma caça aos *"dinamitadores"* por parte da polícia reacionária. Mas, segundo Dulles (1977), essa hipótese de que alguém poderia ter ocasionado a explosão propositadamente foi "contestada pela narrativa [...] fornecida anos mais tarde por Gigi Damiani a seu biógrafo" que, segundo sua versão, o fato não passou de um infeliz acidente que acabou por chamar a atenção da polícia.

Sem entrarmos em maiores detalhes a respeito desses desdobramentos, cabe destacar que as consequências disso reverberaram diretamente nas Escolas Modernas de São Paulo. José Alves, o anarquista de *"qualificação ignorada"*, era diretor da Escola Moderna de São Caetano, também conhecida como Escola Moderna n. 3. Prol também atuava na Escola Moderna de Bauru como professor. Tanto que o jornal bauruense "A Razão" elaborou uma pequena nota comunicando a sua morte e homenageando-o, no dia 25 de outubro de 1919, publicou:

> *Jose Alves, moço probo e intelligente, era muito estimado nesta cidade, onde exercia o cargo de professor da Escola Moderna, tendo assumido também por algum tempo a direcção desta folha.*
> *Sabbado ultimo, tendo suspendido as aulas com a devida licença da Sociedade da Escola, seguira para São Paulo no intuito de regressar dentro de poucos dias.*
> *Não conseguimos comprehender como se encontrava José Alves na casa fatal, tanto mais que elle fôra á Capital com o fim unico de visitar sua distincta familia.*

---

[107] Em 1907, foi aprovado o Decreto Nº 1.641, chamada de Lei Adolfo Gordo, que regulamente os casos de expulsão de estrangeiros do Brasil que, conforme o texto, comprometam "a segurança nacional ou a tranquilidade pública". A lei foi uma das formas de repressão ao movimento anarquista no Brasil, pelo menos nesse final dos anos de 1900 e início de 1910, já que boa parte dos militantes libertários eram imigrantes.

[108] Repressão do anarchismo. A commissão de Justiça e Legislação dá o seu parecer sobre o projecto Aldolpho Gordo, de repressão do anarchismo. *Correio Paulistano*, São Paulo: n. 20.221, 19 out 1919, p. 5.

[109] *2º - a fabricação de bombas de dynamite ou de qualquer outra materia explosiva, sem transporte ou emprego, com intuito de causar tumulto, alarma ou desordem [...]. - Pena de prisão celular de tres a oito annos. Reputam-se fabricadas ou conduzidas para fins criminosos as bombas ou materiais explosivas encontradas em poder de anarchistas ou agitadores conhecidos.*
3º - a destruição de edificios ou construcção de qualquer natureza, no todo ou em parte com fins e pelos meios indicados pelo numero precedente. - Pena de prisão celular por quatro a 12 annos.
Paragrapho 1º - Si por effeito desses crimes fôr posta em perigo a vida de alguem ou resultar a morte de uma ou mais pesosas [sic] - pena de prisão por oito a vinte annos no primeiro caso, e por doze a 30 annos no segundo.
Paragrapho 2º - Si o facto fôr praticado com os fins e meios enumerados no numero 2, directamente contra a pessoa e delle resultar a morte dessa ou de outra pessoa - pena de prisão cellular por vinte a trinta annos (Repressão do anarchismo. A commissão de Justiça e Legislação dá o seu parecer sobre o projecto Aldolpho Gordo, de repressão do anarchismo. *Correio Paulistano*, São Paulo: n. 20.221, 19 out 1919, p. 5).

> *A' directoria da Escola Moderna, pela perda de seu correcto professor, e à illustre familia do desventurado moço, "A Razão" apresenta sentidas condolencias*[110].

A morte de José Alves serviu de argumento para que a Secretaria de Instrução Pública entrasse com um pedido na Secretaria de Justiça Pública de fechamento das Escolas Modernas de São Paulo sob um conjunto de acusações. A principal delas seria de que as Escolas promoviam a doutrinação de ideias anarquistas, ou seja, ideias, segundo eles, que perturbavam a ordem pública. Não demorou para que João Penteado recebesse uma notificação de Oscar Thompson, então secretário da Instrução Pública do Estado de São Paulo, solicitando o fechamento da Escola Moderna n. 2:

> *São Paulo, 19 de novembro de 1919.*
> *J. A.*
> *N. 3959*
>
> *Sr. João Penteado*
> *Director da Escola Moderna*
> *Avenida Celso Garcia, 262*
> *Capital*
>
> *Tendo sido verificado, pela Secretaria de Justiça e Segurança Publica, que as escolas modernas, de que sois director, "visando a propagação de ideas anarchicas e a implantação do regimen communista, ferem de modo inilludivel organisação politica e social do Paiz", conforme se evidencia por aquella Repartição a esta Directoria Geral hei por bem não so´ cassar a autorização de funccionamento concedida a´ vossa escola, a´ Avenida Celso Garcia nº 262, a qual, de hoje em diante, sob as penas da Lei, esta´ prohibida de funccionar, bem com intimar-vos a fechar do [m]esmo modo, immediatamente, desde hoje, em caracter definitivo, a escola moderna n. 2, que installastes e fizestes funcionar sob a regencia de Adelino de Pinho, a´ rua Maria Joaquina nº 13, sem autorisação desta Directoria Geral e em flagrante violação do artigo 30 da Lei nº 1579, de 19 de dezembro de 1917.*
>
> *Saudações,*
>
> *Oscar Thompson*[111].

Não tardou para que João Penteado se mobilizasse em busca proteção e justiça para si e para as(os) alunas(os) das Escolas. Em novembro do mesmo ano, o advogado Luiz Quirino dos Santos entra com um pedido de habeas corpus em favor não só do seu cliente, mas também em defesa das Escolas Modernas e das alunas e alunos matriculados[112].

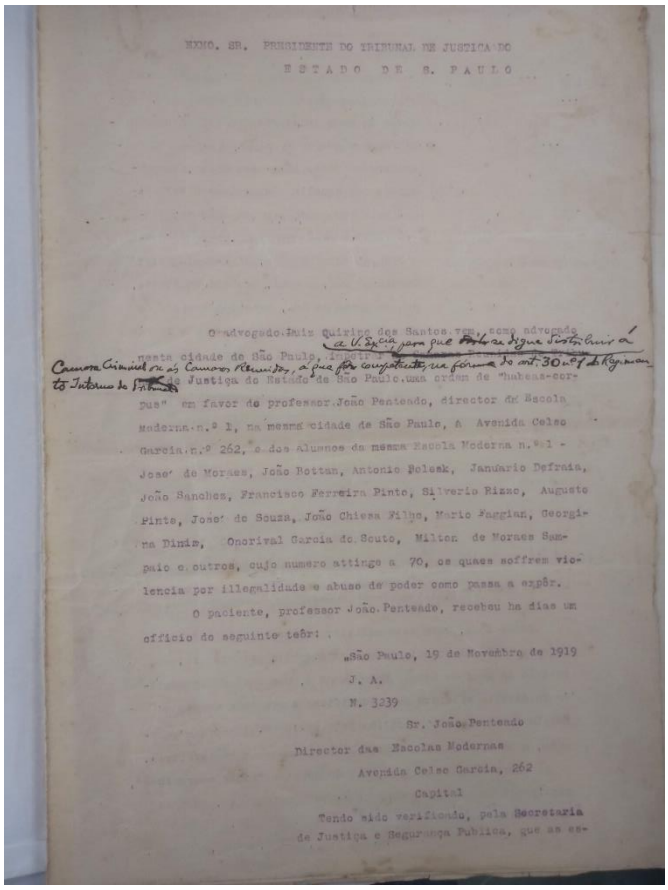
---

[110] Horrível desastre: Violenta explosão de uma dynamite, numa casa de bairro do bairro do Braz. A morte de Jose' Alves. *A Razão*, Bauru/SP, ano I, n. 42, 25 out. 1919, p. 2.

[111] Retirada do pedido de Habeas Corpus de João Penteado – arquivo localizado no CME-USP.

[112] *O advogado Luiz Quirino dos Santos, vem como advogado nesta cidade de São Paulo [...] em favor do professor João Penteado, director da Escola Moderna nº 1, na mesma cidade de São Paulo, a Avenida Celso Garcia nº 262, e dos alumnos da mesma Escola Moderna nº 1 – Jose´Moraes, João Bottan, Antonio Bolesk, Januario Defraia, João Sanchez, Francisco Ferrereira Pinto, Silverio Rizzo, Augusto Pinto, Jose´de Souza, João Chiesa Filho, Mario Faggian, Georgina Diniz, Onorival Garcia do Souto, Milton de Moraes Sampaio e outros, cujo numero attinge a 70, os quaes soffrem violencia por illegalidade e abuso de poder como passa a expôr.*

Figura 15: Pedido de Habeas Corpus para João Penteado, com correções a mão.



EXMO. SR. PRESIDENTE DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO
ESTADO DE S. PAULO

O advogado Jair Quirino dos Santos, [illegible] nesta cidade de São Paulo, a V. Excia para que [illegible] á Camara Criminal ou ao Conselho Superior, a que for competente na forma do art. 30 n.º 4 do Regimento Interno do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, uma ordem de "habeas-corpus" em favor do professor João Penteado, director da Escola Moderna n.º 1, na mesma cidade de São Paulo, á Avenida Celso Garcia n.º 262, e dos Alumnos da mesma Escola Moderna n.º 1 - José de Moraes, João Rottan, Antonio Bolesk, Januario Defrain, João Sanches, Francisco Ferreira Pinto, Silverio Rizzo, Augusto Pinto, José de Souza, João Chiesa Filho, Mario Faggian, Georgina Diniz, Onorival Garcia do Couto, Milton de Moraes Sampaio e outros, cujo numero attinge a 70, os quaes soffrem violencia por illegalidade e abuso de poder como passa a expôr.

O paciente, professor João Penteado, recebeu ha dias um officio do seguinte teôr:

"São Paulo, 19 de Novembro de 1919

J. A.

N. 3239

Sr. João Penteado

Director das Escolas Modernas

Avenida Celso Garcia, 262

Capital

Tendo sido verificado, pela Secretaria de Justiça e Segurança Publica, que as es-

Fonte: elaborado pelo autor. Cedido pelo CME USP

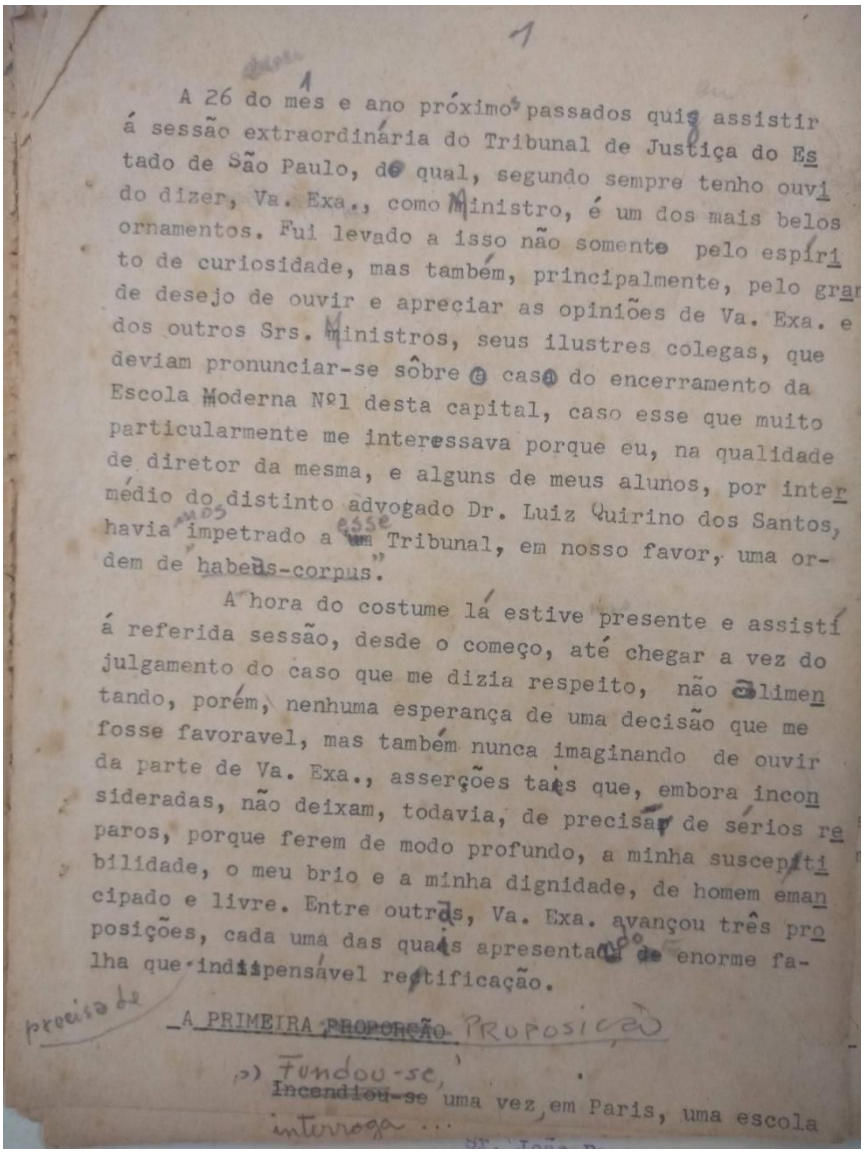
Quirino, ao lado de João Penteado, começa uma luta incansável para tentar evitar que as Escolas fossem fechadas e que evitasse uma possível perseguição judicial contra todas(os) as(os) envolvidas(os) com elas. No habeas corpus, o advogado começa discorrendo que as Escolas estão dentro das leis e que acusa-las de propaganda anarquista não justificaria o encerramento de suas atividades, mas só demonstrava o quanto tal ordem era a mais *"pura autocracia, do mais dictatorial absolutismo"*. Conforme destaca Quirino, a ordem judicial protocolada por Thompson não era amparada em nenhum momento pela lei e fere *"um dos mais elementares direitos constitucionais sob uma nuvem de gazes asphyxiantes de rhetorica"*. Essa *nuvem de gazes* retórica a qual Quirino se refere é a linguagem empregada por Thompson que, segundo ele, assume e prova o quanto a ordem tem caráter autocrata e vestígios da linguagem dos *"soberanos de origem divina"*. Pedir o fechamento das Escolas sem que antes se apurasse os fatos e oferecesse oportunidade para que seus diretores tivessem o direito à defesa era mais um traço, segundo Quirino, de uma imposição arbitrária e ditatorial. Por fim, Quirino solicita a

revogação da ordem de fechamento e pede para que as autoridades deem o direito dos acusados de se defenderem.

Parece que o pedido de habeas corpus chegou a surtir efeito: nos documentos encontrados no acervo de João Penteado no CME, há um texto datilografado e com correções a mão do próprio Penteado e que se refere a sua defesa das principais acusações feitas as suas atividades nas Escolas. Porém, é um texto posterior ao julgamento e que seria, possivelmente, endereçado a Thompson como mais um apelo ao projeto das Escolas. Não sabemos se esse texto foi ou não enviado ao então ministro; contudo, o seu conteúdo não deixa de ser um ótimo resumo das propostas postas em práticas das duas experiências que João Penteado incansavelmente lutou para que elas pudessem sobreviver.

O texto começa com uma pequena explicação da sua presença no julgamento, já *"que muito particularmente me interessava porque eu, na qualidade de diretor da mesma, e alguns de meus alunos, por intermédio do distinto advogado Dr. Luiz Quirino dos Santos, havia impetrado a esse Tribunal, em nosso favor, uma ordem de habeas-corpus".* Nas linhas seguintes, o diretor procura se defender das acusações feitas pelo ministro, *"asserções tais que, embora inconsideradas, não deixam, todavia, de precisar de sérios reparos [...]"*. Penteado se mostrou profundamente abalado com as falas de Thompson que, segundo as proposições ditas por ele, feriam a sua dignidade de *"homem emancipado e livre"*.

Figura 16: defesa pessoal de João Penteado.



A 26 do mês e ano próximo passados quis assistir á sessão extraordinária do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, de qual, segundo sempre tenho ouvido dizer, Va. Exa., como Ministro, é um dos mais belos ornamentos. Fui levado a isso não somente pelo espírito de curiosidade, mas também, principalmente, pelo grande desejo de ouvir e apreciar as opiniões de Va. Exa. e dos outros Srs. Ministros, seus ilustres colegas, que deviam pronunciar-se sôbre o caso do encerramento da Escola Moderna Nº1 desta capital, caso esse que muito particularmente me interessava porque eu, na qualidade de diretor da mesma, e alguns de meus alunos, por intermédio do distinto advogado Dr. Luiz Quirino dos Santos, havia impetrado a um Tribunal, em nosso favor, uma ordem de habeas-corpus".

A hora do costume lá estive presente e assisti á referida sessão, desde o começo, até chegar a vez do julgamento do caso que me dizia respeito, não alimentando, porém, nenhuma esperança de uma decisão que me fosse favoravel, mas também nunca imaginando de ouvir da parte de Va. Exa., asserções tais que, embora inconsideradas, não deixam, todavia, de precisar de sérios reparos, porque ferem de modo profundo, a minha susceptibilidade, o meu brio e a minha dignidade, de homem emancipado e livre. Entre outras, Va. Exa. avançou três proposições, cada uma das quais apresentando de enorme falha que indispensável retificação.

A PRIMEIRA PROPORÇÃO

Fundou-se,
Incendiou-se uma vez em Paris, uma escola

Fonte: elaborado pelo autor. Cedido pelo CME USP.

Uma das primeiras acusações que João Penteado rebate é sobre a alegação de uma escola fundada em Paris e que, segundo os acusadores, estimulava a *"prática de tôdas as sortes de roubo, tornando-se aptos vigaristas e batedores de carteiras"*. Esse fato justificaria, segundo eles, a intervenção da justiça e a ação da polícia. A intenção da comparação era desmoralizar as Escolas, comparando-as como um antro de ladrões. Outra acusação às Escolas Modernas é de que elas incitavam as alunas e alunos matriculados *"a prática de atos obscenos e tôda a imoralidade, preparando-os para a corrupção, para o relaxamento dos costumes, para a prostituição..."*. João Penteado rebate:

> *Ora, aí está uma suposição que não vem ao caso. Pois a Escola não é acusada de nada disso. Não ensina imoralidade. Pelo contrário: a sua moral é racional e*

> *humanamente defendida por livres pensadores e filósofos, que não praticam o [ilegível] nem o roubo, mas dignifica o ideal da família. Neste número se incluem Tolstoi, Reclus, Kropolkini, etc.*

Assim, Penteado conclui que *"A Escola Moderna poderá ter, de fato, um grave defeito para merecer a perseguição que se lhe move"* e destaca que as escolas são *"como já disse, um estabelecimento racionalista, livre-pensador e ser dirigido por anarquista"*. Dessa forma – e sem alongarmos demais no seu texto, ele não deixa de assumir sua ideologia anarquista, muito menos nega que as Escolas Modernas não tenham o mesmo caráter ideológico. Seu texto é uma defesa do anarquismo e, sobretudo, uma tentativa de desmistificar os equívocos sobre conceitos fundamentais sobre a concepção libertária, principalmente, sobre o ponto chave da acusação em relação a questão de que o anarquismo pregava a destituição da família:

> *O anarquismo é a mais alta, a mais sublime e a mais dignificante expressão do ideal comunista concebida e divulgado pelos seus grandes apóstolos, tais como Tolstoi, Kropothine, Eliseu Reclu. A. Hamon, Jean Grave, Sebastien Foure, e tantos outros, cujas obras literárias e científicas constituem atestado de superioridade moral dos ideais anarquistas sobre todos os outros princípios filosófico[s], políticos e sociais até hoje pregados entre os homens.*
> *[...]*
> *Ora, os anarquistas, muito ao contrário do que pensa Va. Exa., não pregam nem desejam a dissolução da família. Pois eu e tantos outros anarquistas temos famílias e nos sacrificamos por elas.*
> *[...] O ideal de família, na Escola Moderna, merece, como sempre, a mais elevada consideração e respeito. E dizendo isto, acrescento mais que a minha existência, desde a infância, é o exemplo vivo desse amor que reputo o mais sagrado, o mais nobre, o mais dignificante, apesar das dificuldades que tenho precisado vencer para o cumprimento desse dever que assumi [...].*

Mesmo com a incansável defesa de seu advogado e mesmo diante dos argumentos apresentados por João Penteado, o Tribunal manteve a sua decisão e as Escolas Modernas encerraram suas atividades e estavam proibidas de funcionar a partir do final de 1919. No relatório anual de instrução do Estado de São Paulo referente ao ano de 1919 – publicado em 1920 – registra-se que *"finalmente esta Directoria"* poderia *"determinar o fechamento de qualquer escola particular desde que verifique ser esta prejudicial á moralidade publica, á saude dos alumnos, ou attentatoria da ordem, das leis e da organisação social Paiz"*. A consequência dessa autorização permitiu que o governo impedisse o funcionasse, tanto na capital paulista quanto no interior, *"varias escolas particulares dirigidas por anarchistas fabricantes de explosicos", em alusão a Alves, "e que foram suspensas em virtude de requisição do Dr. Secretario da Justiça e Segurança Publica*[113]*"*. As Escolas Modernas de São Paulo encerravam suas atividades exatamente após 10 anos a morte de Ferrer de modo similar a *Escuela Moderna de*

[113] *Annuario da directoria de instrução publica do Estado de S. Paulo*. Ano, 1919, pp. 112-13.

Barcelona: na cerimônia de casamento do príncipe espanhol Afonso XIII com a princesa Victoria-Eugenia de Battenberg, uma bomba foi lançada na carroça real. Após a confusão, foi identificado o autor da ação: Mateo Morral, ex-bibliotecário da *Escuela Moderna.* O ato de Morral resultou na prisão de inúmeros anarquistas, inclusive Ferrer, que foi acusado de ser, ao lado de Morral, conspirador do atentado e, assim, a *Escuela* teve sua atividade encerrada[114]. Ferrer permaneceu preso por um ano e foi nesse período de reclusão que conseguiu escrever seu livro *Escuela Moderna*, que nos serviu de documento não só de estudo, mas de modelo para as experiências futuras. Aqui no Brasil, o fechamento das Escolas não culminou no fim das atividades pedagógicas de João Penteado. Penteado viria a abrir outra escola, agora com outro nome, a Escola Nova, que passaria se chamar algum tempo depois de Academia do Comércio Saldanha Marinho; depois, Escola Técnica de Comércio Saldanha Marinho e, por fim, Ginásio e Escola Técnica Saldanha Marinho.

[114] Proceso de 1906. Disponível em: http://www.ferrerguardia.org/es/el-proceso-de-1906. Acesso em: 20 maio 2018.

Capítulo III

A par dum trabalhador, devemos fazer um pensador

Mas nem só de pão vive o homem. O homem tem necessidade de livros, de música, de estátuas, de pintura, de paisagens
[Adelino de Pinho]

***Educação Artística Intelectual e Moral*... as práticas artísticas nas Escolas Modernas de São Paulo...**

Das duas uma:
ou a arte é sempre prejudicial ou inútil,
o que não é tão terrível como à primeira vista parece,
ou cada um, independentemente das camadas sociais
e das profissões, tem direito a ela e de se dedicar a ela
com base no facto de a arte não suportar mediocridade[115].

... conhecimento de tudo quanto nos rodeia. Conhecimento das sciencias e das artes. Sentimento do Belo, do verdadeiro e do real"[116] – assim era divulgada a Escola Moderna n. 2 nas propagandas que circulavam nos jornais libertários de São Paulo. As artes nas práticas pedagógicas de João Penteado e Adelino de Pinho desempenharam um papel significativo, tiveram um sentido próximo ao contexto social das Escolas e que reflete a diversidade de referências nas quais ambos os educadores se pautavam para construir uma escola que abarcasse a multiplicidade de culturas e identidades que aqueles bairros, tão distantes do centro urbano, guardavam consigo – pois é preciso sempre lembrar que a classe operária compunha os bairros do Brás e Belenzinho eram imigrantes oriundos das terras do outro lado do Atlântico Norte, da velha Europa. Italianas(os), espanhóis, portuguesas(es)... sem falar dos povos do outro lado do Atlântico Sul que, diferente dos povos da Europa, chegaram ao Brasil forçadamente e, em finais do século XIX, deixavam de ser escravas(os), mas se veriam destinadas(os) a viver numa sociedade racista e excludente.

O fluxo imigratório que, como temos visto em nossa narrativa, mobilizou politicamente a classe operária em formação na cidade de São Paulo (em especial), procurando atender cada vez mais nossas complexidades e demandas que surgiam, gerando condições para que uma cultura ácrata/operária fosse se constituindo paulatinamente e ganhasse tons próprios a contrapor-se a cultura burguesa, sedimentada no seio social dos centros urbanos em formação. Se, por um lado, nossa cultura burguesa era o reflexo e uma cópia do que se passava no eixo norte, a formação de uma classe operária anarcossindicalista disposta romper a tradição dominante fomentou uma "contra cultura" complexa, com características próprias e que refletiria as necessidades do seu contexto – apesar das confluências de ideias, reflexões e ações que vinham de todos os lados, sobretudo da Europa; em outras palavras: no Brasil, os imigrantes, mais do

[115] TOLSTOI, Léon, 1988, p. 123.
[116] Anúncio da Escola Moderna n. 2. *A Rebelião,* São Paulo: ano I, n.2, 09 mai. 1914, p. 4. Citado anteriormente em nosso trabalho, no Capítulo II, nota de rodapé 79, p. 76.

que trazer o pensamento e a práxis libertária ao imaculado seio social conservador da classe média burguesa e conservadora da nova República, buscaram dar continuidade a uma cultura de militância já desenvolvidas em seus países de origem e, podemos dizer que, gradativamente, a militância anarquista brasileira construiu traços próprios, ainda que fruto das experiências das(os) imigrantes que, inicialmente, pareciam remotas(os) à realidade brasileira. Contudo, essa larga experiência permitiu que as(os) imigrantes trouxessem uma nova leitura dos problemas sociais emergentes no Brasil e, por isso mesmo, conseguiu manter alguns dos objetivos libertários, como a internacionalização das ideias – já que na formação cultural operária iniciada em fins do século XIX, abriu espaço para que jornais bi ou trilíngues fossem publicados, inclusive em português, além de tradução de obras literárias, pedagógicas, poemas, hinos, teatros...

A formação de uma cultura dissidente a cultura burguesa terá ecos nas considerações a respeito do papel da arte dentro do anarquismo e a sua importância na luta e consciência da classe operária. Essas reflexões não são exclusivas das(os) anarquistas daqui: ao contrário, se o anarquismo chega até as nossas terras como bagagem das(os) imigrantes, tais práticas não deixaram de ser uma *continuidade* do que já era praticado lá fora. As referências, os marcos históricos considerados importantes pelo movimento ácrata europeu, autoras e autores e, em especial, as práticas artísticas, carregaram dessas experiências anteriores, ainda que ganhe, como constantemente ressaltamos, particularidades que visem corresponder ao nosso contexto. As ideias de Proudhon, Jean Grave e Tolstói[117], ao lado de outras referências para o pensamento libertário da época, chegam ao Brasil e se tornam referências no campo da arte e da educação libertária que irá se firmar, para além dos outros autores já vistos, como Ferrer, Fauré ou mesmo Bakunin. Particularmente Tolstói – assim como Jean Grave – aparece na biblioteca de João Penteado e pode nos indicar que a leitura do pensamento e das experiências que Tolstoi nos legou em escritos de sua escola *Iasnaia Poliana* foi, no mínimo, tomada em contato pelos educadores do lado de cá. Tolstoi é uma figura intelectual de importante peso na Rússia provinciana do final do século XIX, predominantemente rural e com uma cultura religiosa que dominava os núcleos familiares dos campos – o próprio Tolstói era rigorosamente católico – e sua leitura sobre a sociedade russa de seu tempo exerceu um impacto significativo a ponto de dedicar parte de sua militância política – independentemente da posição ideológica que assumiu em vida – a pensar educação e o papel da arte.

[117] Figura controversa até hoje dentro o movimento anarquista sobre a "classificação" que lhe atribuem de anarquista "cristão", apesar de suas posições políticas e, em especial, da educação estarem fortemente calcada num discurso libertário.

“[...] têm as crianças do povo direito à arte?” (TOLSTOI, 1988, p. 123) – pergunta-se em suas reflexões não sem deixar de ver o absurdo da pergunta. Para ele, os “filhos do povo” – como chama – tem os mesmos direitos ou mais ao acesso a arte do que as classes sociais mais abastadas. É a camada social mais pobre da população que faz o trabalho mais exaustivo e, por isso, o direito a arte deveria ser o mais garantido. Tolstoi (1988, p. 122) ainda escreve que “é um absurdo ainda maior privá-lo do direito de deleitar-se com a arte, privar-me a mim, professor, do direito de fazê-lo entrar no mundo dos melhores deleites, para o qual todo o seu ser tenta entrar com todas as forças da alma”. As reflexões tentam dar conta do seu papel enquanto professor de artes em geral, como o canto e a literatura, e dos equívocos que muitas vezes a responsabilidade do educador diante da sua relação com o ensino de artes podem o sujeitar. A nossa forma de impor uma cultura daquilo que achamos belo e válido – e que muitas vezes não diz respeito a cultura das classes sociais oprimidas – na verdade é tão prejudicial na medida em que acabamos muitas vezes por “assassinar” o sentimento poético. Tolstói é um dos educadores a defender que é preciso trabalhar a arte a partir do que as(os) próprias(os) alunas(os) carregam de referências culturais e trazem para o contexto escolar.

As crianças tem o direito à arte assim como todos tem o direito a comer carne de vaca, diz. É injusto, na sua visão, o acesso desigual da arte e, dessa forma, resume: “[...] o povo precisa das artes? – os pedagogos intimidam-se e confundem-se (só Platão respondeu, com coragem, negativamente a esta pergunta). Dizem que ele precisa, mas com determinadas limitações: dar a todos a possibilidade de ser pintor é prejudicial para a organização social” (TOLSTOI, 1988, p. 126). Voltando às terras brasileiras e aos nossos dois educadores protagonistas das Escolas Modernas, a militância intelectual e nas práticas pedagógicas em que a arte aparece como direito da(o) trabalhadora(or) e, sobretudo, como um dos caminhos para a emancipação dos sujeitos através do sentimento do “belo” que, como exploraremos mais adiante, pode ter relação com o sentimento de solidariedade anarquista. Outras considerações a respeito de arte e como ela se abre como uma perspectiva revolucionária é amplamente discutida, por exemplo, pelo próprio Tolstói, mas não caberá a este trabalho aprofundar nessas reflexões, uma vez que nossas preocupações se referem as práticas artísticas das Escolas Modernas aqui no Brasil. João Penteado não deixou um posicionamento claro a respeito das artes e da importância dela na escola, mas mais do que escrever algo a respeito, seu pensamento se materializou num intenso trabalho intelectual e estético. Penteado era um intelectual engajado na escrita de textos literários e em poesias que, muitas vezes, eram publicados nos jornais libertários, na qual fazia questão de, posteriormente, recortar e guardá-los em diários ou em cadernos reutilizados da

Escola para preservar sua produção ao lado de outros poemas que lhe chamavam a atenção. Dentre os poemas que encontramos, há um soneto que, apesar de se encontrar em um dos seus cadernos preservados pelo Acervo João Penteado[118], não podemos afirmar com certeza que seja de sua autoria. O soneto se chama "Arte":

Talvez nascido em fundo subterraneo
onde a miseria pela morte anceia;
a alma trazes de revolta cheia
pra descerrar num fremito espontaneo.

Sem medo que a traição cruel profane-o
teu bafejo suave aformoseia
a mais grosseira e campesina ideia,
ha muito enclausurada em rude craneo

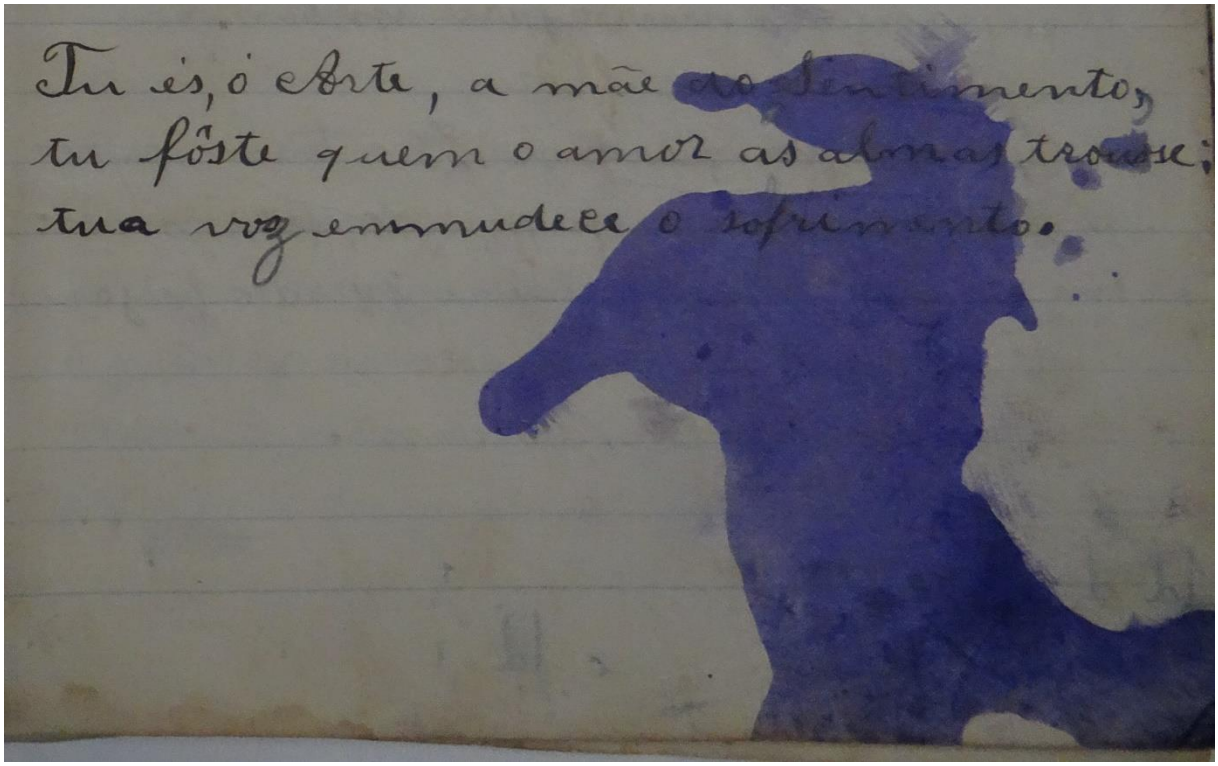
Que seria do mundo se não fosse
o poder genial do Pensamento,
que, retocando a vida, a torna dôce [?]...

Saída de um *"subterrâneo onde a miseria pela morte anceia"*, a arte aqui aparece como um gesto de revolta, informe, espontânea. Inevitável não se recordar das considerações que Didi-Huberman (2017, p. 15) faz sobre a "indestrubilidade do desejo", hipótese levantada por Freud em seu texto sobre sonhos: "A indestrubilidade do desejo é algo que nos faria, em plena escuridão, buscar *uma luz apesar de tudo*, por mais fraca que fosse". Esse mesmo Freud (2011, p. 25) que, em outro texto, irá escrever que "Quem é receptivo à influência da arte nunca a estima demasiadamente como fonte de prazer e consolo para a vida" – e continua: "Mas a suave narcose em que nos induz a arte não consegue produzir mais que um passageiro alheamento às durezas da vida, não sendo forte o bastante para fazer esquecer a miséria real". Não temos a pretensão de analisar esse poema sob uma ótica psicanalítica, mas também não podemos nos ausentar de observarmos a contraposição de como a cultura operária se coloca à ótica das considerações da cultura burguesa sobre artes; para o talvez João Penteado do soneto, arte é um gesto ou movimento que se levanta em cada verso como uma pulsão de desejo. Esse desejo de vida que se debate contra a *"miseria pela morte anceia"* e que ganha forma pelo suave hálito *"ha muito enclausurado em rude craneo"*. Como um gesto de levante – pois que o impulso do desejo, indestrutível, escapa da *"mais grosseira e campesina ideia"* – para a poetisa ou o poeta é o Pensamento que tornará toda essa "selvageria" o retoque a vida, torna-la doce... Mas não seria também toda essa *grosseria* e essa ideia *campesina* também necessária para atravessarmos

[118] Localizado na Unidade Especial de Informação e Memória, da UFSCar.

as longas muralhas que encerram nosso desejo num cárcere de escuridão? O Pensamento então aparece como um caminho apaziguador, como sombras refrescantes para a desordem. Só a racionalidade é que tornará a noite suave. E assim a poetisa ou o poeta encerra:

Figura 17: detalhe do caderno de João Penteado.



Fonte: elaborado pelo autor. Cedido pelo CME USP.

"... tua voz emmudece o sofrimento" – conclui, sem saber que suas palavras iriam contradizer Freud – que também jamais viria saber dessa antítese. A arte não faz com que esqueçamos a nossa miséria e nosso sofrimento: ela a emudece. Ela desperta o amor e, porque não, a solidariedade – sentimento tão caro aos anarquistas... emudecer o sofrimento daquelas e daqueles que constantemente são "esmigalhados pela sociedade de consumo" – como diz uma das narradoras de Ecléa Bosi[119] – será também a marca do anarquismo. Mas agora não será pelo ópio da religião: mas sim pela racionalidade, pelo conhecimento das coisas, pela compreensão do mundo, pelo agir sobre o mundo... apesar de não sabermos a autoria do poema com segurança – mas já é uma informação significativa saber que ele se encontra registrado num diário de João Penteado –, pelo seu relevo podemos colher as pétalas do pensamento pedagógico de Ferrer – a defesa da racionalidade – e também a defesa das afetividades nesse

[119] Parte da narrativa de D. Jovina. *In*.: BOSI, 1994, p. 291.

longo processo de trilhar a vida, igualmente defendida pelo catalão. Se em Freud – respeitando aqui os anacronismos – a arte funciona quase que parecido, mas em muito menor grau, como uma narcose que não consegue tornar os sujeitos alheio a miséria e ao sofrimento, a última estrofe do soneto aparece como uma contraposição: ela emudece a miséria. O emudecer do sofrimento não acontece no seu simples silenciamento a partir do alheamento do sujeito, mas, ao contrário, ela parte de uma ação desse sujeito: ela é pautada no movimento do amor. A afetividade é uma consideração fundamental no sentimento anarquista justamente por ela vir ao encontro a solidariedade – e é por isso que ela deveria ser trabalhada em sala de aula. Ferrer, por exemplo, não defendia puramente um "racionalismo extremado":

> Para ele, o ser humano não é apenas razão, mas um composto de razão, vontade, desejo e afeto, e um processo pedagógico não pode negligenciar nenhum desses aspectos.
> Aí vemos uma significativa contribuição de Ferrer, que a pedagogia moderna ainda não teve a coragem necessária para enfrentar, muito menos para incorporar: a afirmação de que aprendemos pelo afeto. Isto é, as crianças só aprendem quando são afetadas por aquilo que será aprendido, quando aquilo desperta nelas a curiosidade, o desejo de aprender. Por isso, ele afirma que embora o aprendizado seja um ato mental, racional, nada se aprende se antes não passar pelo coração, não mobiliza o desejo (GALLO, 2014, p. 13).

Dentre as mais diversas maneiras de desenvolver uma educação que acolha as afetividades das crianças – como o direito ao brincar, os passeios – a arte nas Escolas Modernas de São Paulo aparecerá como prática afetiva coletiva não só entre as crianças, mas também entre mães e pais na interação a escola. O enunciado das propagandas da Escola n. 2, que além de propor uma *Educação Artistica Intelectual e Moral*, anuncia que para atingir tais objetivos, o projeto das Escolas é que se possa abrir um museu e uma biblioteca, de forma que não só as(os) alunas(os), mas seus familiares pudessem ter acesso todo tipo de cultura e a todo trabalho artístico explorado nas práticas pedagógicas das Escolas[120]. Festas e quermesses, como já falamos anteriormente, além de servirem como um modo de levantar fundos para as Escolas e de divulgar os trabalhos desenvolvidos por elas, tinham também por objetivo aproximar as famílias do contexto escolar tendo como elo as práticas artísticas, já que as crianças recitavam, cantavam, dramatizavam pequenas peças de teatro[121]... Curiosamente, porém, sobre atividades relacionadas ao...

[120] *Para maior progresso e facilidade do ensino, os meninos exercitar se hão nas diversas materias com o auxilio do museu e da biblioteca que esta Escola está adquirindo, e que servirá de complemento ao ensino adquirido nas aulas* (Anúncio da Escola Moderna n. 2. *A Rebelião*, São Paulo: ano I, n.2, 09 mai. 1914, p. 4).

[121] *Na tarefa da educação tratar-se ha do estabelecer relações permanentes entre a familia e a escola, para facilitar a obra dos pais e dos professores.*
Os meios para criar essas relações serão reuniões em pequenos festivaes, nos quaes se recitará, se cantará, e se realizarão exposições periodicas dos trabalhos dos alunos; [...].

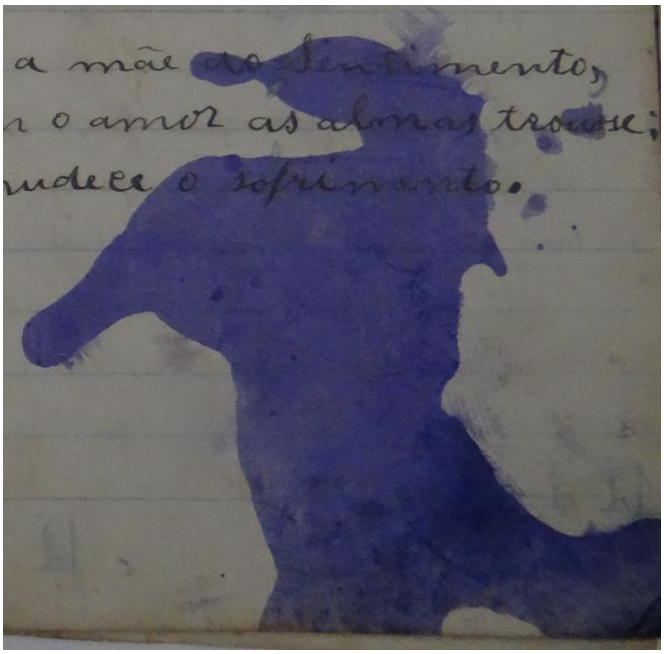
...desenho...

Dizem que se o desenho é mesmo necessário
na escola popular, pode-se admitir apenas o desenho de modelos,
técnico, aplicado à vida: desenho de arados, máquinas,
edifícios, o desenho só como arte auxiliar do desenho técnico.
[...] Mas foi precisamente a experiência deste ensino do
desenho que nos convenceu da falsidade e da
injustiça do programa técnico[122].

... nas Escolas é o que menos temos informações, apesar dela aparecer como disciplina obrigatória em diversos momentos de propaganda e informe de ambas. Quando optamos por colocar a imagem do último verso do soneto sobre "Arte" que discutimos anteriormente, foi uma tentativa, na verdade, de colocar em evidência uma outra camada incógnita que é justamente essa ausência de registros sobre o ensino de desenho. A ambiguidade da mancha azul que se sobrepõe a quietude das páginas preenchidas pelo poema – essa é a única folha do caderno todo que tem a intervenção dessa tinta azul – especificamente num espaço que foi destinado a pensar poeticamente a arte – e falamos aqui de ambiguidade porque não podemos afirmar que o borrão se refere ao desenho de um cavalo – nos faz pensar em como essa figura que parece ao mesmo tempo um cavalo relinchando ou simplesmente uma mancha de uma tinta que pode ter caído acidentalmente e ter formado um borrão pode nos abrir reflexões sobre a prática do desenho nas Escolas Modernas – porque não – de forma dissidente as práticas do ensino formal da época.

Para complemento do nosso programa de ensino organizar-se-hão sessões artísticas e conferencias scientificas (Anúncio da Escola Moderna n. 2. *A Rebelião,* São Paulo: ano I, n.2, 09 mai. 1914, p. 4).
[122] TOLSTOI, 1988, p. 123.

Figura 18: detalhe ampliado do caderno de João Penteado.



Fonte: elaborado pelo autor. Cedido pelo CME USP.

Cabe destacar que, no período de funcionamento das Escolas – 1912 a 1919 – o campo das artes viu "a chegada ao Brasil do pintor expressionista Lasar Segall, em 1913; ao artigo de Oswald de Andrade, 'Em prol de uma Arte Nacional', publicado em 1917; e à exposição da artista brasileira expressionista Anita Malfatti, também em 1917" (BARBOSA, 2012, p. 31-32). Essa vanguarda artística, porém, viu-se isolada no âmbito pedagógico oficial, já que a República pouco ou quase nada trouxe de inovação para o campo do ensino de artes. Para os republicanos que surgem em nosso cenário político no final do século XIX, os "principais temas educacionais discutidos eram a alfabetização e a preparação para o trabalho" (BARBOSA, 2015, p. 47). As artes seria uma das ferramentas fundamentais para preparar as crianças ao trabalho e "os intelectuais e políticos (especialmente os liberais) brasileiros se comprometeram profundamente com os modelos de Walter Smith para o ensino da arte nos Estados Unidos, que passaram a divulgar no Brasil" (BARBOSA, 2015, p. 47).

O desenho – forma de como a artes era aplicada nas escolas – iria passar por diversas transformações enquanto conteúdo a ser trabalhado em sala de aula e que se viu constantemente refém das reformas educacionais, vítimas da querela entre a corrente positivista e liberal que disputavam seu lugar na nova República. A primeira reforma educacional conciliadora entre liberalismo e positivismo foi o código Epitácio Pessoa (1901-1910) que, como destaca Ana Mae (2012), deu especial atenção ao ensino secundário. Segunda a autora, "no que diz respeito aos objetivos e métodos do ensino do Desenho [o código] propôs uma solução eclética,

reunindo os princípios positivistas e liberalistas" (2012, p. 77-78). Mas ainda que na esfera de influência do positivismo, o código Epitácio Pessoa praticamente coroou o liberalismo com a explícita referência – e literalidade – aos "Pareceres sobre a reforma do ensino primário e secundário" de Rui Barbosa no que tange ao desenho. É por essa época que o desenho terá como desafio desenvolver habilidades técnicas e ter aplicabilidade no trabalho industrial.

Por esse sentido tecnicista e de formação técnica para o mercado de trabalho, o Desenho geométrico ganhou lugar de privilégio na educação norte-americana e em nossas terras. Até porque, destacava-se, de modo geral,

> a importância dada por Smith aos exercícios geométricos progressivos no ensino de desenho, sua ideia de que todo mundo tinha a capacidade para desenhar, e sua crença no ensino do desenho como veículo de popularização da arte através da adaptação a fins industriais, colaborando para a qualidade e prosperidade da produção industrial" (BARBOSA, 2012, p. 48).

O pensamento liberal de Rui Barbosa, que foi decisivo na forte referência do ensino de desenho pautada nas ideias de Walter Smith, vai se radicalizar em 1911 – um ano antes da fundação das Escolas Modernas – com a lei Rivadávia Corrêa (decreto n. 8659 – 5 de abril) que, dentre as reformas educacionais estabelecidas, permitiu a descentralização do ensino, a não intervenção do governo em aspectos que se referiam a didática e a administração escolar, o exame de "vestibular"... no que diz respeito ao desenho, destaca-se:

> Somente para o primeiro ano foi determinado na lei o conteúdo do ensino do Desenho: "o Desenho na primeira série compreenderá desenho a mão livre com aplicação especial do ornato geométrico plano" (título II letra J) o que não representa nenhuma inovação em relação ao Código Epitácio Pessoa[123].
> O Desenho deveria constar no currículo das 4 primeiras séries das seis que compunham o curso secundário. Havia provas gráficas de Desenho para a promoção e exame final (BARBOSA, 2012, p. 87).

Nesse panorama de disputas ideológicas entre os republicanos e o bombardeio de reformas no campo educacional – em 1915 um novo decreto (n. 11530 – 8 de março) promoveria a Reforma Carlos Maximiliano, onde retomaria a responsabilidade do Estado na fiscalização de todos os níveis de educação e manteria os exames e vestibulares, apesar de não determinar conteúdos para as aulas de Desenho – e pelas cisões surgidas entre os defensores da aplicação do ensino de desenho à indústria e os defensores do desenho por uma perspectiva estética (BARBOSA, 2012), não sabemos como e de qual forma as Escolas Modernas se relacionavam com essa

[123] "Como os liberais haviam ganho da corrente positivista durante as lutas Republicanas na Escola Nacional de Belas-Artes (1890), também conseguiram impor sua diretriz ao ensino de desenho na escola secundária através da reforma educacional de 1901, consubstanciada no Código Epitácio Pessoa" (BARBOSA, 2015, p. 50).

cruzada ideológica no ensino oficial: até que ponto as aulas de desenho das Escolas Modernas podem ter protagonizado um dissenso as propostas oficiais? Em qual medida, porém, as correntes artísticas de vanguarda da época podem ter servido de referência as práticas educacionais libertárias paulistanas?

Neste ponto, cabe ressaltar também que, apesar de Ferrer em alguns momentos demonstrar a necessidade de pensar um espaço escolar que ofereça condições para que as crianças possam experimentar e vivenciar expressões estéticas – além da pesquisa, aparentemente ainda inconclusa de Oscar Segarra, a respeito da atuação do pintor Pablo Picasso na *Escuela Moderna de Barcelona* como professor de artes poder nos oferecer indícios de como era pensado o ensino de artes pela perspectiva pedagógica libertária[124] – não temos indícios de como o desenho era pensado pedagogicamente, a não ser que ela foi considerada no programa de disciplinas. Voltando a imagem do que parece ser um cavalinho do caderno de João Penteado, recorremos novamente a Tolstói, que escreve:

> Dizem que se o desenho é mesmo necessário na escola popular, pode-se admitir apenas o desenho de modelos, técnico, aplicado à vida: desenho de arados, máquinas, edifícios, o desenho só como arte auxiliar do desenho técnico. O professor da escola de Iasnaia Poliana, cujo relatório apresentamos, é adepto desta atitude geral para com o desenho. Mas foi precisamente a experiência deste ensino do desenho que nos convenceu da falsidade e da injustiça deste programa técnico. A maioria dos alunos, depois de quatro meses de desenho exclusivamente técnico, que exclui todo o tipo de desenho de pessoas, animais, paisagens, começou a perder o interesse pelo desenho de objectos técnicos e desenvolveram-se neles tanto o sentido e a necessidade do desenho como arte, que estes têm cadernos secretos onde desenham pessoas, cavalos com todas as patas que saem de um só lugar (TOLSTOI, 1988, p. 122-123).

Se na Rússia de 1862 – ano quem o relatório foi escrito – já havia a do ensino do desenho técnico como ponto de partida na preparação a vida do trabalho, Tolstoi deflagra a sua falha e demonstra a necessidade das crianças se expressarem esteticamente por coisas que lhe fazem sentido; pode ser que, em contato com esses textos do escritor russo, Pinho e Penteado tenham repensado o papel dessa disciplina no contexto libertário – e o cavalinho desenhado, não sabemos se por Penteado ou por outra pessoa, pode servir como um exemplo dessa vontade de se expressar para além das linhas geométricas e tecnicistas impostas na época.

Além de constar no programa de ensino da Escola n. 2 – *"as materias a serem iniciadas, segundo o alcance das faculdades de cada aluno, constarão de Leitura, Caligrafia, Gramatica,*

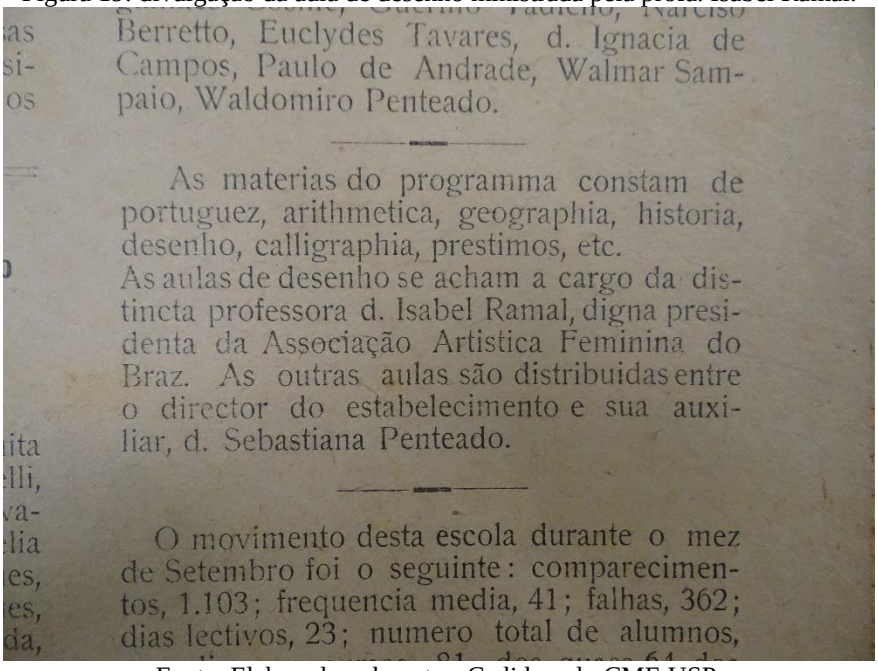
[124] Essa investigação da atuação do pintor Pablo Picasso nasceu dos indícios encontrados pelo pesquisador francês (Oscar Segarra) na relação mantida pela professora de história da *Escuela Moderna*, Clemência Jacquinet, como o artista. Para maiores informações – já que a pesquisa de Segarra ainda não foi publicada até o momento – pode-se consultar uma entrevista feita com o investigador francês em: https://noticiasanarquistas.noblogs.org/post/2012/03/13/espanha-picasso-anarquista/. Acesso em: 01 abril 2019.

Geometria, Geografia, Botanica, Zoologia, Minerologia, Fisica, Quimica, Fisiologia, Historia, Desenho, etc[125]*."* – no primeiro número do "Boletim da Escola Moderna", encontramos divulgados:

> *As materias do programma constam de portuguez, arithmetica, geographia, historia, desenho, calligraphia, prestimos, etc.*
> *As aulas de desenho se acham a cargo da distincta professora d. Isabel Ramal, digna presidenta da Associação Artistica Feminina do Braz. As outras aulas são distribuidas entre o director do estabelecimento e sua auxiliar, d. Sebastiana Penteado*[126].

Também cabe destacar do programa libertário a separação entre "Geometria" e "Desenho", considerando que na concepção "da pedagogia positivista do Desenho" defendia-se "a gradual transferência do estudo prático da Geometria para a área do Desenho [...]" e que, no campo da educação formal, refletia "por um lado, falta de professores capacitados para dar nas escolas do curso secundário dos Estados, os vastos e profundos conteúdos dos programas de Geometria [...]" (BARBOSA, 2012, p. 79).

Figura 19: divulgação da aula de desenho ministrada pela profa. Isabel Ramal.



Berretto, Euclydes Tavares, d. Ignacia de Campos, Paulo de Andrade, Walmar Sampaio, Waldomiro Penteado.

As materias do programma constam de portuguez, arithmetica, geographia, historia, desenho, calligraphia, prestimos, etc.
As aulas de desenho se acham a cargo da distincta professora d. Isabel Ramal, digna presidenta da Associação Artistica Feminina do Braz. As outras aulas são distribuidas entre o director do estabelecimento e sua auxiliar, d. Sebastiana Penteado.

O movimento desta escola durante o mez de Setembro foi o seguinte: comparecimentos, 1.103; frequencia media, 41; falhas, 362; dias lectivos, 23; numero total de alumnos,

Fonte: Elaborado pelo autor. Cedido pelo CME USP.

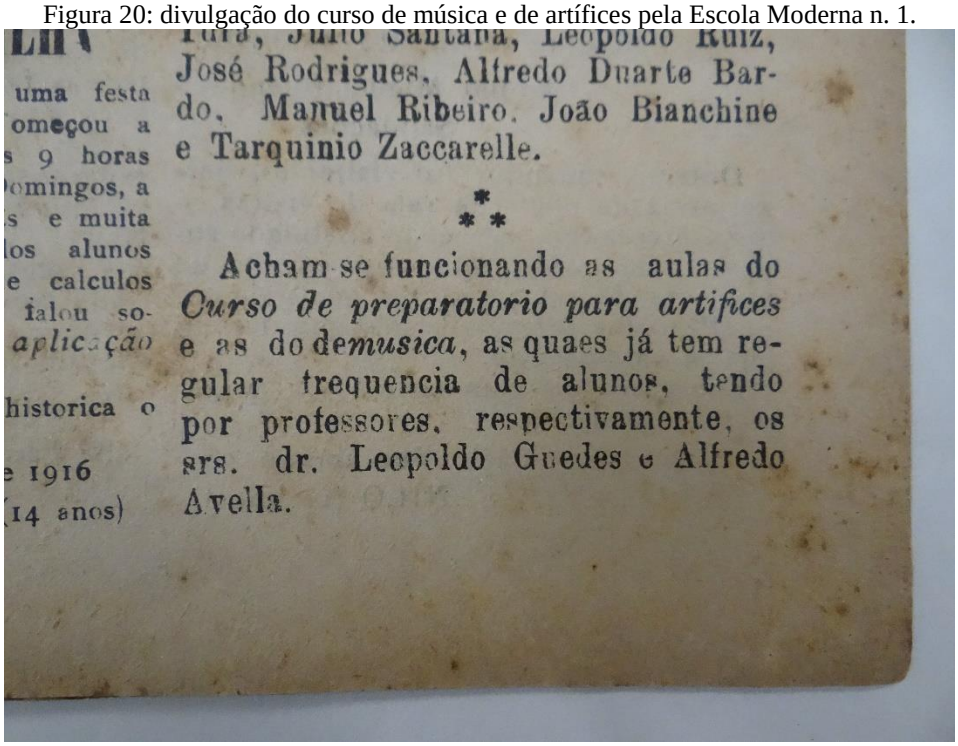
O anúncio acima está localizado no primeiro número do "Boletim da Escola Moderna" e se destaca o curso de desenho, ministrado pela Isabel Ramal, presidenta da Associação Artística Feminina do Brás. Tanto Isabel como a Associação citada são uma incógnita. O único vestígio

[125] Anúncio da Escola Moderna n. 2. *A Rebelião*, São Paulo: ano I, n. 2, 09 mai. 1914, p. 4.
[126] *Boletim da Escola Moderna*, São Paulo: ano I, n. 1, 1918, p. 4.

de suas memórias está no cuidado que João Penteado teve em divulgar no “O Inicio” a atuação de sua *“distincta”* professora.

O desconhecimento das atividades relacionadas as aulas de desenho nas duas instituições revelaram mais uma disciplina que apareceu em “O Inicio” n. 3 (1916) na qual nada sobreviveu senão o nome do professor: o curso preparatório de artífices, promovido pela Escola n. 1 e anunciada em conjunto ao curso de música – que veremos mais a frente – pelo dr. Leopoldo Guedes.

Figura 20: divulgação do curso de música e de artífices pela Escola Moderna n. 1.



uma festa
omeçou a
s 9 horas
omingos, a
s e muita
los alunos
e calculos
falou so-
aplicação
historica o
e 1916
(14 anos)

José Rodrigues, Alfredo Duarte Bardo, Manuel Ribeiro, João Bianchine e Tarquinio Zaccarelle.

*
* *

Acham-se funcionando as aulas do *Curso de preparatorio para artifices* e as do de *musica*, as quaes já tem regular frequencia de alunos, tendo por professores, respectivamente, os srs. dr. Leopoldo Guedes e Alfredo Avella.

Fonte: elaborado pelo autor. Cedido pelo CME USP.

À época, escolas de artífices eram comuns como educação profissionalizante e técnica e, se em 1909 essas escolas muitas vezes espelhavam-se nos Liceus de Artes e Ofícios, o desenho era um componente essencial do ensino industrial (BARBOSA, 2002).

Por fim, não podemos deixar de falar, ainda no que concerne a visualidade, no papel que os jornais libertários desempenharam estampar em suas folhas imagens, desenhos, charges... carregados de críticas sociais e que situavam as(os) trabalhadoras(es) em seu próprio contexto de oprimidos e, por isso, como ressalta Leal (1999), os jornais, enquanto manifestação do proselitismo anarquista e articulação entre o movimento, permitiu que as diversas práticas no campo estético libertário adquirisse tons pedagógicos e que vieram a contribuir como farto material a ser explorado em sala de aula – considerando que João Penteado tomava cuidado em

selecionar textos da imprensa libertária para fins didáticos, como pudemos observar nos cadernos encontrados nos acervos.

Talvez a mancha azul espargida como sombra de um cavalo no poema tente nos dizer que sim: que as formas geométricas podem ganhar a liberdade de ser o que queriam naquele pequeno espaço carregado de transgressão; seria o João Penteado poeta tentando nos dizer visualmente que a arte seria como esse cavalo relinchando em liberdade[127]?

Oposto ao desenho e ao curso de artífice, a música aparece com maiores rastros nas sobrevivências das Escolas, indicando alguns possíveis caminhos pelas quais as crianças trilharam... as festas, festivais, as "quermesses", os bailes para as moças e rapazes promovidos pelos grupos libertários que se articulavam às Escolas para promoverem e arrecadarem fundos para a permanência das duas vinham romper com o marasmo e tentar minimizar a difícil carga de opressão que, tão jovens, essas mulheres e homens eram obrigados a carregar... antes dos bailes, entre o comer, o brincar e as prendas, as crianças recitavam, dramatizavam e, principalmente, cantavam, nos indicando que...

[127] Walter Benjamin também se ocupou a falar de mancha. Sem detalhar muito sobre suas considerações a respeito, trago, porém, sua fala sobre a "mancha no espaço". Escreve: "Tais manchas no espaço estão visivelmente associadas, já por sua significação, à esfera da mancha, mas o modo como isso ocorre deverá ser objeto de investigação mais precisa. Pois elas aparecem, sobretudo, como monumentos fúnebres ou pedras tumulares, entre os quais naturalmente apenas as figuras que não receberam forma plástica ou arquitetônica constituem manchas em sentido preciso" (BENJAMIN, 2013, p. 87). Se, para Benjamin, em outro momento do texto, coloca a mancha em oposição ao signo, mas também revela "a magia *temporal* aparece sobretudo na mancha, no sentido em que a resistência do presente entre o passado e o futuro é eliminada, irrompendo o passado e o futuro numa conexão mágica [...]" (BENJAMIN, 2013, p. 84), como não situar a mancha azul do caderno talvez não como algo de absoluta representação de um signo, mas como marca de um monumento fúnebre de uma história que não teve sequer direito ao luto e que agora se irrompe no presente por sua mágica temporal? Pois que o "fato da palavra grega *sèma* significar, ao mesmo tempo, *túmulo* e *signo* é um indício evidente de que todo o trabalho de pesquisa simbólica e de criação de significação é também um trabalho de luto. E que as inscrições funerárias estejam entre os primeiros rastros de signos escritos confirma-nos, igualmente, quão inseparáveis são memória, escrita e morte" (GAGNEBIN, 2009, p. 45). A mancha azul do caderno anônimo se trata, mais do que qualquer representação do real, a marca de uma pedra tumular de quem hoje, por sua magia temporal, reivindica o direito a esse luto – de minimamente ser lembrado – e que nesse nosso processo de "criação de significação" da mancha, talvez – quem sabe – estejamos enterrando aqueles que um dia foram enterrados num túmulo sem lápide.

... a música...

O programa comum das escolas populares
só admite o canto coral e o religioso, e, do mesmo modo,
a "emissão" de sons conhecidos, que para as crianças é o mais
fastidioso e torturante estudo de cor, ou seja, as crianças
são consideradas como uma garganta que substitui os tubos do órgão,
ou desenvolve o sentido da elegância que encontra satisfação
na balalaika, na harmônica e, muitas vezes, na canção repugnante
que o pedagogo não reconhece e onde já não considera ser necessário
dirigir os alunos[128].

... protagonizava os raros momentos de diversão a que tinham direito. *A festa realizada no dia 14 do corrente [1915] pela nossa Escola esteve devéras magnifica, produzindo a mais bela impressão no espirito da assistência que não nos regateou aplausos* – assim começa a narrativa do jornal "O Inicio" n. 2 a respeito de uma festa da Escola. *No desempenho do programa*, prossegue, *tomaram parte, tambêm, os alunos da Escola Moderna N. 2 que nos ajudaram no côro, cantando alguns de nossos hinos escolares [...]*.

Em boa parte dessas narrativas dos eventos organizados pelas Escolas, é comum encontrarmos referências a diversidade de práticas artísticas e culturais promovidas e executadas pelas(os) próprias(os) alunas(os), indicando que as Escolas conseguiam cumprir uma de suas principais propostas, inclusive, das suas propagandas: estabelecer e fortalecer relações entre a escola e os pais. Essa aproximação, em referência as experiências anarquistas anteriores que visavam manter constante e permanentemente essa relação entre escola e família, era possível graças a promoção dessas festas e festivais *"nos quais se recitará, se cantará e se realizarão exposições periódicas dos trabalhos dos alunos [...]"*.

Voltando a festa narrada no jornal "O Inicio", o canto em coro, a recitação de poesias e, mais ainda, a dramatização de pequenas peças teatrais – algumas escritas pelas(os) próprias(os) professoras(es) – nos sugere que a diversidade de expressões artísticas poderia estar presente na rotina das Escolas, considerando que essas festas faziam parte de um programa de exposição dos trabalhos dos alunos, como vimos na propaganda acima. Alguns elementos encontrados durante a nossa pesquisa poderão colaborar para a nossa hipótese de que a presença das artes no dia-a-dia das Escolas ultrapassava o mero cumprimento de uma obrigatoriedade curricular – já que o desenho e a música eram disciplinas obrigatórias no currículo oficial – mas ela não deixava de exercer também um papel fundamental na conscientização de classe e na construção

[128] TOLSTOI, 1988, p. 123.

de sentidos a questões que concernem ao movimento anarquista, a sociedade, a natureza, a vida... inicialmente, e amplamente citado, a música aparece com regularidade no trabalho feito pelas crianças. Na narrativa de "O Inicio", além da mobilização das(os) alunas(os) na performance de hinos em coros ou de "cançonetas", grupos musicais e orquestras – oriundos de círculos libertários e sindicatos – compõem parte do programa. *"A sessão"*, nos conta o jornal, *"foi aberta com uma 'overture' pela orquestra 'Grupo Chileno', que se desempenhou perfeitamente de sua incubencia"*. Porém, a sequência de apresentações musicais é protagonizada pelas(os) estudantes e a participação dessas orquestras é, na maioria das vezes, acompanhar os coros ou os solos vocais. Nos parágrafos seguintes da narrativa, sabemos que os hinos foram *"acompanhados de música e gesticulação"*, ou seja, de instrumentistas e a *gesticulação* muito provavelmente pode estar se referindo a figura do regente (maestro), responsável em articular musicalmente, especialmente neste contexto, orquestra e coro através de gestos e movimentos que indicam o andamento da música, "entradas" das vozes, expressividade... :

> *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.*
> *Alêm dêsses, 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, Lucilia Haas, Edmundo Mazzone, Edmundo Scala, Ernesto Tozzato, Bruno Bertolaccine e Francisco Tognoli.*
> *[...] O festival foi encerrado com o canto do hino* A Instrução *[...]*.

O canto de hinos também integra outras atividades das crianças, como seus passeios e brincadeiras, observados nos exercícios de descrição nos dois números de "O Inicio". No final da pequena narrativa de Pedro Passos sobre uma visita à Escola Moderna n. 2, o menino diz: *"Eu gostei de ouvir os cantos e recitativos daqueles colegas"*[129]. No texto seguinte, de Edmundo Mazzone, narrativa que usamos no capítulo anterior, o canto de hinos é realizado antes mesmo do início das aulas e dos passeios: *"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'"*[130]. E, por fim, no texto de Virginia Cesare, o canto aparece no meio de um pique-nique, entre brincadeiras e lanches, de forma descontraída:

[129] PASSOS, Pedro G. Nossa visita a' Escola n. 2. *O Inicio,* São Paulo: n. 2, 04 set. 1915, Exercícios de Descrição, p. 2.
[130] MAZZONE, Edmundo. Um passeio á margem do Tieté. *O Inicio,* São Paulo: n. 2, 04 set. 1915, Exercícios de Descrição, p. 2.

> *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 divirtimos muito. Brincávamos de pegador, cantámos e recitámos. A' festa também foram alguns dos alunos da Escola N. 2*[131].

Narrativa similar é o relato do escritor russo Léon Tolstói. Dentre os relatos que o autor nos legou de sua prática enquanto educador, uma delas é a narrativa de uma aula de música. Segundo Tolstói, num dos passeios que eles realizavam, um dos alunos começou a cantar uma música folclórica local ("O filho do camponês [...] pegou nas rédeas, inclinou o chapéu para o lado, cuspiu para o chão e começou a cantar uma cantiga popular com alma, forças e gritos" (TOLSTOI, 1988, p. 130). Por si só as crianças começaram a cantar juntos e Tolstói os estimulou a "abrir vozes" – ou seja, a fazer outras melodias em relação a principal, mas que estabelecesse sentido a ela – e, perguntando quem tinha algum conhecimento teórico musical, pediu para que colocassem a melodia cantada na partitura, possibilitando o registro do que eles acabaram de cantar ("Dois rapazes com ouvido para a música sentaram-se na carroça, começaram a acompanhá-lo. Um cantava em oitava ou sexta, o outro em terça e saiu muito tudo muito bem [...]. Os melhores alunos (são apenas dois) escrevem a melodia das canções que conhecem e quase sabem ler as notas" (TOLSTOI, 1988, p. 130). Para Tolstói, essa experiência serviu como ponto de partida para desenvolver um trabalho musical em sala de aula. Desenvolveu um trabalho musical através do canto, a partir do repertório trazido pelos estudantes, contribuindo com a formação teórico-musical das crianças e trazendo, por fim, considerações práticas para a leitora e leitor a partir dessa sua experiência de aula.

Nesse mesmo sentido, já nas nossas Escolas Modernas, possivelmente pode ter havido um trabalho pedagógico musical que ultrapassava o contexto das festividades. A escola formal da República Velha contava com aulas de música no programa curricular obrigatório baseado, sobretudo, no ensino musical formal – aprendia-se a ler partituras – e através do canto (prática que iria perdurar até o período de Getúlio Vargas com o canto orfeônico de Villa-Lobos). A inclusão da música na grade curricular oficial, porém, não é um evento inédito da recém República, apesar de somente "em 1854 que se instituiu oficialmente o ensino de música nas escolas públicas brasileiras", com uma proposta pedagógica que "deveria se processar em dois níveis: 'noções de música' e 'exercícios de canto'" (FONTERRADA, 2008, p. 210). A única mudança significativa que Fonterrada destaca com a Proclamação da República é a exigência de docentes de música possuírem formação especializada.

[131] CESARE, Virginia. Nosso pique-nique. *O Inicio*, São Paulo: n. 2, 04 set. 1915, Exercícios de Descrição, p. 2.

As Escolas Modernas, quanto ao conteúdo curricular, procuraram não fugir muito do que constava nas diretrizes formais, provavelmente para assegurar sua existência através da aprovação do governo e, talvez, para garantir que as(os) alunas(os) egressas(os) se inserissem no contexto social por uma certificação que estivesse adequada as normas educacionais vigentes. Porém, como vimos, a proposta da educação libertária era extrapolar todo o universo institucional por uma concepção emancipatória livre de preconceitos e impeditivos no desenvolvimento integral dos seres humanos. Mas como isso se reverberava no ensino de música?

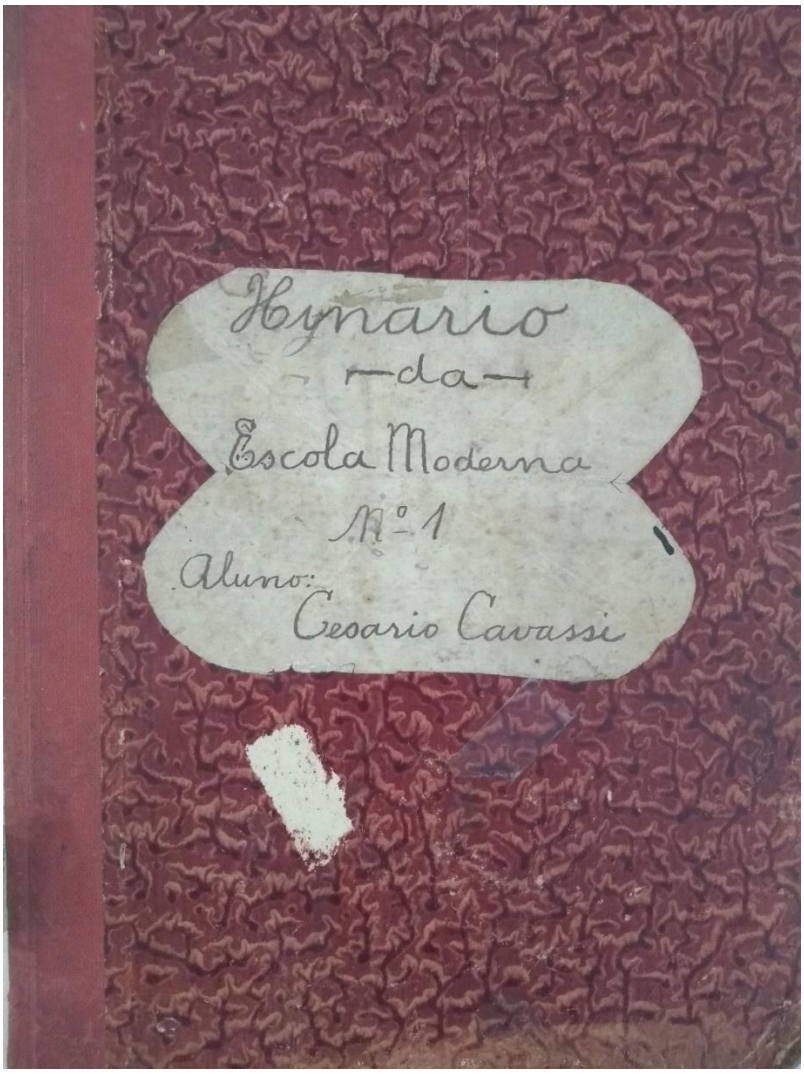
Primeiro, sabemos que exista aulas de música nas Escolas. No terceiro número de "O Inicio" (1916), dois pequenos vestígios nos indicam que, ao menos a Escola n. 1, contava com um piano em sala de aula e com um professor de música. Na narrativa de Guilherme Sanches (9 anos) nos exercícios de descrição, ao falar sobre o que vê em sala de aula, cita a presença de um piano (*"Eu vejo nesta sala de aula duas mesas, quatro bancos, duas cadeiras [...], uma mesa, um piano e um copo*[132]*"*). Na mesma edição, na última página, conforme citamos acima ao que se refere ao desenho, encontramos o anúncio de aulas de música e do professor: "*Acham-se funcionando as aulas do* Curso de preparatorio para artífices *e as do de* musica*, as quaes já tem regular frequencia de alunos, tendo por professores, respectivamente os srs. dr. Leopoldo Guedes e Alfredo Avella*[133].

Num dos pequenos grandes lampejos de sobrevivência das Escolas Modernas, alguns cadernos de João Penteado, que falaremos mais adiante, nos fornecem letras dos hinos que, provavelmente, eram cantados. Mas especialmente neste momento, traremos à luz para nossa discussão um caderno que pertencia a um aluno e que foi feito à mão – já que não é uma publicação editorial.

[132] GARCIA, Guilherme Sanches. Sem título. *O Inicio,* São Paulo: n. 3, 19 ago. 1916, Exercícios de descrição, p. 2.

[133] *O Inicio,* São Paulo: n. 3, 19 ago. 1916, p. 4

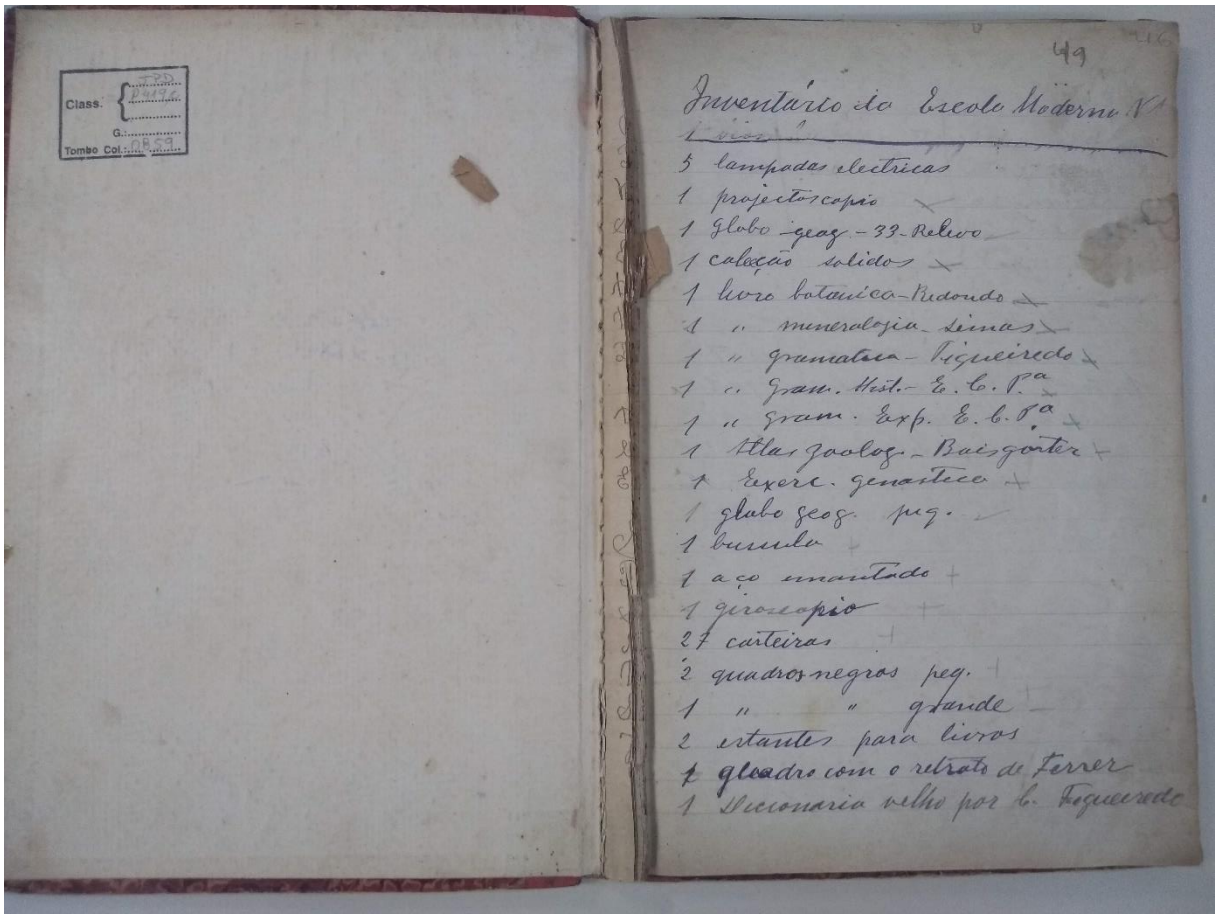
Figura 21: capa do “Hinário da Escola Moderna n. 1” de Cesario Cavassi.



Fonte: elaborado pelo autor. Cedido pela UEIM UFSCar.

De capa vermelha, o pequeno caderno, ainda bem conservado em sua materialidade, traz uma caligrafia cuidadosa do seu conteúdo: “Hinário da Escola Moderna N. 1”, pertencente ao aluno Cesario Cavassi. Nos registros dos nomes das(os) alunas(os) matriculadas(os) na Escola Moderna n. 1 publicados no jornal, o nome de Cesario Cavassi aparece no “O Inicio” n. 3 nas aulas diurnas, sem indicação de turma/série. A esperança inicial de encontrar mais informações dentro do caderno é frustrada quando o abrimos: as primeiras páginas não são preenchidas por hinos ou qualquer outro conteúdo que se refira a música, mas por um inventário da própria escola.

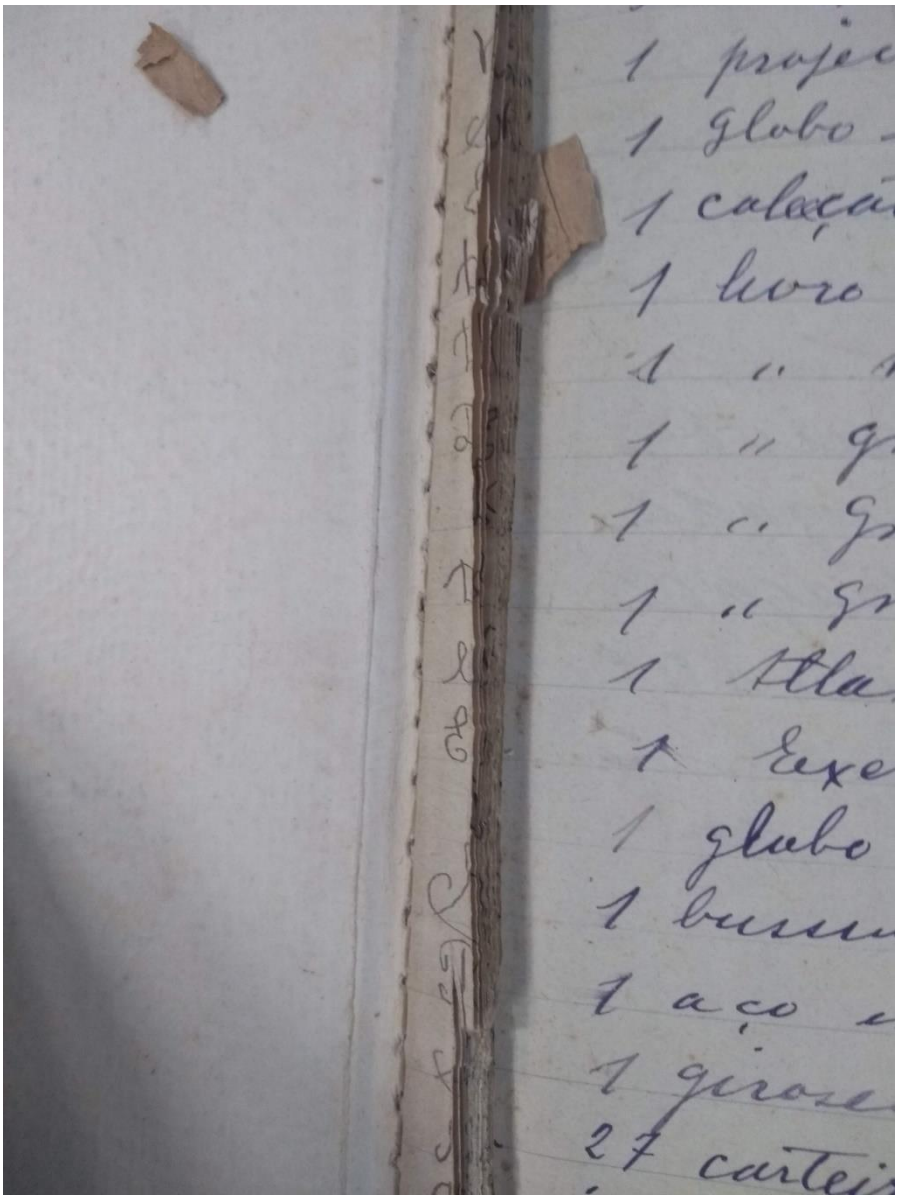
Figura 22: contracapa e primeira página do “Hinário”



Fonte: elaborado pelo autor. Cedido pela UEIM UFSCar.

Porém, o caderno oferece mais uma pista: pelo miolo, percebemos que várias páginas foram arrancadas. Uma observação atenta desses pequenos vestígios das páginas arrancadas nos oferece uma caligrafia completamente diversa ao que ocupa as primeiras páginas e ainda, aparentemente, todas essas folhas suprimidas foram ocupadas por textos que poderiam se referir aos hinos.

Figura 23: detalhe do miolo do “Hinário”.



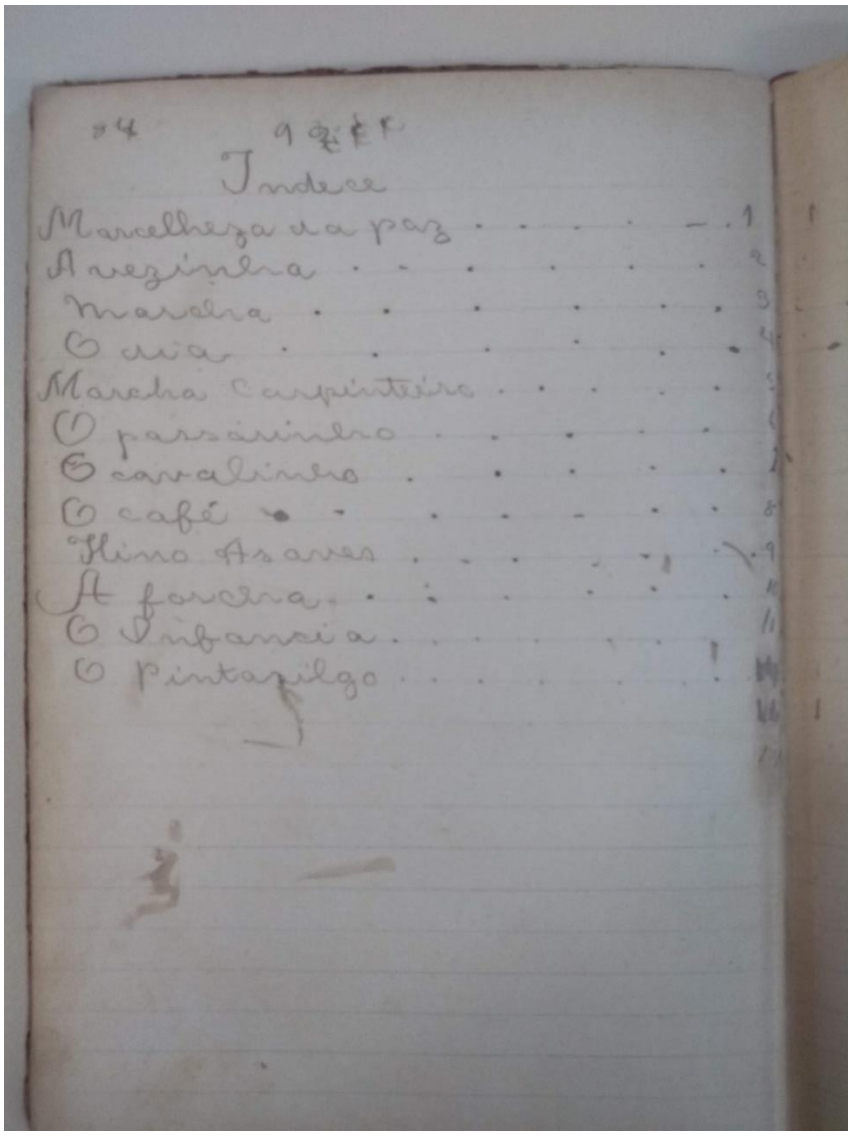
Fonte: elaborado pelo autor. Cedido pela UEIM UFSCar.

Mas por quê o caderno foi reutilizado para outra finalidade? Uma hipótese para esse tipo de ocorrência, tão comum em outros documentos encontrados, se deve as dificuldades financeiras das Escolas. O fato de depender de doações – ainda que as Escolas cobrassem uma mensalidade simbólica e não obrigatória – e das festas que realizavam para arrecadar fundos, provavelmente a maior parte dessa receita gerada servia para a manutenção básica dos espaços e na permanência das crianças. Os percalços financeiros, como já vimos, dificultava a regularidade da publicação dos jornais das Escolas e é quase certo que também restringia a aquisição dos materiais. O “Hinário” não é o único documento que foi reutilizado para outros fins: nos cadernos e outros documentos que localizamos, não é raro encontrarmos páginas onde diversos

conteúdos se sobrepõem, desde lista de nomes de alunas e alunos que são ocultados por recortes de jornais, folhas arrancadas, informações apagadas para ceder lugar a outros conteúdos – formando diversas camadas de histórias...

Mas como será que as aulas de música se desenvolviam? A palavra "Hinário" pode nos indicar aulas de canto coral..., mas será que também era ensinado elementos básicos da teoria e notação musical? Ou será que o trabalho pedagógico era apenas coral e de modo a desenvolver a escuta, sem necessariamente recorrer aos símbolos musicais? Aliás: e por quê aulas de canto coral? Em princípio, pelo miolo do caderno, onde as páginas estão rasgadas, ao olharmos seus resquícios, aparentemente havia somente o texto dos hinos, sem o uso da notação musical. O próprio formato do caderno nos sugere que provavelmente não era trabalhado de forma sistemática a notação musical para o registro dos hinos, já que se trata de um caderno pautado simples e não um caderno de pentagrama musical, o que possibilitaria a fixação da altura e ritmo das melodias. E, ainda ao revolver as camadas sobreviventes do hinário, após inúmeras páginas em branco, encontramos uma folha, quase ao fim do documento, com o título *"Indice"*, onde se encontram os hinos que haviam sido registrados no caderno e o número das páginas.

Figura 24: índice do “Hinário”.



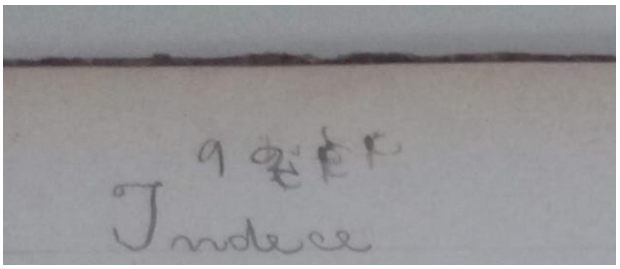
Fonte: elaborado pelo autor. Cedido pela UEIM UFSCar.

Numa coincidência, no topo da página, alguns traços se sobrepõem e, num primeiro momento, esse encontro lembra vagamente à forma de uma figura rítmica musical. É um conjunto de quatro figuras parecendo o número nove – mas, da esquerda pra direita – os dois pares se diferem. O primeiro par, da esquerda, os símbolos estão dispostos como a forma do número nove, mas o segundo par – o da direita – estão invertidos, lembrando a figura musical chamada mínima[134]. Esse pequeno detalhe ficou por muito tempo percorrendo minha investigação – a primeira pessoa aqui é necessária – e me instigou a pensar que talvez, no processo de

[134] Em música, temos sete figuras que representam o ritmo, ou seja, a duração de uma nota. A mínima é a segunda figura que aparece na ordem que dispomos e, por padrão no processo inicial de aprendizagem, consideramos que ela dura dois tempos (porém, como é sabido, essa duração poderá variar conforme a fórmula de compasso).

aprendizagem dos hinos, de repente pudesse ser possível que o contato com o universo teórico fosse feito e esses símbolos fosse ou a sombra da tinta da caneta que acabou passando página a página até chegar ao "Indice", ou ainda, quem sabe, o desenho tenha sido propositadamente feito por Cavassi, qual seja sua intenção: distração, brincadeira, ornamentar a página... a possibilidade de ser um desenho que pudesse ornamentar também me fez sentido por um tempo, já que o modo de como todo o "Indice" foi feito demonstra cuidado: a caligrafia cuidadosa e, após o nome de cada hino, um pontilhado espaçado, sutil, abrindo o caminho até a indicação do número da página... porém, foi necessário revisitar o documento para que ambas as hipóteses se desmanchassem: nesse reencontro, ao verificar as páginas anteriores e posteriores, percebi que na verdade se tratava sim da sombra da tinta que manchava não só o verso das folhas, mas as seguintes. Não eram figuras musicais. Não eram as mínimas. Tratava-se da indicação do número de páginas, feito à mão. A sobreposição se referia aos números 69 da página anterior e 90 e 91 da página seguinte... mesmo que o reencontro tenha possibilitado um novo olhar ao documento e aberto a percepção para imaginar o que tentava dizer (ou não) aquela pequena marca, mesmo percebendo que se tratava de sobreposições de outros símbolos, não deixa de ser curioso perceber o quanto o processo de investigação histórica pode nos abrir as portas da ambiguidade, da incerteza, mas também como o tempo pode se abrir poeticamente ao inequívoco...

Figura 25: detalhe do cabeçalho do índice.



Fonte: elaborado pelo autor. Cedido pela UEIM UFSCar.

Por fim, por que as melodias cantadas eram chamadas de "hino" – já que associamos corriqueiramente a ideia de "hino" as práticas musicais religiosas? Recorrer as origens do conceito de "hino" e "coro" poderá nos ajudar a compreender também que as complexidades que envolvem essa forma musical podem se enquadrar nos mais diversos contextos além do religioso e tentaremos conciliar, através dos seus significados, como essas práticas musicais poderiam perfeitamente atender ao idealismo e ao proselitismo anarquista.

Historicamente, hino tem a origem no conceito de melodia coral, que faz parte da tradição musical religiosa europeia e pertence a um longo processo de transformações e reelaborações

desde a Idade Média, com os cantos gregorianos. Mas será na reforma de Martinho Lutero que a música religiosa sofrerá uma cisão e passará por mudanças e adaptações numa tentativa de se enquadrar às novas propostas do reformador alemão:

> O papel fulcral da música na igreja luterana, especialmente no século XVI, reflectia as convicções pessoais de Lutero. [...] Acreditava profundamente no poder educativo e ético da música e desejava que toda a congregação participasse de alguma forma na música dos serviços religiosos.
> [...] A contribuição musical mais característica e mais importante da igreja luterana foi o hino estrófico cantado pela congregação, que em alemão se chama *Choral* ou *Kirchenlied* (canção da igreja) e em português *coral*.
> [...] Na origem, estas canções destinavam-se a ser cantadas pela congregação em uníssono, sem harmonização nem acompanhamento (GROUT; PALISCA. 1997, p. 277-278).

Em resumo: na concepção de Lutero, os hinos eram melodias simples e que continham um texto, onde a congregação, ou seja, os membros da igreja, pudessem cantar em uníssono (todos juntos), formando um grande coral – ou, pensando em termos da congregação, como um *coletivo* – e os hinos tinham o caráter educativo em seu texto, muitas vezes chamando a atenção da congregação para conteúdos bíblicos e religiosos pertinentes ao ofício da liturgia. Não podemos deixar de citar também o peso simbólico que a palavra coral, em sua origem etimológica, possui. *Coral*, em português, tem origem na palavra francesa *Choral(ale)* que, segundo o verbete do dicionário francês Dixel (2010), pertence ao latim medieval *choeur*, similar a palavra *Coeur*, que significa coração. Essa aproximação se relaciona a mesma palavra ser utilizada na arquitetura de igrejas: *choeur* é o centro das igrejas católicas, onde postumamente um grupo de pessoas se reuniriam para cantar. Ou seja, seria no *coração* das igrejas que músicos se organizariam para fazer parte do ofício litúrgico. Porém, essa palavra ganha novos sentidos e, na prática luterana – e em outros lugares – ela pode ser entendida como um fazer musical coletivo, independente do saber musical ou não. Ou seja, em Lutero, os hinos tem por finalidade *congregar* seus membros num só corpo. Hoje em dia não é muito diferente: basta observarmos os hinos nacionais ou esportivos cantados pelas grandes massas em jogos ou ainda nas igrejas, nos momentos destinados aos cânticos de músicas pela congregação. Podemos dizer que os hinos, na sua simples construção melódica, é uma forma musical que facilita o compartilhamento comum de um sentimento que varia de lugar e contexto.

Por sua simplicidade e, ao mesmo tempo, por abrir a possibilidade de que pessoas sem conhecimento musical possam se utilizar do seu potencial estético para um único fim, a forma do hino no contexto anarquista pode ter sido o modelo que mais se aproximou dos caminhos do despertar do sentimento de solidariedade, pensando que a solidariedade aqui é entendida como compartilhamento de uma causa comum entre camaradas, sentimento que congrega os seres

humanos. Forma musical e o sentimento ideal libertário que correspondem ao coletivo como um único corpo. Para além do campo simbólico, sua importância pedagógica pode residir no fato da melodia poder ser facilmente apreendida por um grupo e por usar letras. Alguns títulos de hinos encontrados nas narrativas das Escolas sugerem, muitas vezes, temas relacionados a militância anarquista (*A Mulher, A Instrução...*). Do "Indice" do "Hinário", encontramos num dos cadernos de João Penteado[135], escrito a mão, a letra de quatro hinos, sendo eles: "O Passarinho", "O Pintasilgo [sic]", "Marcha do Carpinteiro" e "Marcha", na qual a apresentaremos na ordem que a aparece no "Hinário" de Cesario Cavassi, excluindo "O Passarinho" para não prolongarmos em nossas discussões:

Marcha

No jardim ha duas rosas,
todas n'um só galho,
espargiam o aroma
e viviam do orvalho
Côro
do do si la la la do si
sol sol sol sol si la sol fa
do re mi fa do re mi fa fa

A letra simples e o tamanho da música nos indicam que a construções musicais dessas pequenas poesias eram feitas para facilitar a sua memorização. Ao final da letra, o nome das notas musicais, será que não se trata de uma repetição da melodia, agora sem a letra? E se nesse hino não encontramos uma letra engajada de alguma forma em questões políticas, os hinos que se seguirão mudam tanto em tamanho quanto em conteúdo, como é o exemplo da "Marcha dos Carpinteiros", que fala sobre a importância do estudo na superação da ignorância e como porta para o trabalho:

Marcha o Carpinteiro
Vamos todos contentes
As lições estudar;
E vencendo a ignorancia
Trabalhar, trabalhar.

Carpinteiro alisa a taboa
Carpinteiro afia a plaina.
Carpinteiro alisa a taboa
Carpinteiro afia a plaina.

A hora feliz do recreio
Risonha nós vêmos chegar;
E guardando nossos livros,
Vamos alegres folgar.

[135] Preservados no CME USP.

O ferreiro bate na bigorna
O ferreiro amolda o ferro;
O ferreiro bate na bigorna
O ferreiro amolda o ferro.

Nas últimas estrofes ainda, o direito ao prazer e o entretenimento, simbolizado pela "hora feliz do recreio", é colocado com parte da rotina da(o) trabalhadora(or), não como algo de luxo – os anarquistas defendiam o direito da classe operária de usufruir do direito ao descanso, o direito a folga e ao prazer, deslocando a ideia de "ócio" como algo reservado apenas a uma burguesia, que terá acesso aos bens culturais essenciais na construção do sujeito.

Outro hino aparecerá carregado de lirismo para simbolizar questões pertinentes ao anarquismo. Em "O Pintasilgo" [sic] será representada a liberdade encarnada no pássaro raro aprisionado na gaiola e que conquistará o céu novamente pelo "amor e piedade" de uma menina, que o liberará de sua gaiola:

O pintasilgo
Numa gaiola dourada
um pintasilgo vivia
cantando numa tôada
tão cheia de nostalgia

que parecia o seu canto
um ai dorido, queixoso...
Era um suspiro era um pranto
Pelo seu ninho saudoso!

Talvez buscasse, o coitado,
nesse cantar, esquecer
a vida livre, no prado,
desde a alvorada nascer...

Uma bondosa menina
cheia de amor e piedade,
á ave gentil, pequenina,
depressa deu liberdade.

Com a alma, então, a vibrar,
numa explosão de alegria,
de quem vai vêr o seu lar
que o longo tempo não via

o passarinho galante,
batendo as azas voou...
Um gorgeio trimphante [sic]
no espaço, além ecoou!

Explorar a linguagem musical nas escolas públicas e oficiais, será um fenômeno que se manterá por muito tempo no currículo e, de alguma forma ou de outra, terá vínculos com a política, ideologia e a propaganda dos governos atuantes no país – reflexo, sobretudo, do nacionalismo

que será decisivo na implantação e obrigatoriedade dos cantos orfeônicos no período de Getúlio Vargas (FONTERRADA, 2008). Nesse sentido, as experiências anarquistas do início do século XX, devido a sua necessidade constante de propaganda que assume um caráter didático, acabou por trazer traços desse apelo proselitista nas letras de suas músicas, como vimos a partir da leitura das letras das canções. Ao menos nos três hinos observados acima, o teor ideológico se manifesta de forma evidente e seus usos nos espaços de ocupação anarquista não estão isentas dessa responsabilidade que se naturalizou na concepção da cultura operária da época que as manifestações artísticas tem a responsabilidade de divulgar, educar e manter um discurso político e ideológico para a sobrevivência da própria luta como parte de uma "contra cultura" a falsa ideia burguesa de que suas expressões artísticas mantém-se num campo de neutralidade. Com o mesmo teor politizado e pedagógico, outra prática igualmente significativa para as(os) anarquistas é...

... o teatro...

Não, não e' possivel. A vida não deve ser para uns
um vale de lágrimas e para outros um paraiso.
Não pode e não deve ser assim!
Todos nós temos o direito de viver e gosar em meio á natureza[136].

... que buscava representar a realidade da classe operária. Conhecido como teatro social, os dramas e as comédias que ocupavam os salões e festas do Brás e Belenzinho compuseram o complexo mosaico das ações libertárias do contexto e, de certa forma, buscava por pra fora as profundas feridas de uma sociedade fragilizada que não conseguia – ou não queria – dar conta das transformações econômicas e sociais emergentes e que não era novidade para essa população marginalizada: por um lado, ex-escravas e escravos que não viram mudança significativas – ao contrário, se viram numa exclusão política e social mais acentuada por falta de reparação – e, por outro lado, as(os) imigrantes que desembarcaram ao Brasil com a promessa de ascensão social, mas se viram frustrados pela marginalização e pelo desamparo nas relações de trabalho.

Grupos de teatro nascem nessa época constituídos, na grande maioria, por atrizes e atores amadores, ou seja, por gente do povo. Edgar Rodrigues (1992), ao estudar o teatro anarquista a partir dos anos de 1952 no Brasil, destaca que as primeiras expressões teatrais no meio libertário com a chegada dos imigrantes. Ainda que sejam incertas as datas e as representações iniciais,

[136] Fala de "Luiza", uma das personagens de uma peça de teatro encontrada manuscrita e sem autoria no acervo de João Penteado do Centro de Memória da Educação da USP.

Rodrigues afirma que "começou humildemente entre amigos e companheiros de ideias, em forma de teatro repentista, enfocando episódios, retratando a exploração do homem pelo homem". Entre o conteúdo das representações, destaca que "formava cenas com o patrão e empregado; ateu e religioso; camponeses e fazendeiros, política e anarquismo; ensino estatal e livre; governo e povo; o poder da greve como método de luta e de solidariedade; o militarismo e o soldado, frente a frente, em diálogos candentes, debates de persuasão ideológica" (RODRIGUES, 1992, p. 107). O teatro social praticado pelos anarquistas é uma resposta expressiva às condições sociais e talvez uma forma transformar em linguagem simbólica o trauma deda realidade opressora vivida nas terras brasileiras – manifestação que partiu inicialmente das(os) imigrantes justamente a partir de um olhar sensível aos problemas latentes não só no Brasil, mas também dos seus países de origem. O teatro serviu como espaço de denúncia a essas inúmeras questões e, consequentemente, foi intensamente perseguido e reprimido.

O teatro social tem origem nas práticas teatrais italianas e se desenvolveu por aqui no final do século XIX, ainda que pouca ou quase nenhuma informação das representações tenham nos chegado porque não havia se estabelecido nesse período inicial uma imprensa libertária que divulgasse os grupos libertários que já atuavam no cenário cultural operário de São Paulo e Rio de Janeiro, sobretudo (HARDMAN, 1984). "Entretanto", nos conta Vargas, "o estabelecimento de uma imprensa operária na cidade de São Paulo, quase ininterrupta de 1901 a 1930, reflete um processo de pelo menos alguns anos de associação e autoconhecimento de classe. Quando surge a imprensa, há simultaneamente a divulgação de uma atividade teatral solidificada" (1988, p. 17).

Assim como as outras manifestações artísticas desenvolvidas na cultura ácrata em formação dessa época, o teatro terá como característica o proselitismo da ideologia e o didatismo que ajudará a compor não somente a recorrente propaganda do pensamento anarquista, mas também na conscientização das classes – traço que observaremos, por exemplo, no teatro *Luiza e Maria*, provavelmente escrita por uma/um professora/or da Escola Moderna e que falaremos em breve. Sua importância para as(os) imigrantes recém-chegadas(os) no país, como destaca Vargas, deve-se a sua potência de oferecer a elas(es) auxílio não só "material", mas "em alfabetizar e instruir sobre as condições de trabalho que encontrarão no novo país. E nesse momento que, segundo o depoimento, o teatro entraria como meio didático para preparar os trabalhadores" (VARGAS, 1988, p. 18). Longe de atender apenas uma necessidade de uma nova classe emergente em se adaptar à realidade do novo país que estavam ocupando, o "teatro social

poderia realizar a catarse totalizadora de uma nova ordem fundada na solidariedade e emancipação humanas" (HARDMAN, 1984, p. 89-90). Tanto quanto a música como o teatro possibilitam práticas coletivas e como componentes estéticos potentes na abertura de processos reflexivos e até mesmo, de certo modo, concretos – inclusive por seus tons didáticos –do pensamento anarquista. Dessa forma, o movimento operário aqui do Brasil – assim como em outras expressões culturais libertárias de outros contextos – criou uma cultura tão peculiar e própria que acaba se assumindo como uma "contracultura" burguesa.

Composta por trabalhadoras e trabalhadores imigrantes dispostos a dar continuidade ao teatro de caráter social iniciado já em seus países de origem, os grupos teatrais libertários contava com amadores dispostos a expor as condições de trabalho, política, econômica e social a que estavam submetidos. Das diversas referências que podem ter interferido na concepção fazer o teatro social, destacamos as considerações de Jean Grave – figura que aparecerá na biblioteca de João Penteado –, pois ele "coloca o espetáculo como uma forma de arte *do* povo, *para* o povo e *pelo* povo". Seguindo esse pensamento, haveria "uma integração harmônica de todas as funções do trabalho coletivo de criação teatral, cuja totalidade e perfeição finais seriam alcançadas com a superação das diferenças entre *artista/obra/público*, desde que o espectador pudesse participar na própria elaboração do drama [...]" (HARDMAN, 1984, p. 89). Segundo relatos, essa participação com o público acontecia no momento em que "os operários compreendessem uma situação e fossem obrigados, diante dela, a tomar uma atitude", o que gerava um ambiente propício ao improviso que "não levava mais de três minutos"[137]. É interessante destacar que os grupos de teatro da época nascem nos sindicatos e se compõem das atrizes e atores amadores. Ou seja, trata-se das próprias trabalhadoras e trabalhadores ocupando lugares artísticos e se instrumentalizando nesse processo de conscientização de sua classe sobre o estado de opressão em que vivem.

Outro aspecto do teatro na cultura anarquista da época é que ele "além de meramente didático, [também é] uma forma de facilitar o agrupamento. Engloba a aprendizagem, o lazer e a aspiração artística dos operários" (VARGAS, 1988, p. 22). Aproxima-se da música por ser um tipo de estética que abrange uma ação coletiva e que se abre como um caminho não só para a conscientização de classe, mas que pode oferecer suporte para o sentimento de solidariedade.

[137] O relato de militantes anarquistas a respeito das práticas teatrais operárias está registrado em nota de rodapé do relatório de pesquisa de Maria Thereza Vargas, citada já neste capítulo. A narrativa que traz significativamente esse conteúdo é de Radha Abramo. Ver nota de rodapé da página 17. As narrativas seguintes se tratará da mesma nota, rica em conteúdo.

Em São Paulo, diversos grupos de teatro libertário atuaram nas encenações de peças, como por exemplo o Núcleo Filodramático Libertário, Grupo Dramático Giovanni Bovio – e trouxe textos de autores internacionais e nacionais, a citar os militantes Orestes Ristori e Pietro Gori (espanhol) (VARGAS, 1988). Aliás, também aconteciam montagens teatrais em outras línguas além do português, como o italiano e o espanhol – línguas da maioria imigrante que ainda continuava chegando ao Brasil e que constituiu boa parte do anarco-sindicalismo em nossa cultura operária.

Nas Escolas, o teatro aparecerá em nossa pesquisa mais através dos jornais produzidos por eles e na localização de um manuscrito teatral – *Maria e Luiza*.

A festa do dia 14 de agosto de 1915, na qual constantemente recorremos – e que tão detalhadamente foi narrada em "O Inicio" – também nos fornece informações de práticas teatrais performadas pelas(os) alunas(os). *"Foi representada"* – nos conta o texto – *"a alegoria 'Brinquedo das Arvores', tomando parte no côro Ernesto Tozzato, Edmundo Scala, Edmundo Mazzone, Bruno Bertolaccine, Antonieta de Morais e Catarina Bari"*. Em seguida, *"No desempenho da comedia 'A Questão', original de nosso professor, tomaram parte Bruno Bertolaccine, Edmundo Scala, Pedro Passos e como comparsas Edmundo Mazzone, Francisco Tognoli, Antonieta de Morais, Ernesto Tozzato e Catarina Bari"*. Inicialmente, nessa pequena passagem, podemos observar que as crianças, ativas na produção e representação teatral, atuam muitas vezes em mais de uma peça e representam textos escritos pelos próprios professores, o que pode nos indicar que, de alguma forma, o trabalho do teatro, ainda que em nenhum momento tenhamos encontrado alguma referência de que no currículo fosse oferecido aulas de teatro, ocupava um lugar de preocupação no planejamento pedagógico, mesmo que não possamos afirmar em quais momentos eles pudessem ser vivenciados além das festas e quermesses. Curioso observar o nome das peças dramatizadas que, como as representações seguintes, nos indicam o forte apelo a questões sociais e de conscientização como, por exemplo, *"O diálogo 'O Vagabundo'"*, nome sugestivo no contexto libertário – levando em consideração que o preconceito e a marginalização da classe operária estigmatizada no imaginário da classe média e burguesa paulistana (e de outros lugares) a ideia de que anarquistas e operárias(os) fossem vagabundas(os), bandidas(os)... – e contou também com a participação das crianças – *"foi desempenhado por Pedro Passos e Bruno Bertolaccine"*.

A última apresentação de caráter teatral que é relatada na narrativa da festa do dia 14 de agosto é o *"interessante diálogo* Brejeirinho *[que] foi desempenhado por Ernesto Tozzato e Antonieta de Morais"*. Essa narrativa – tão valiosa – é a única a trazer com detalhes a participação das(os)

alunas(os) e, no caso do teatro, é somente nela que encontramos sua manifestação. Se no terceiro número de "O Inicio" não há nenhuma descrição – com exceção do exercício escrito por José Monteiro (12 anos) ou nos convites para festas que apareceram mais no *Boletim da Escola Moderna* – que insinue a presença do teatro. Esmagadoramente, porém, são os cantos de hinos e a recitação de poesia.

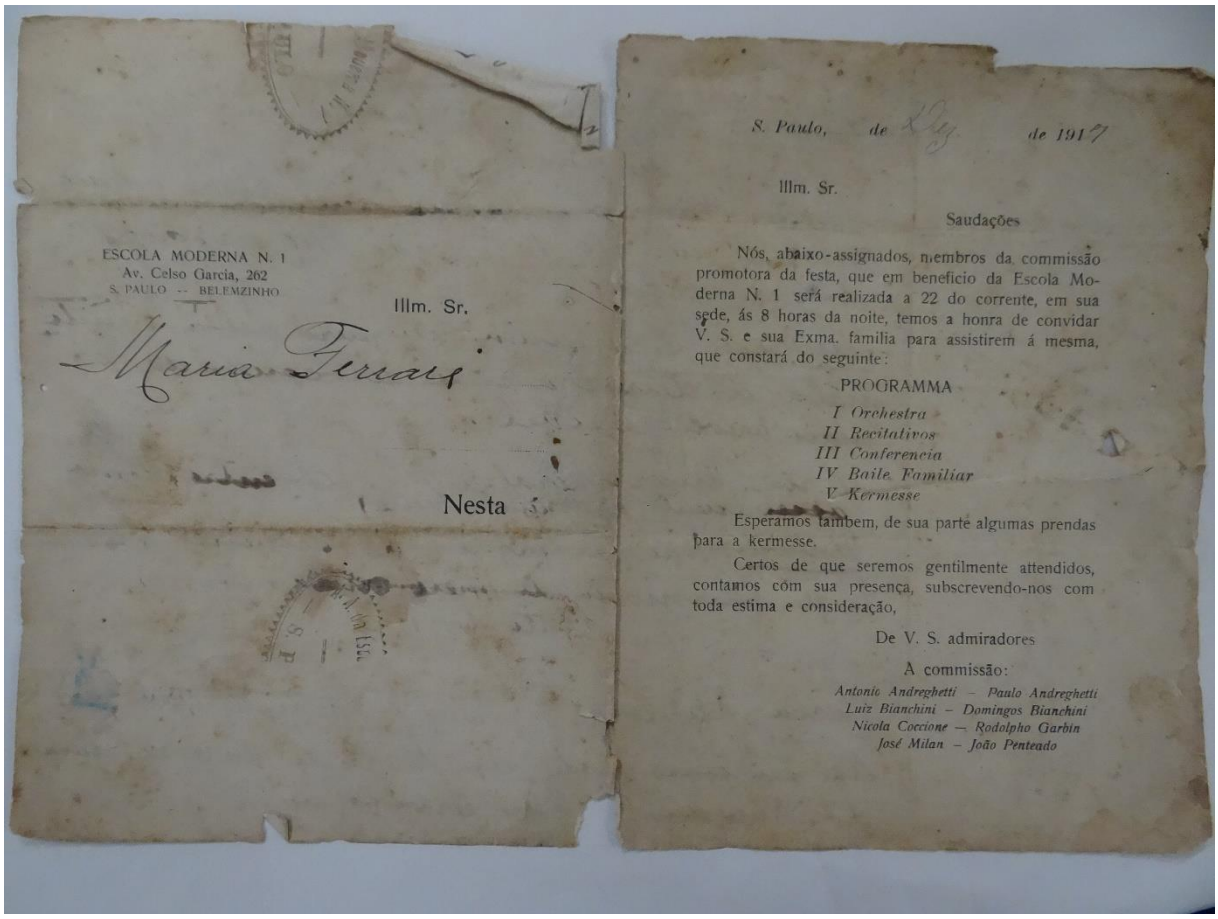
Mas Edgar Rodrigues, na compilação de programas culturais que fornecem detalhes sobre algumas festas e festivais libertários em algumas localidades do Brasil no período que compreende os anos de 1897 a 1970, as primeiras festas das Escolas começam a aparecer em 1913, com a representação de diálogos pelas alunas(os) e a encenação de pequenas peças. Outros programas que se dedicam a organização de festas pró Escola Moderna – as *festas de propaganda* – também trazem algumas apresentações teatrais, mas não é descrito se há a participação das crianças ou se as encenações são destinadas aos grupos teatrais amadores do círculo cultural operário. Além do mais, nos mais diversos programas – inclusive na narrativa de *O Inicio*, n. 2 – aparecem títulos designados como *recitativos* e, se considerarmos que o levantamento desses programas realizados por Edgar Rodrigues se trata de uma "cronologia de representações"[138], podemos supor que as dramatizações tomavam uma nova dimensão dentro das Escolas, provavelmente em tamanho menor e em oposição a leitura de poesias, muito comum também às festas.

No dia 18 de janeiro de 1914, por exemplo, a Escola Moderna n. 1 promove uma *"Grande Festa Escolar e Quermesse"* na qual, pelo conteúdo, há a alternância da execução de hinos e recitativos. O aluno Abel Tozzato recita *O Vagabundo*, que aparecerá também no programa de agosto, mas é descrito como *diálogo* e conta com uma dupla de meninos...

Os indícios da presença de representações teatrais nas programações das Escolas e nas pequenas narrativas desses festivais demonstram o impacto social que o teatro exerceu, e que já possuía um rico significado na cultura anarquista desse tempo, nas práticas pedagógicas das Escolas. Contudo, dentre os documentos preservados no acervo do João Penteado da CME USP, localizamos uma caixa na qual estava arquivado uma série do que se pareciam convites para uma festa de 1917.

[138] Cf.: RODRIGUES, 1992, p. 142-227.

Figura 26: convite da festa da Escola Moderna n. 1, 1917.



Fonte: elaborado pelo autor. Cedido pelo CME USP.

Porém, no verso do convite, há uma série de textos manuscritos que, juntando página a página numerada a mão pela(o) própria(o) autora(or), vimos que se tratava de uma peça de teatro, escrito em dois atos e sem título. Deparar com esse manuscrito – mais uma vez no indicando a recorrência em reaproveitar o máximo possível de materiais para poupar gastos – não foi uma descoberta, pois ele já havia sido catalogado e publicado no levantamento de Carmen Sylvia; mas o contato com o texto e fazer sua leitura nos permite vislumbrar, ao mesmo tempo em que suscita perguntas, sobre possíveis explorações da linguagem teatral nas dependências das Escolas. E, dentro dos limites, se essa prática se relaciona ou se encontra numa zona de influência do teatro lá do lado de fora, feito pelas trabalhadoras e trabalhadores nos sindicatos e corporações que fomentam esse tipo de arte...

... apesar do manuscrito não constar de autoria, levantamos duas hipóteses: a primeira delas se refere a possibilidade do texto ter sido elaborado por uma das(os) professoras(es), se levarmos em consideração o fato de que o corpo docente das Escolas era composto por militantes anarquistas profícuos na produção intelectual, como é o caso dos próprios diretores e, como

vimos na própria narrativa de referência que usamos ao longo deste trabalho sobre a festa do dia 14 de agosto, tudo nos indica também que as professoras e professores poderiam produzir poemas e textos dramáticos para fins didáticos em sala de aula – isso vem ao encontro da típica característica proselitista anarquista que amplamente se dedicava a produção de uma cultura e de uma estética de caráter pedagógico. A segunda hipótese que levantamos é da possibilidade da peça ter sido escrita pelo próprio João Penteado. Penteado teve uma ativa militância não só nas organizações e nos sindicatos ácratas, mas foi um intelectual preocupado com a educação do povo dentro e fora das Escolas; por isso, dedicou-se a produção de textos, artigos, contos, fábulas, poemas a fim de promover a cultura libertária – sempre mantendo o binômio de propaganda e didatismo. No seu acervo pessoal, localizado no CME, encontramos diversos textos de sua autoria e que datam o período em que atuou na Escola n.1. São manuscritos poéticos ou de propaganda e que, muito provavelmente, era trabalhado nas aulas que ministrava. Além disso, o manuscrito dessa pequena peça, como já dissemos, se encontra esboçado atrás de um convite de festa, datado o ano de 1917, organizado pela Escola Moderna n.1, o que nos leva a supor que os convites não entregues foram arquivados na instituição e depois podem ter sido reutilizados por João Penteado ou por alguém da Escola como rascunho para a sua criação. De qualquer forma, independentemente da autoria do texto, o que nos chama a atenção são os elementos e as questões levantadas na peça que demonstram um cuidado da autora ou do autor em manter a coerência das ideias do anarquismo e do ensino racionalista na escrita do teatro. *Maria e Luiza*, como ficou atribuída o título da peça, já que só consta os nomes das protagonistas, de cara nos chama a atenção por se tratar de duas mulheres trabalhadoras que conversam sobre a miséria em que vivem. O protagonismo feminino no drama reflete a preocupação do movimento anarquista na luta e defesa da participação ativa das mulheres em todos os espaços de militância e atuação e ao menosprezo a cultura de dominação masculina reproduzida pelo universo burguês e, se levarmos em conta o contexto das Escolas, demonstra mais uma vez a dedicação e o cuidado delas em romper a segregação e a dicotomia de gênero que reverberava numa educação que reafirma o discursos de que alguns espaços deveriam ser ocupados por homens e outros somente por mulheres. Nesse sentido, o protagonismo de duas mulheres na peça que analisaremos se move em direção a autonomia em que especialmente a personagem Luiza tem no refletir sua própria condição, questioná-la, revoltar-se dela e, sobretudo, do impulso e desejo de querer superar não só a sua situação miserável, mas também de livrar toda uma classe esmigalhada da opressão que leva a pessoas de sua mesma condição

a pedir esmola ou a viver uma vida degradante em detrimento da vida luxuosa daqueles que lhes oprimem.

O primeiro ato começa com a fala de Luiza demonstra seu sentimento de revolta latente que pouco a pouco se permitirá dar vazão, contrariando a resignação de Maria, sua mãe.

> *Luiza: Esta vida não pode continuar assim. E' impossivel! A gente não encontra trabalho e as necessidades são tantas e tão indispensáveis ...*
>
> [página 2, incompleta]
>
> (personagem?)[...] *elimine da luta pela vida, a que temos direito pela natureza e pela justiça!*
> *Maria (levantando-se): Paciencia, filha! Paciencia! O peior [sic] de tudo é a gente desesperar-se!*[139]

A revolta de Luiza, em princípio, parte de uma realidade que, muito provavelmente, era comum as(os) companheiras(os) de sua classe: a dificuldade de assegurar condições básicas de sobrevivência. Mesmo diante da resignação da mãe, que lhe pede paciência, Luiza sustenta seu discurso e, refletindo sobre a sua situação, percebe a injustiça da condição em que vive e demonstra seu desprezo pela burguesia.

> *Luiza: Mas – minha boa mae – dizes que devo ter paciencia, que devo ter resignação, que devo conformar-me, que devo ter esperança de logo achar recurso para sahirmos desta situação afflictiva e desesperadora!... E eu quizera ouvir-te, mas, entretanto...*
> *Maria: Entretanto o que?...*
> *Luiza: Quero dizer, a fome, o jejum, a falta do necessario para a vida me faz desorientar, me faz perder a cabeça! (E ouvindo o fon-fon de um automovel que passa pela rua) Entretanto para os burguezes, para os ricos, para os exploradores do trabalho alheio, para esses parasitarios e sem entranhas que não so vivem de roubar o nosso suor, a nossa vida e a nossa felicidade, mas ainda nos afrontam com a ostentação de um fausto* [ilegível], *habitando palacios artisticos, confortaveis, luxuosos e bellissimos nas apraziveis avenidas, passeando de automoveis em carreira vertiginosa, vestindo as mais caras e custosas sedas e casimiras fabricadas pelos ~~nossos~~ esfarrados* [sic] *tecelaes, enfiando nos dedos anneis e ouro com incrustações de brilhantes que valem contos de reis, comendo e bebendo farta e abundantemente do pode haver de melhor no mercado!... E' isso, minha mãe; e isso que me faz revoltar, que me faz perder a paciencia tao apregoada pelo christianismo para deixar sahir de meus labios um protesto contra esta sociedade amaldiçoada e injusta!...*

Luiza, em suas reflexões, denuncia o enriquecimento e a ostentação da burguesia pela exploração da classe trabalhadora e, mais ainda, ela se exime da culpa de se revoltar contra *"esta sociedade amaldiçoada e injusta"* ao se livrar do moralismo cristão, outra instituição fortemente combatida pelos anarquistas, que exige de seu público a paciência. Aliás, a paciência

[139] Para este trabalho, fizemos a transcrição do teatro para que pudéssemos melhor realizar a leitura do texto. Entretanto, algumas partes dos manuscritos estão ilegíveis ou incompreensíveis, outras foram suprimidas seja pela ação da autora ou do autor, seja pela ação do tempo. Por isso, nos trechos assinalados no corpo deste texto, preservaremos a grafia da época – e manteremos o itálico para se referir a transcrição de textos da época – e assinalaremos as partes suprimidas ou ilegíveis com pequenos avisos na fonte normal, ou seja, não em itálico.

é algo que repetidamente irá aparecer no discurso de Maria, ainda que em determinados momentos ela concorde com a sua filha, ela não deixe de cair em profunda resignação, chegando a atribuir num determinado momento da discussão a revolta de Luiza por nervosismo: *"Ai pobre mulher esta demasiadamente nervosa"*.

O espírito de revolta de Luiza escancara também as necessidades básicas das personagens: sem trabalho e com uma criança pequena, mãe e filha não tem o que comer. A fome e o desemprego que lhe aflige – e ainda há a situação de Maria que, aparentemente já idosa, não consegue emprego – faz a personagem se revoltar contra o monopólio da burguesia sobre os mercados e armazéns de comida e que são protegidos pelo Estado – e que mais uma vez demonstra a critica do movimento libertário sobre o estatismo e em como a organização do Estado mantém essas desigualdades:

> *Luiza: Mas o que?! (Agitada) Ouviste o fon-fon do automovel que passou? Nelle vai com certeza algum parasita, um burguez que nunca precisou de trabalhar nem jamais soube o que e' meseria* [sic] *ou fome em sua inutil existencia! Entretanto, lá vai 36 horas que não tomamos nenhum cha, nenhuma refeição! E este, apezar de bem triste, ainda não seria nada se não fosse o cuidado o*(?) *extremecimento que pela sorte de meu filhinho, de meu caro Ardino, que precisa ser alimentado, que precisa ser nutrido com o meu leite, com o meu sangue, quando eu sinto que a vida quasi se me falta! (Dirigindo-se para o berço, olha e exclama): Pobre! Dormes! Dormes como um anjo! Enquanto eu velo por ti, enquanto eu penso em ti, em tua vida, em tua felicidade, em tua salvação! em teu futuro!...*
> *Maria (pondo-lhe a mão ao hombro) Não te desesperes, filha! Tem paciencia. O mundo e' assim mesmo! Não te desanimes! Ainda te apparecerá alguma* (sallvação?)*! Quem sabe se hoje ou amanhã o sr. José te chamará para trabalhar na sua fabrica...*
> *Luiza: Paciencia, paciencia... sempre paciencia!... Mas como ter paciencia, se a gente vê tanto recurso, tanto alimento ahi pelos amarzens, pelos mercados, pelos depositos, dos grandes açambarcadores dos generos de primeira? Necessidade, que às vezes, até chegaram a apodrecer-se, a deteriorar-se, quando não alcançam preços capazes de satisfazer a ganancia dos exploradores!? E devo ter paciencia diante desses contratos*(?) *sociaes, que* [ilegível] *toda a injustiça, toda a perversidade, toda a infamia dos que governam o povo em nome do Estado?*

E, por fim, outra crítica severa que Luiza faz é em relação ao sentimento religioso que impele a resignação e a submissão.

> *Maria (aconselhando): Não queres que te recommende paciencia, como se sem ella a gente pudesse fazer alguma cousa! Pois espera, repito. Tem paciencia, que a situação melhorará. Aposto.*
> *Luiza: Quem sabe se haverá algum milagre! Nisso não creio. Não quero nem posso crer em semelhante coisa. Não costumo resar para me sahir bem de conjuncturas mas sempre tenho o habito de agir de accordo com a razão e com a justiça com o sentido* [de] *melhorar a minha situação, que nunca se aggravou tanto como agora!... Não posso conformar-me! Sinto* [que?] *meu ser todo revoltar-se contra esta organização social que nos faz soffrer, que nos obriga á tortura resultante da fome e ás durezas da miseria – levando-nos ao desespero e á loucura – em quanto privilegiados vivem, folgam e gosam intentsamente, zombando das nossas dores, das nossas lagrimas, dos nossos soffrimentos!...*

A razão deve se sobrepor ao milagre, a justiça deve se sobrepor a paciência e a fé; para Luiza, é a razão e a reflexão sobre sua situação que a guiará à solução de seus problemas e tomar consciência de classe, trazendo singelamente marcas do pensamento racionalista de Ferrer impregnada na propaganda libertária. A partir desse último diálogo, a peça começa a tomar um outro rumo e o objetivo não é mais só apresentar críticas a classe dominante, nem mesmo expor as feridas da opressão; nas próximas falas, Maria aos poucos dá lugar a escuta e paulatinamente vemos sua desconstrução – ainda que tímida – com a exposição de fatos e argumentos que Luiza traz, num exercício simbólico de comparação entre a realidade que vivem com fatos históricos. Nesse ponto, Luiza carrega nas cores que desenha a narrativa das questões históricas e mostra mais uma face do proselitismo anarquista que refletirá, de certa forma, na estética ácrata. Para falarmos sobre esse aspecto, precisamos lembrar o que falamos no capítulo 1 em especial, que a exaltação muitas vezes exagerada de alguns fatos históricos, não deixam de representar o quanto as(os) anarquistas levavam em conta a responsabilidade de se estudar a história com o objetivo de mostrar a classe trabalhadora os processos históricos que resultaram em suas exploração – mas, por outro lado, grandes revoluções e eventos rebeldes são exaltados talvez para mostrar que toda exploração pode ser sublevada a partir da consciência. Assim, a cena segue:

> *Maria: Não te comprehendo muito, minha filha. Acho que estas meio alterada do juizo! Então entendes que alguem tem culpa disto que estamos soffrendo?*
> *Luiza: Sim, sim![140]*
> *Maria (admirada): E quem é?*
> *Luiza: Queres saber? São muitos muitos!*
> *Maria: Explica-te, filha. A gente moça sabe mais coisas que às velhas. Dize, e eu te escutarei...*
> *Luiza: Os culpados da nossa miseria, do nosso soffrimento, da nossa falta de recurso e de bem estar são os ricos, os grandes proprietarios, os senhores das fabricas, das officinas, dos campos, das ferramentas de trabalhos e das minas; esses e' que são os verdadeiros culpados, porque ~~são~~ assim, desse modo, despojando-nos de tudo, sujeitam-nos á escravidão do salario que resulta a miseravel situação em que nos vemos! Sei que tu não comprehenderas, entretanto... ahi está a explicação pedida. E acrescento-te mais, eu odeio esta sociedade, com todos os individuos que a sustentam e a defendem, porque esta não e' a sociedade que eu e todos os trabalhadores conscientes de seus direitos devemos amar e respeitar.*
> *Maria: Que dizes, minha Luiza... Isso são palavras que já ouvi uma vez num comicio, pronunciadas por um orador revoluccionario! Exactamente isso! E tu a accustaste como verdade!*
> *Luiza: Não só escuto as boas e saudaveis palavras ~~de verdade~~[141] proferidas pelos propagandistas desse novo evangelho de redenpção humana, e as ponho em prática quando eu posso, mas tambem leio nos bons livros os mesmos ensinamentos dessas mesmas verdades que jamais deverão ser ~~occultas~~ desconhecidas pelas victimas da*

[140] Em seguida foi suprimida a seguinte frase: "Os burguezes, os que recebem o nosso suor!..."
[141] Mantemos a palavra riscada no próprio manuscrito.

> *exploração burgueza! Lembraste da historia de Luiza Michel[142]! (apontando para a respectiva photographia) Ella foi um exemplo vivo de amor pela causa da humanidade! Sua vida foi o que costumava ser a vida das grandes apostolas do bem e da justiça. A França, ou melhor, os trahidores do povo, os reccecionarios(?) que desviaram a revolução de seu curso victorioso e mataram a Communa de Pariz – não so a mandaram com diversos companheiros de ideal em degredo, para a Nova Caledonia[143], mas ordenaram o fusilamento em massa, de mais de 30.000 revolucionarios!...*

Trazer à tona a história demonstra outra preocupação das(os) anarquistas sobre a importância da memória na ação para o conhecimento e preservação da história das(os) oprimidas(os). Ou ainda, em outras palavras:

> Uma história marginalizada pelas classes dominantes, mas que os anarquistas procuravam manter viva, na memória das crianças e da comunidade em geral, através de festas, conferências, etc. A recuperação das lutas dos despossuídos, caracterizou o ensino de História, por eles proporcionado, como algo novo no Brasil. E isto, apesar de transmitirem uma visão de História impregnada de propaganda (JOMINI, 1990, p. 122).

Ao desenrolar da peça, mãe em filha, num trabalho conjunto de rememorar e de se compreenderem no contexto social em que vivem, numa apurada percepção sobre o que lhes oprime – a exploração capitalista, o enriquecimento de uma classe em detrimento da outra – libertam-se do peso da solidão de suas condições sociais, compartilham o sofrimento e, finalmente, Luiza manifesta o desejo de romper a situação de ambas e de seu filho ao tomar a decisão de sair de casa por conta e procurar um emprego, uma solução para suas aflições.

> *Luiza: Mas o que?... Eu preciso agir, eu preciso, mover-me, eu preciso lançar mão de qualquer recurso para salvar-me à mim, a ti e a meu adorado filhinho, que dorme o somno da innocencia! Eu sinto que uma força me impulsiona a alma e me faz agir! Já não sinto mais as* [Ilegível] *da moral estupida desta sociedade de podridões e vicios que manda o faminto estender a mão e pedir uma esmola pelo o amor de Deus ao primeiro rico que encontra pela rua! Não, isso não faço! Eu não me rebaixarei a esse ponto! Eu tenho o direito a vida como todos os burguezes! E ainda mais, porque sou uma operaria laboriosa e honesta!* [Uma ação em parênteses ilegível] *Ah! Eu vou à rua, eu vou à rua!...*

---

[142] A participação das mulheres na Comuna de Paris foi extremamente ativa e Louise Michel (1830-1905) foi uma das figuras mais representativas e lembrada pelas(os) anarquistas desse episódio. Nas palavras de Edgar Rodrigues (2000, p. 27-28), a "experiência [da Comuna] durou 55 dias, tempo suficiente para registrar a participação valiosa das mulheres, de cujo rol extraímos alguns nomes: Natalia Le Mel, sofreu deportação na Caledônia; Maria Ferré, condenada a trabalhos forçados por toda a vida; Linna Houseu, condenada à morte; Ristoff, condenada à morte; Marchais, condenada à morte; Suetans, condenada à morte; Marguerite Diblanc, condenada à morte; Laure, Hortense Daud, Vautrain, Leroy e Marie Cayen, condenadas a trabalhos forçados por toda a vida.
Deportada para a Caledônia foi também Louise Michel, professora, poetisa, escritora e jornalista libertária, cuja participação na Comuna de Paris foi das mais evidentes.
Condenada à deportação Louise Michel pediu que a fuzilassem com suas companheiras mas não foi atendida.
[...] Louise Michel destacou-se pela sua luta emancipadora, merecendo ataques pessoais e ideológicos do historiador português Manuel Pinheiro Chagas, publicado pelo jornal *O Repórter* de 25 de janeiro de 1888 [...]. Louise Michel morreu em 10/01/1905".

[143] Nova Caledônia é uma ilha anexada a França no século XIX e receberá exiladas e exilados políticos protagonistas da Comuna de Paris – os *communards* – a partir de 1871.

> *Maria (assustada): Onde, filha!?...*
> *Luiza (agitada): À rua, já te disse, à rua em busca de recursos, em busca de vida, em busca de pão e trabalho! Não e' pussivel* [sic] *que nos deixemos morrer pela fome sem procurarmos um meio de defesa! Precisamos de pão, de pão para poder podermos viver!... (E ao subir, despede-se do filho, ao pe do berço) Até mais ver, filhinho de minhalma; eu vou buscar pão e trabalho! (E abraçando-o) Toma lá este beijo sincero e santo, este beijo ardente e expressivo de mae carinhosa que se extremece ante a pespectiva desoludora* [sic] *da miseria ante o espectro horrivel da fome que lhe desorienta o espirito e mata as mais bellas ~~esperanças~~ illusões de sua [ilegível. Ver final da página 16]; lhe fez avivar todas as forças do instincto, da amizade e do amor de mão que se debate contra todos os proconceitos e* [Ilegível] *para que se possa salvar o adorado fruto de suas entranhas, para que a mais bella e sublime expressão de sua vida e a sua mais sorridente esperança não venha a perecer no meio das mais clamorosas injustiças e execrações desta tão iniqua quão infame organização social em que vivemos! (E deitando-o no berço) Até mais ver, até mais ver, filho de minhalma! (E chorosa, afasta-se para os lados da sahida).*
> *Maria (embargando-lhe a sahida, abraça-a e beija-a na testa): Filha querida, vai!... segue o teu destino, escuta a voz da sua consciencia! Teu bello coração te encaminhe! Vai!... Mas antes me escuta um conselho: não te aflijas, filha! Serena teu espirito, soffreâ* [sic] *a tua paixão! (E abraçando-a de novo) Vai, vai... mina filha, minha boa e pobre filha...*
> *Luiza (enxugando os olhos com um lenço): Sim minha boa mãe!... Até... Até mais ver!...*
> *E sae, levando o lenço aos olhos, chorando.*

Ao sair de casa em procura de emprego, Luiza não se submete a ordem lógica do capitalismo, mas ela reivindica o que é direito seu: a vida. Pois, assim como os burgueses, nos diz, ela também tem direito à vida. O primeiro ato se encerra com a anuência da mãe, agora já de pleno acordo com a filha.

Sem nos adentrarmos nos detalhes do segundo ato, a peça segue agora com a Maria sozinha em casa e é interrompida em suas reflexões com a aparição do leiteiro e do senhorio, figuras emblemáticas na questão da exploração: o leiteiro reclama a dívida do leite e o senhorio, o valor do aluguel. Sem dinheiro, resignada, a mãe recebe a ameaça de ser expulsa de casa e de não receber o leite necessário para o recém-nascido de Luiza.

Encontrar esses manuscritos no acervo de João Penteado nos arquivos que se referem as Escolas Modernas e a leitura do seu teor, na qual nos revela inúmeras complexidades na qual as práticas artísticas parecem querer dar conta ao seu público, nos levar a supor que o engajamento de conscientização de classe e de muitas vezes colocar à superfície a situação da classe operária atravessava todas esferas onde a cultura libertária se formava e, como Jomini (1990, p. 118) destacou, "a instrução das crianças nas escolas libertárias estava a cargo de militantes", não ausentando que as práticas pedagógicas e culturais das Escolas Modernas de São Paulo se vissem neutras nesse processo de formação da classe trabalhadora.

Considerações finais

Não temos, a toda hora, que levantar nossos tantos fardos de chumbo? Não precisamos, para tanto, levantar a nós mesmos e, forçosamente – de tão vasto o fardo e de tão pesado o chumbo –, levantarmo-nos todos juntos? Não há uma escala única para os levantes: eles vão dos mais minúsculo gesto de recuo ao mais gigantesco movimento de protesto. O que somos sob o chumbo do mundo? Titãs derrotados e, ao mesmo tempo, crianças dançantes, quem sabe futuros vencedores. Titãs derrotados, é claro: como Atlas e seu irmão Prometeu, que se levantaram contra a autoridade unilateral dos deuses do Olimpo e depois foram derrotados por Zeus e punidos, um a sustentar nos ombros todo o peso do céu (castigo sideral) e o outro a ter o fígado devorado por um abutre (castigo visceral).
[Didi-Huberman. Levantes]

Estou convencido de que a memória tem uma força da gravidade.
Ela sempre nos atrai.
Os que tem memória são capazes de viver no frágil tempo presente.
Os que não a tem,
Não vivem em nenhuma parte.
[Patrício Gúzman. Filme: Nostalgia da Luz]

No céu, aprender é ver;
Na terra, é lembrar-se.
[Píndaro]

Há nos dias de hoje uma figura pública que, repetidamente, vem falando a seguinte frase: "Um povo sem memória é um povo sem cultura, fraco[144]". Ironicamente, ela é usada como argumento para revisitar historicamente as narrativas que se referem à ditadura militar no Brasil[145]. A partir dessas observações, levanta-se a questão fundamental (que está intrínseca na elaboração dessa pesquisa): de quais memórias e histórias estamos falando em lembrar?

Semanas atrás, fui convidado a falar sobre educação libertária no diretório acadêmico do Instituto de Artes da UNESP. No espaço que pertence ao DA – recém reformado – encontrei alguns símbolos do anarquismo grafitados e me coloquei tirar foto, mas disponibilizarei a imagem que mais me chamou a atenção.

Figura 27: símbolo da URSS sobrepondo-se ao símbolo anarquista. Grafite.

Fonte: elaborado pelo autor.

[144] "Eduardo Bolsonaro sinaliza revisão histórica sobre ditadura nos livros escolares". Disponível em: https://www.revistaforum.com.br/eduardo-bolsonaro-sinaliza-revisao-historica-sobre-ditadura-nos-livros escolares/. Acesso em: 22 maio 2019.

[145] Transcrevo integralmente o discurso de Eduardo Bolsonaro presente no artigo citado acima: "Um povo sem memória é um povo sem cultura, fraco. Se continuarmos no nosso marasmo os livros escolares seguirão botando assassinos como heróis e militares como facínoras". O atual governo defende o revisionismo histórico por considerar que esse período histórico é narrado nos livros de história sob uma ótica ideológica de esquerda, como a fala do nosso atual presidente corrobora: "Eu mostrei, e hoje em dia grande parte da população entende, que o período militar não foi ditadura, como a esquerda sempre pregou" (em entrevista ao Jornal da Band – TV Bandeirantes – em 29 de outubro de 2018). O revisionismo aparece a partir dos discursos de negação dessa história. Ver: https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/03/nao-houve-ditadura-teve-uns-probleminhas-diz-bolsonaro-sobre-regime-militar-no-pais.shtml. Acesso em: 22 maio 2019.

O clássico símbolo anarquista – o "a" com o círculo ao seu redor – é sobreposto pela foice e o martelo, ícone do comunismo soviético. Sobre esses dois símbolos, é preciso fazer algumas considerações históricas. Não se sabe concretamente como o símbolo do anarquismo surgiu em nossa cultura, muito menos encontramos uma bibliografia, até o momento de nossa pesquisa, que investigue suas origens. Porém, há algumas hipóteses a esse respeito. Alguns militantes apontam que o "uso mais antigo do A circulado data de 1868, quando o maçom Giuseppe Fanelli estabeleceu um como um símbolo do Conselho Federal da Espanha da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT – Primeira Internacional)"[146].

Figura 26: símbolo do Conselho Federal da Espanha (AIT).

Fonte: redeinfoa.noblogs.org.

Mas outra possível origem especulada se refere a afirmação de Proudhon de que anarquia é ordem[147]. Em seu pensamento defendia que a liberdade é a mãe da ordem – e, por isso, é por causa dessa ordem que a sociedade busca a anarquia. O vínculo entre a ideia de ordem a anarquia – em clara oposição a ideia de desordem até então atribuída (e que ainda permanece no repertório da linguagem em sentido negativo) – segundo alguns gerou a amálgama entre o círculo, que seria a representação da letra "o" (ordem) com o "a" (anarquia).

[146] "Símbolos anarquistas: significado e origem do A na bola". Disponível em: https://redeinfoa.noblogs.org/2016/03/simbolos-anarquistas-significado-e-origem-do-a-na-bola%E2%93%90/. Acesso em: 21 maio 2019.

[147] No capítulo I deste trabalho, quando trouxemos às várias acepções que a palavra anarquia recebeu ao longo da história, citamos uma passagem da obra de Proudhon em que ele diz: "[...] se bem que muito amigo da ordem, sou, em toda a acepção do termo, anarquista".

Quanto ao símbolo da foice e martelo, tem origem no partido comunista da URSS, na qual se espalhou nos círculos socialistas não anárquicos. Seu logotipo inicial é representado pela "tradicional união entre a foice e o martelo" que "está à frente de um sol radiante e circundado por ramos de trigo" (TAVARES, 2009, p. 1313). Ainda em sua pesquisa, Tavares acredita que muito provavelmente a primeira vez que a imagem da foice e do martelo circulou nos partidos comunistas brasileiros se iniciou em 1922, no Rio de Janeiro.

A imagem que capturei da câmera do meu celular exposta acima (Figura 25) – e que, ao tudo indica, sobrepõem-se ao símbolo anarquista – me sugeriu algumas perguntas e inquietações. Primeiro: por que os dois símbolos se misturam? Seria uma relação simbiótica dos dois pensamentos dentro da universidade? Marca a conciliação entre anarquismo e o comunismo do Estado soviético (que não deixou de representar a origem e a articulação das correntes marxistas em seu interior, sendo eles: o leninismo, trotskismo, stalinismo...)? Ou ainda: será que ela vem reforçar a cisão histórica entre ambos[148]? Penso que essa última questão não seja preponderante, considerando que as perseguições políticas as correntes ditas de esquerda sempre se atualizam ao longo do tempo[149]. No entanto, convém observar que muito do que foi escrito sobre a história da(o) trabalhadora(or) urbana/o do período comumente reduz as narrativas relacionadas a presença do anarquismo e coloca, muitas vezes, o comunismo promovido pela URSS e que

[148] Historicamente, anarquismo e marxismo divergiram-se já na I Internacional por algumas diferenças relacionadas a organização de suas ideias. Em outras palavras: "A oposição entre anarquistas, liderados por Bakunine, e 'marxistas' vai dar origem à Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT). Em 1868, Mikhail Bakunine fundara a Aliança Internacional da Democracia Socialista. O programa desta associação, ao que parece apenas com membros em Genebra, girava em torno dos grandes temas da anarquia: abolição do Estado, supressão do direito de herança, igualdade, ateísmo, etc. Em 1869, não sem reticências, o Conselho Geral da AIT aceita a adesão da Aliança.

[...] Embora Marx e Bakunine estivessem de acordo sobre alguns objetivos, nomeadamente sobre a questão da colectivização ou sobre o problema das lutas sindicais, Bakunine não podia aceitar os métodos de organização nem a disciplina revolucionária que Marx tentava impor ao movimento operário. Marx, por seu lado, critica o russo pela sua falta de rigor histórico e de realismo e pela sua precipitação desorganizada.

[...] Os bakuninistas exigem a autonomia das secções e das federações relativamente ao Conselho Geral da AIT. O desacordo incide depois sobre um problema de doutrina, a respeito das relações do movimento operário com a política dos Estados. Tese dos libertários: abolição revolucionária do Estado e, entretanto, abstenção política. Encontramos aqui uma das posições proudhianas. A cisão estava iminente" (PRÉPOSIET, 2018, p. 96-98). Complementando: "O fato é que a literatura anarquista, sejam os clássicos, sejam os historiadores, apresenta fartas críticas a Marx e ao marxismo, muitas procedentes, outras nem tanto. De qualquer modo, a polêmica entre as duas correntes é indistintamente tratada como resultado de diferentes concepções do socialismo, questões teóricas que não deveriam nada ao momento histórico em que ocorreram" (GALLO, 2006, p. 47).

[149] É só lembrarmos de uma interessante denúncia que a página da "Esquerda Marxista" fez em junho de 2016: "O deputado Eduardo Bolsonaro (PSC) apresentou no dia 23 de maio um projeto [...] [que] pretende criminalizar, através do Projeto de Lei 5358/2016, considerando como um ato terrorista, a 'fomentação ao embate de classes sociais' e o uso da foice e o martelo". Disponível em: https://www.marxismo.org.br/content/origem-e-significado-da-foice-e-o-martelo/. Acesso em: 21 de maio 2019. Sobre o projeto de lei 5358/2016, ver: PL 5358/2016 (Câmara dos Deputados): https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2085411. Notícia: Projeto de Lei Criminaliza a Apologia ao Comunismo: https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/DIREITO-E-JUSTICA/538209-PROJETO-CRIMINALIZA-APOLOGIA-AO-COMUNISMO.html. Acesso de ambos em: 21 maio 2019.

chega ao Brasil em 1922 com o Partido Comunista (PCB) como sendo a virada do movimento da organização da classe trabalhadora em nosso país que inaugurou uma campanha antianarquista (DULLES, 1977). Porém, proponho aqui uma outra leitura dessa foto: longe de me deter nas diferenças entre as duas correntes pela perspectiva histórica – que não deixam de se encontrar – o fato é que ambas passam por um longo processo de apagamento histórico e de exclusão das narrativas oficiais. No caso específico do movimento anarquista, pudemos sentir esse processo de esquecimento a partir da pouca documentação e bibliografia sobre o assunto, em especial a experiência brasileira, a qual tivemos acesso para construir toda a narrativa. "Teria sido esse esquecimento sido deliberado ou fruto do acaso?" pergunta-se Gallo (1995, p. 13) e na qual, mais a frente, responde e nos lança uma luz: "O 'esquecimento' histórico deve ser compreendido também neste contexto: foi resultado de um amplo processo de perseguição pelos aparelhos de Estado [...] [que] quiseram acabar também com a sua memória" (GALLO, 1995 , p. 14)[150]. Talvez essa imagem tente nos dizer o quão importante seja olhar para essas histórias excluídas, olhar mesmo para essas dissidências entre essas memórias[151]; mas também ela nos diga a respeito do perigo de produzir um conhecimento a partir da negação de outro, criando fronteiras invisíveis e pressupondo que a coexistência das diferenças – ainda que compartilhem dos mesmos objetivos – seja impossível[152]. Retomo a lembrança da minha

[150] Tese expandida por Edson Telles e Wladmir Safatle exposta na apresentação do livro organizado por ambos ("O Que Resta da Ditadura"). Escrevem: "Todos conhecemos a temática clássica das sociedades destinadas a repetir o que são incapazes de elaborar; sociedades que já definem de antemão seu futuro a partir do momento que fazem de tudo para agir como se nada soubessem a respeito do que se acumulou às suas costas. A história é implacável na quantidade de exemplos de estruturas sociais que se desagregam exatamente por lutar compulsivamente para esquecer as raízes dos fracassos que atormentam o presente. No caso da realidade nacional, esse esquecimento mostra-se particularmente astuto em suas múltiplas estratégias. Ele pode ir desde o simples silêncio até um peculiar dispositivo que mereceria o nome de 'hiper-historicismo'. Maneira de remeter as raízes dos impasses do presente a um passado longínquo (a realidade escravocrata, o clientelismo português etc.), isto para, sistematicamente, não ver o que o passado recente produziu. Como se fôssemos vítimas de um certo 'astigmatismo histórico'" (2010, p. 10).

[151] As dissidências ao qual me refiro é entre a discussão das questões expostas acima entre anarquismo e marxismo, em que Maurício Tragtenberg demonstra a sua atualidade: "No diálogo e oposição Marx-Bakunin situam-se grandes problemas do movimento operário hoje: as relações da classe com o Estado capitalista, as formas de 'associação' que a luta operária assume no processo revolucionário, a questão do papel central do proletariado no processo, o papel do campesinato (tem ele condições de um programa operário?). O papel de 'minorias organizadas' na forma de 'ditadura invisível' e suas relações com a massa trabalhadora ou o isolamento ante as mesmas. A ditadura do proletariado, as várias 'leituras' que sofreu o conceito desde o século 19 até hoje, sua 'contaminação' com a ditadura de um partido 'em nome' dos trabalhadores. Por tudo isso, é atual o debate de Marx-Bakunin, desde que não se limite à oposição 'a-histórica' entre autoritarismo e liberdade somente" (TRAGTENBERG *apud* GALLO, 2006, p. 48).

[152] Crítica parecida a esse tipo de relação com essa "impossibilidade" de conhecimentos e saberes conviverem num mesmo espaço aparece no conceito de "pensamento abissal", na qual Souza Boaventura escreve: "O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo 'deste lado da linha' e o universo 'do outro lado da linha'. A divisão é tal que 'o outro lado da linha' desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou

infância que trouxe na introdução deste trabalho, quando evoco a figura do meu pai, contador das histórias sobre Revolução Russa e que me presenteou com o livro sobre marxismo – essa minha infância carregada de marcas marxistas e que hoje encontra o meu agora entregue ao anarquismo e que parece me dizer que a coexistência de ambos não só é possível como é preciso falar sobre elas, contar suas histórias...

"Desde os seus primeiros dias, o ano de 1919 trouxe uma inusitada excitação às ruas de São Paulo", escreve Sevcenko (1992, p. 24). A euforia coletiva que havia tomado as ruas da metrópole, tão bem observada pelos cronistas da época – e retransmitidas de forma tão bonita por Sevcenko – era justificada: o ano de 1919 nascia como uma promessa de redimir todos dos flagelos que atormentaram a São Paulo e o mundo do novo século. 1918 especialmente ficou marcada na memória das pessoas pelos "três Gês": a Gripe espanhola, a Geada e a praga dos Gafanhotos. A gripe espanhola foi importada da Europa e, apesar do nome, não se sabe ao certo sua origem. Quanto as geadas e os gafanhotos, estes assolaram as lavouras de café e prejudicaram sensivelmente sua produção, afetando diretamente a economia do estado e da cidade, que dependia intrinsecamente do produto (SEVCENKO, 1992, p. 24). Mas "outras versões ampliadas", nos conta Sevcenko, acrescentavam mais dois flagelos – os "cinco Gês" – sendo eles "a Guerra (Primeira Guerra Mundial) e as greves (as grandes greves de 1917 e 1918)". Sobre essas últimas, o historiador destaca que as "greves, pelo pior que se temia, haviam vindo para ficar, mas a barbárie da Guerra, essa, ao menos, garantiam as autoridades internacionais, acabara para sempre" (SEVCENKO, 1992, p. 24).

Das greves, a de 1917 se destaca e, nas palavras de Edgar Leuenroth, "a greve geral de 1917 não pode, de maneira alguma, ser equiparada, sob qualquer aspecto que seja examinado, com outros movimentos que posteriormente se verificaram como sendo manifestações do operariado". Leuenroth foi um dos militantes mais ativos do anarquismo por essa época – e nos anos subsequentes iria continuar na militância. Lembrava com muito orgulho que "a greve geral de 1917 foi um movimento espontâneo do proletariado, sem a interferência, direta ou indireta, de quem quer que seja" (LEUENROTH, 2016, p. 64). Mas essa São Paulo grevista aos poucos vai se dissolvendo ao com o passar do tempo... a imagem que Sevcenko nos oferece da cidade nesse final dos anos de 1910 – um cenário pós guerra, pós greves, pós geadas e gafanhotos... – é do Orfeu que, uma vez se aventurando cada vez mais nas densas florestas da modernidade,

compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética" (SANTOS, 2007, p. 3-4)

extasia-se... curioso o parônimo: Orfeu extático, pronunciado também como estático... como não imaginar um Orfeu que, ao contemplar a ferocidade de uma cidade em constante construção, onde as mudanças são cada vez mais velozes como os carros que ganham lugar das ruas mais largas as mais lúgubres, como não supor sua inércia (estático), sua imobilização diante de tantas imagens que se precipitam diante dos seus olhos, emudecendo sua lira... na mesma velocidade em que São Paulo se urbanizava como um monumento entre os rios Tietê e Tamanduateí – duas cicatrizes abertas – o movimento anarquista começava a ser perseguido de forma mais sistemática. São Paulo tornava-se a metrópole da contradição: no coração dela, entre os rios, a ascensão de uma cultura dita moderna, que tentava superar os traumas da Primeira Guerra e o terror dos "Gês"; mas à margem dos rios, entre os grandes paredões das fábricas e as casinhas geminadas, a classe trabalhadora, excluída dessas modernizações[153] – ou ainda, fruto direto das suas contradições –, criou uma cultura idiossincrática, peculiar, organizada na ideologia anarquista que, como vimos, chegou com a imigração que deu continuidade a uma cultura já constituída no núcleo libertário de seus países de origem.

São Paulo me lembra as representações feitas de Babel – Sevcenko conta que uma das imagens elaboradas por críticos nos anos de 1920 era da "Babel invertida"[154] –: imagem que parece dar conta das heterogeneidades, das diferenças, do moderno e do antigo convivendo lada a lado, chocando e repelindo-se, abrindo um turbilhão no seu centro, ao mesmo tempo em que marginaliza, excluí, segrega, divide – a grande contradição da "Babel invertida": a São Paulo que se modernizava – lugar que passa a repudiar "tudo o que é artificial e postiço, tudo que embaraça os movimentos e sufoca a natureza [...]" (SEVCENKO, 1992, p. 52) –

[153] "Os que podiam se apegar as remanescências de uma tradição comunitária anterior ao seu mergulho no vórtex metropolitano, como era, por exemplo em boa parte, o caso dos anarquistas, resistiam com maior vigor às pressões dispersivas e reorientadoras do novo ambiente" (SEVCENKO, 1992, p. 40).

[154] "Ela [a metáfora da "Babel invertida"] foi inicialmente sugerida pelo influente ideólogo Alberto Torres, carioca com vistas ao Brasil, ao que parece inspirados nos dilemas postos pelo romance *Canaã*, de Graça Aranha. Mas o articulista J. A. Nogueira a repropôs nas páginas d'*O Estado de São Paulo*, em termos precipuamente adaptados às ponderações em curso sobre a identidade de São Paulo.

[...] O novo mito vem a calhar, em primeiro lugar porque atribui um sentido – claro e promissor ademais – para os magotes de estranhos, balbuciando suas línguas exdrúxulas, que se acotovelam impacientes por todos os recantos de São Paulo. A linguagem da reconstrução da fábula é por si só muito reveladora. Ela põe o 'velho mundo' – com todos os estigmas da degenerência, 'as velhas opressões, secularmente organizadas' – contra o 'novo', com suas conotações geológicas, miraculosas, divinas, místicas, inexoráveis: 'o movimento aluvional dos ádvenas', o 'crescimento prodigioso', o 'coração do maravilhoso encargo', 'a providência', a 'gloriosa inversão', o 'encantamento das novas arquiteturas'. [...] A velha Europa que divide os homens pelo ódio, lançando-os uns contra os outros, destruindo o alto edifício da civilização é a velha Babel rediviva. O mundo novo, representado por São Paulo, onde primeiro o branco se fundia com o índio, depois os descendentes destes se cruzaram com os negros, e agora as novas gerações se consorciam com os fugitivos da Europa convulsionada, é a nova terra da promissão, onde se vão erguer as torres sólidas das 'novas arquiteturas futuras da sociedade futura', a Babel invertida que une e, portanto, leva ao clímax a consumação da missão mística que em sua antecessora frustara" (SEVCENKO, 1992, p. 37-38).

concomitantemente perseguiu, prendeu, deportou os excluídos da modernidade – partindo não do "artificial e postiço", mas justamente do que se opunha: ao sufocamento da natureza, da repressão dos corpos, culminando na fundação do DEOPS/SP em 1924[155].

A São Paulo moderna se colocava lado a lado com a São Paulo anarquista. "O centro da cidade recendia a perfume e o frufru das saias comunicava os fluxos das marés femininas indo e vindo, circunscrevendo o Triângulo numa aura de desejo" (SEVCENKO, 1992, p. 51), mas esse mesmo centro também acendia o "encontro da polícia com os anarquistas" que muitas vezes saíam tiros (BOSI, 1994, p. 290). "Os corpos sadios, expostos ao frescor dos elementos, faziam da cidade uma passarela para a desenvoltura ágil, transformavam o flerte num torneio itinerante, veloz, volátil e as conquistas, em troféus temporários" (SEVCENKO, 1992, p. 51) – passarela que se transformava em palco para anarquistas – "gente que estava na luta" – que "faziam barulho por causa das greves" (BOSI, 1994, p. 291-292).

Escrever essas histórias hoje é perceber as ressurgências de discursos e o modo de como se operam no interior da imagem do progresso a exclusão dessas narrativas – dos interstícios presentes no encontro do mar com o rio, como falamos na introdução de nosso trabalho. "Somente essa retomada reflexiva do passado", escreve Gagnebin, "pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente" (2009, p. 57). Falar de anarquismo em pleno século XXI, no agora, é uma possibilidade de refletirmos e compreendermos o por quê suas memórias são excluídas e revela a "carga de violência inerente à cultura e ao seu processo de transmissão" que podem "se tornar invisíveis dependendo da forma como a história é escrita" (D'ANGELO, 2019, p. 31). A noção de progresso que se irradiava no imaginário da São Paulo – habitada em suas margens por uma classe trabalhadora politizada e libertária, como vimos em nosso capítulo I – revela ao nosso presente "[...] o Messias" que "não vem apenas como salvador; ele vem também como o vencedor do Anticristo" (BENJAMIN, 1994, p. 224). O Anticristo que hoje parece possuir múltiplas faces:

---

[155] "A repressão ao movimento anarquista aconteceu de forma intermitente e por vezes respondia aos momentos de maior atividade sindical ou aos períodos considerados críticos, como no caso de supostas arquiteturas de levantes e revoluções. Durante as três primeiras décadas do século XX a repressão política aconteceu, ora manifestada pela aprovação de leis de criminalização do anarquismo e de expulsão de estrangeiros, ora através de procedimentos ilegais e abusivos, como prisões arbitrárias, dispersão violenta de manifestações e assaltos às redações de periódicos. Porém, em dezembro de 1924, com a criação do DOPS, Departamento de Ordem Política e Social, estabeleceu-se uma política especializada e investigativa, voltada para o controle de 'crimes políticos' e 'crimes sociais', responsável por uma repressão sistemática e sistematizada, atendendo a uma necessidade que o Estado tinha em continuar em marcha rumo à 'manutenção da ordem' e à uma 'higienização social', combatendo os 'indesejáveis' como se combate como se combate uma peste que ameaça a 'saúde social' do país.

A Delegacia Estadual de Ordem Política e Social (DEOPS – SP) foi instituída através da Lei Estadual Nº 2034 de 30 de dezembro de 1924 [...].

A criação de um órgão de segurança como o DEOPS teve como objetivo organizar de maneira mais eficiente um processo de repressão, que se encontrava em andamento desde o início do século XX" (SILVA, 2005, p. 42-43).

o atraso do progresso, a crise econômica, a corrupção, a luta de classes... por isso, apesar da aparentemente distância dos cem anos (1919-2019) entre a resistência de ontem e de agora, cabe "ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ela tenha consciência disso" (BENJAMIN, 1994, p. 224). Hoje, "a ideologia do progresso", escreve D'Angelo (2019, p. 32), "ao estimular um desenvolvimento predatório, cria condições para que aconteçam tragédias como as de Mariana e Brumadinho". A lama que devorou a cidade, para D'Angelo, transforma-se numa alegoria do "progresso como catástrofe". Mas também evoco a imagem do rio preso na barragem – esse rio que não pode encontrar o mar, que é privado dos choques, dos encontros: em nome do progresso, impedimos as pororocas...

"O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de quem também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer" (BENJAMIN, 1994, p. 224-225). É sobre essa premissa benjaminiana que procuramos fiar a nossa narrativa: lançando luz ao passado, "apropriar-se de uma reminiscência" cuja resistência nos ajude a compreender e (re)inventar o presente.

Nessa ideia de progresso, os discursos políticos organizados e circulados no interior de nossa cultura reivindica que há "uma prova inconteste de que o povo, em sua grande maioria, quer hierarquia, quer respeito, quer ordem e quer progresso. Nós queremos o bem para o Brasil[156]" – no capítulo I e na presente considerações, observamos que é a partir dessa lógica progressista que se segrega, separa e mantém as estruturas das desigualdades sociais. Porém, procuramos trazer o contraponto a essa cultura do progresso que se formou em seu interior: a consolidação da ideologia libertária no centro da classe trabalhadora urbana – na qual destacamos a cidade de São Paulo – promoveu uma cultura preocupada e engajada a construir um lugar de sujeitos livres e solidários, sujeitos capazes de reconstruir um mundo a partir da implosão do antigo (e atual) sistema de exploração, refletindo diretamente na construção de espaços "alternativos" onde essa cultura tomasse o seu devido escopo e se consolidasse na classe marginalizada. Essa ação não é exclusiva do Brasil: é um fenômeno já vivido na Europa que foi importado para as nossas terras com as políticas de estímulo a imigração. Nas experiências europeias do final do século XIX (contexto de nossa história), vimos que o anarquismo denunciou as formas de como o poder do Estado burguês atua em suas instituições e, na luta contra esse poder capilarizado, no campo da educação – lugar mais criticado pelo movimento anarquista – verificamos e

[156] "Povo quer hierarquia, respeito, ordem e progresso", diz Bolsonaro. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2019-01/povo-quer-hierarquia-respeito-ordem-e-progresso-diz-bolsonaro. Acesso em: 22 de maio 2019.

contamos as experiências e algumas das ideias, de forma geral, a respeito da educação libertária que se desdobraram no Brasil.

Quando a ideologia anarquista chega em São Paulo, a cultura ácrata anteriormente desenvolvida em seus países de origem começam a ganhar espaço revelando uma continuidade do que já era praticado. Escolas libertárias são fundadas no interior do Estado de São Paulo, de Minas Gerais e da região Sul. Mas dentro da cidade de São Paulo, a experiência educacional libertária que mais nos deixou rastros e que teve relativo impacto nos bairros operários foram as Escolas Modernas n. 1 e n. 2, dirigidas respectivamente por João Penteado e Adelino de Pinho. "A par dum trabalhador, devemos fazer um pensador", escreveu Pinho – título de nossa pesquisa e do Capítulo III – de maneira a sintetizar a força e a importância do pensamento pedagógico libertário e suas práticas no interior da classe operária: pela educação, formar sujeitos livres, capazes de agir e transformar a sociedade e o mundo que vivem; oferecer os mesmos direitos e condições de educação a(ao) trabalhadora(or) assim como a(ao) filha(o) da classe burguesa. A educação promove a luta de classe e a noção de solidariedade, liberdade e igualdade entre os sujeitos. No capítulo II, trouxemos a história e a memória das Escolas Modernas – que recebem esse nome em referência ao educador catalão Francisco Ferrer, que elaborou o conceito de ensino racionalista (na verdade, como vimos, trata-se mais de uma síntese de práticas e ideias já existentes no cerne do pensamento da educação libertária de seu tempo) colocado em ação na *Escuela Moderna de Barcelona* – que nos mostrou, através dos seus vestígios, a sua experiência dentro da cultura operária paulistana – num contexto onde as escolas do Estado mal ocupavam os bairros afastados e sequer eram numerosas, como nos conta o Sr. Amadeu: "As escolas eram poucas, a maior parte das crianças tinha pouco estudo. Não podiam ter a educação de hoje" (BOSI, 1994, p. 131) – buscou colocar em prática as ideias de Ferrer e promoveu uma educação que não distinguia gênero, defendia o pensamento racional e científico, abria-se à cidade pelos passeios que promovia com as crianças que, aliás, destinava à elas o direito a infância – com as brincadeiras e festas na qual elas participavam ativamente – e um lugar de fala, com a produção dos jornais escolares onde seus trabalhos eram publicados – apesar de nos chegar apenas dois números (dos três que circularam) do jornal "O Inicio": *"Orgam dos alunos da Escola Moderna n. 1"*. Mas em 1919 – exatamente há 100 anos atrás – as Escolas foram fechadas por ordem da Secretaria de Instrução Pública – naquela época, sob a liderança de Oscar Thompson – num momento onde a onda de repressão a movimentos sociais começava a ser mais sistematizada pelo governo: leis começavam a ser discutidas e votadas para coibir e punir anarquistas e que a imprensa oficial cobria e corroborava na construção da imagem da(o)

anarquista e da(o) trabalhadora(or) como criminosas(os) e terroristas. Curiosamente, hoje a situação não é muito diferente: a marginalização, exclusão e tentativa de criminalização dos movimentos sociais pela política brasileira e fixada no imaginário da sociedade e que se opera, dentre as ações vistas, no desmonte da educação e da pesquisa – lembra-nos mais uma vez Benjamin (1994, p. 226) que escreveu: "A tradição dos oprimidos nos ensina que 'o estado de exceção' em que vivemos é na verdade a regra geral".

O objetivo de nossa pesquisa, inicialmente, era sobre o ensino de artes nas Escolas Modernas de São Paulo. Porém, durante o processo, quando percebemos o silenciamento – com alguns lampejos (trabalhos) muito importantes – ao redor da história das Escolas Modernas, falar sobre o ensino de artes delas tornou-se um "segundo" objetivo que se materializou na seguinte pergunta: até que ponto elas conseguiram propor práticas artísticas que se contrapunham ao ensino oficial? A República trouxe a predominância e a disputa de duas correntes filosóficas em suas instituições: o positivismo – que bordou em nossa bandeira o lema "Ordem e Progresso" – e o liberalismo. Essa disputa, porém, não trouxe uma mudança ou ruptura significativa ao regime anterior. Mas o positivismo – seu laicismo e a defesa do pensamento científico (característica, inclusive, das ideias de Ferrer e traço predominante da cultura ácrata brasileira dessa época) – num Brasil que começava a traçar seus primeiros passos no capitalismo industrial, refletiu diretamente na posição que, ao menos, o desenho (ou seja, naquela época, artes) nas escolas fosse mais tecnicista, pensado para a formação da trabalhadora/trabalhador capaz de adquirir habilidades manuais que tivessem utilidade dentro das indústrias. Quanto à música, pouco mudou, continuando a se desenvolver o trabalho de canto (que anos mais tarde ganharia maior escopo no canto orfeônico) e leitura de partituras.

Dos documentos sobreviventes das Escolas Modernas que tomei contato, o que pudemos inferir é que havia o desenho como parte das disciplinas, mas desconhecemos como ela pode ter sido trabalhada em sala de aula. Será que ela seguia os mesmos preceitos da educação formal? Até que ponto ela conseguia se contrapor? Se levarmos em conta as ideias de Tolstoi sobre suas aulas de desenho, podemos imaginar que provavelmente havia uma liberdade no trabalho do seu conteúdo..., mas só podemos supor – sem afirmar, no entanto, em qual medida a *Iasnaia Poliana*[157] foi uma referência preponderante para as Escolas Modernas de São Paulo... em relação a música, se num aspecto ela se aproxima do currículo oficial ao trabalhar o canto, a

[157] Como vimos com maior atenção no Capítulo III, a *Iasnaia Poliana*, experiência pedagógica dirigida por Léon Tolstói, foi uma referência para outras escolas libertárias. Não sabemos até que ponto o pensamento de Tolstói tenha impactado nas Escolas Modernas de São Paulo. No entanto, obras do autor russo e textos sobre a *Iasnaia* são localizáveis na biblioteca de João Penteado.

pergunta que fica é: como esse conteúdo era trabalhado? Era ensinado teoria musical (conforme o programa exigia na época)? Mas podemos levar em conta de que o caráter altamente politizado das letras dos hinos nos indica que havia uma proposta de educação musical engajada, não muito distanciada do proselitismo da cultura libertária em questão, nem das questões sociais e de luta de classe como parte da proposta da formação de consciência. Por fim, o teatro aparece como um contraponto ao ensino formal da época nas Escolas Modernas. No início do século XX, no que se refere às artes nas escolas formais, era somente considerado o desenho, a música e o trabalho manual na grade curricular, como bem destaca Ana Mae Barbosa[158]. Porém, isso não significa que o teatro não pudesse estar presente na rotina das escolas, mesmo que informalmente. No caso das Escolas Modernas, em seus anúncios e propagandas, não encontramos uma referência explícita do teatro como parte do seu currículo, aparentemente seguindo a tradição formal da época. Porém, nas narrativas referentes às festas e quermesses promovidas por elas, encontramos representações de peças protagonizadas pelas crianças – que também recitavam poesias, cantavam hinos... Assim, podemos deduzir, por essas narrativas, que o teatro nas Escolas Modernas estava presente e se desenvolvia, provavelmente, seguindo as práticas teatrais já estabelecidas no círculo libertário dos bairros e que circulava no interior dos sindicatos e associações, cuja atuação contava com a própria classe operária, que formavam grupos de teatros amadores; nas Escolas, as crianças representavam dramas e comédias, ao que parece, politizados e que, muito provavelmente, essas mesmas peças podem ter sido escritas pelas(os) próprias(os) professoras(es)... Novamente recorro ao trecho final de "O Conto da Aia", na qual o "historiador distópico", ao se referir ao documento como "mudo", utiliza-se do mito de Orfeu – assim como Sevcenko utilizou-se para falar dessa São Paulo do final de 1910 – numa tentativa de representar pela imagem mítica como não podemos exigir do documento uma resposta, uma conclusão, uma definição. "Podemos fazer Eurídice surgir dos mortos" – escreve o personagem – "mas não podemos obriga-la a responder; e quando nos viramos para olhar para ela, nós a entrevemos de relance por apenas um momento, antes que escape de nosso alcance e nos abandone" (ATWOOD, 2017, p. 366). Nossa Eurídice tem a forma das nuvens: sem contorno... dela, só podemos imaginar...

Em resumo, a constituição de uma cultura anarquista – refletindo diretamente na educação – dissidente a cultura burguesa, revela o gesto de uma São Paulo que é capaz de se levantar contra

[158] "É preciso esclarecer, antes de tudo, que o ensino de Arte na escola secundária e primária se resumia ao ensino do Desenho" (BARBOSA, 2012, p. 33). Já em relação ao trabalho manual – na verdade designada por cursos de artífices – elas apareceram nos liceus de artes e ofícios que "com pequenas variáveis do modelo do Liceu de Bethencourt da Silva" tinham por objetivo "não só formar o artífice para a indústria, equivalente aos designers de hoje, mas também os artistas que provinham da classe operária" (BARBOSA, 2015, p. 43).

o peso que tenta nos fazer curvar no obscurantismo de hoje. Retomo a fala de Gagnebin para justificar a importância de se trazer as narrativas sobre anarquismo, educação libertária, Escolas Modernas e cultura anarquista para os dias de hoje: sua reflexão nos ajuda a "ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente[159]"; trata-se de narrativas que pretendem ser um levante. O que é um levante? "Um levante não é algo individual", responde Judith Butler. "Quem faz um levante o faz em conjunto e ao constatar um sofrimento inaceitável" (2017, p. 23).

Finalizo este trabalho, mas não o fecho: toda sua história ainda é composta de lacunas e interrogações. Essas rachaduras – inerentes a escrita da história, que sempre se abre aos hiatos – foi parte do meu processo de pesquisa: visitar os acervos que guardam os documentos e vestígios das Escolas Modernas foi defrontar-se com o desmonte desses lugares de memória por falta de investimento público, como as(os) funcionárias(os) sempre deixavam claro em seus discursos – sintoma, talvez, do apagamento histórico promovido pelo aparelho do Estado, como falei incialmente. Estar diante desses documentos era como estar diante de "sobreviventes": testemunhas do que ainda elas nos conseguem dizer dessa memória recente e que resta a nós imaginar. Mas, mais do que somente o sucateamento dos acervos, a marca maior foram as ausências: boa parte dos documentos não chegaram a nós. No capítulo II, chamei a atenção para o fato de que boa parte do que resta das Escolas Modernas é parte da ação de João Penteado em preservar seus documentos – inclusive, o que mais encontramos são documentos da Escola Moderna n. 1, na qual ele era diretor. No capítulo I e II, também destaquei que a imprensa libertária se preocupava em registrar suas ações e ideias como parte de registro e memória, ultrapassando a finalidade da propaganda. Hoje, diante desses acervos, percebi que essas práticas que foram sendo transmitidas – ainda que nos silenciosos corredores dos acervos – estão mais uma vez sendo ameaçadas. Mas, como nos lembra Didi-Huberman,

> nunca poderemos dizer: não há nada para ver, não há nada mais para ver. Para saber desconfiar do que vemos, devemos saber mais, ver, apesar de tudo. Apesar da destruição, da supressão de todas as coisas. Convém saber olhar como um arqueólogo. E é através de um olhar desse tipo – de uma interrogação desse tipo – que vemos que as coisas começam a nos olhar a partir dos seus espaços soterrados e tempos esboroados (2017, p. 61).

Nossa responsabilidade é compreender os interstícios presente na história oficial, tentar compreender o porquê conseguimos contar melhor algumas histórias, outras não, olhar para esses documentos que nos testemunham histórias e memórias e passar adiante o que elas tem a

[159] GAGNEBIN, 2009, p. 57. Mesma frase citada na p.157 das Considerações.

nos dizer. Trata-se de um gesto de levante em tempos obscuros. “É um tempo em que ‘os conselheiros pérfidos’ estão em plena gloriosa luminosa”, nos escreve Didi-Huberman, “enquanto os resistentes de todos os tipos, ativos ou ‘passivos’, se transformam em vaga-lumes fugidios tentando se fazer discretos quanto possível, continuando ao mesmo tempo a emitir seus sinais” (2011, p. 17). Tudo o que procurei transmitir aqui foram esses sinais fugidios que ainda se abrem hoje como sinais potentes em busca de novas leituras, olhares, narrativas... para que suas luminosidades não se extingam por completo.

Referências Bibliográficas

ACRI, Martín Alberto; CÁCEREZ, María del Carmen. *La Educación Libertaria en la Argentina y en Mexico (1861-1945)*. Buenos Aires: Libros de Anarres, 2011 – (Coleccíon Utopía Libertaria).

AGAMBEN, Giogio. *O que é contemporâneo?* E outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ALBORNOZ, Martín. *Folletos anarquistas en Buenos Aires*: publicaciones de los grupos La Questione Sociale y Expropiación (1895-1896). Ciudad Autônoma de Buenos Aires: Biblioteca Nacional, 2015.

ALVARES, Edgardo. *El movimento anarquista como enemigo interno de la Nación: 1900-1910*. IX Seminario Internacional Políticas de la memoria. Ciudad de Buenos Aires, 2016. Disponível em: http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2016/11/seminario/mesa_3/alvarez_mesa_3.pdf. Acesso em 20 de maio 2019.

ATWOOD, Margareth. *O Conto da Aia.* Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

AUGUSTO, Acácio; PASSETI, Edson. *Anarquismo & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008. (Coleção Temas & Educação)

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil.* São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. *Redesenhando o desenho:* educadores, políticas e história. São Paulo: Cortez, 2015.

BASBAUM, Leôncio. *História sincera da República:* de 1889 a 1930, vol. 2. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975-76.

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. *Das Lembranças de Suzana Rodrigues, tópicos modernos de Arte e Educação.* Orientadora: Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, São Paulo, 2004.

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. Histórias: dos caminhos de tempo, o chitão de palavras em um borbotar de imagens. *In*.: II CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES XXVI CONFAEB, 2., 2014. Ponta Grossa. Anais [...]. Ponta Grossa: UEPG – Instituto de Artes, 2014, p. 1-15.

BENJAMIN, Walter. *Escritos sobre mito e linguagem.* São Paulo: Duas Cidades: editora 34, 2013.

BENJAMIN, Walter. *Imagens do pensamento – Sobre o Haxixe e outras drogas.* São Paulo: Editora Autêntica, 2017.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Obras Escolhidas, v. 1).

BENJAMIN, Walter. *Passagens.* Belo Horizonte: editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

BERTHIER, René; LEVAL, Gaston; MINTZ, Frank. *Autogestão e Anarquismo*. São Paulo: editorial Intermezzo, 2016.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade:* Lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BUTLER, Judith. *Quadros de guerra*: quando a vida é passível de luto? São Paulo: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. Levante. *In*.: DIDI-HUBERMAN. *Levantes*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017b, p. 23-36.

CALSAVARA, Tatiana. *A Militância Anarquista Através das Relações Mantidas por João Penteado*: Estratégias de Sobrevivência Pós anos 20. Orientadora: Carmen Sylvia Vidigal Moraes, 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CALSAVARA, Tatiana; MARTINS, Ana P.; MORAES, Carmen S. V. O ensino libertário e a relação trabalho e educação: algumas reflexões. *In*.: MORAES, Carmen S. V. (org.). *Educação Libertária no Brasil.* Acervo João Penteado: inventário de fontes. São Paulo: Fap-Unifesp: Edusp, 2013, p. 139-181.

CHAUÍ, Marilena. Apresentação: os trabalhos da memória. *In*.: BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade:* Lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 17-33.

CURY, Carlos R. Jamil. A Educação e a Primeira constituinte republicana. *In*.: FÁVERO, Osmar (org.). *A Educação nas constituintes brasileiras (1823-1988).* Campinas/SP: Autores Associados, 1996. (Coleção memória da educação).

D'ANGELO, Martha. Crítica da cultura e do progresso: nem todos os mortos estão seguros se o inimigo vencer. *Revista Cult*. São Paulo: n. 245, ano 22, maio 2019, p. 31-33.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Cascas*. São Paulo: editora 34, 2017a.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Diante da Imagem:* questão colocada aos fins de uma história da arte. São Paulo: editora 34, 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Images Malgré Tout.* Paris: Éditions de Minuit, 2004.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Imagens Apesar de Tudo.* Lisboa: KKMY, 2012.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Levantes*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017b.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: editora 34, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vaga-lumes.* Belo Horizonte: editora UFMG, 2011.

DULLES, John W. F. *Anarquistas e comunistas no Brasil (1900-1935).* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

FAURE, Sébastien. *A Colmeia:* uma experiência pedagógica. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2015.

FAUSTO, Boris. *História Concisa do Brasil.* São Paulo: EDUSP, 2018.

FAUSTO, Boris. *Trabalho Social e Conflito Urbano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FERRER, Francisco. *A Escola Moderna*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014.

FONTERRADA, Marisa Trench de O. *De Tramas e fios:* um ensaio sobre música e educação. São Paulo: editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2018.

FREUD, Sigmund. *O Mal-Estar na Civilização.* São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: editora 34, 2009.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Walter Benjamin*: os cacos da história. São Paulo: n-1 edições, 2018.

GALLO, Silvio. *Anarquismo*: uma introdução filosófica e política. Rio de Janeiro: Edições Achiamé, 2006.

GALLO, Silvio. Prefácio à edição brasileira: "O futuro deve brotar da escola". *In*.: FERRER, Francisco. *A Escola Moderna*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014, p. 11-15.

GALLO, Silvio. *Pedagogia do Risco:* experiências anarquistas em educação. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez, 2009.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. *História da Música Ocidental*. 2 vol. Lisboa: Gradiva, 2017.

GUZZO, Cristina. *Libertarias em América del Sur*: de la A a la Z. Buenos Aires: Libros de Anarres, 2014. (Utopia Libertaria Coleccion).

HARDMAN, Francisco F. *Nem pátria, nem patrão:* vida operária e cultura anarquista no Brasil. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

JOMINI, Regina Celia M. *Uma Educação para a solidariedade:* contribuição ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na República Velha. Campinas, SP: Pontes, 1990.

LAMOTTE, Émilie. A Educação Racional da Infância. *In*.: COÊLHO, Plínio Augusto (org.). *O Futuro de nossas crianças e outros ensaios.* São Paulo: Intermezzo, 2017, p. 99-123.

LARA, Silvia Hunold. Escravidão, Cidadania e História do Trabalho no Brasil. *Projeto História – Revista do Programa de Pós-Graduados de História*, v. 16, 1998, p. 25-38.

LOPREATO, Christina da Silva Roquette. *Espírito da revolta*: a greve geral anarquista de 1917. Orientador: Edgar Salvadori De Decca, 1996. 273f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 1996.

LEAL, Claudia F. B. *Anarquismo em verso e prosa*: Literatura e propaganda na imprensa libertária em São Paulo (1900-1916). Orientador: Antonio Arnoni Prado. 271f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos e Linguagem, Campinas, SP, 1999.

LE GOFF, Jacques. *História & Memória.* Campinas, SP: editora da UNICAMP, 2013.

LEUENROTH, Edgard. *O movimento operário*: A Greve de 1917. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2016.

MARESCA, Sylvain. O silêncio das imagens. *In*.: SAMAIN, Etienne (org.). *Como pensam as imagens*. Campinas, SP: editora da UNICAMP, 2012, p. 37-40.

MATE, Cecília Hanna; PERES, Fernando A.; SANTOS, Débora P. dos. Práticas Escolares, Práticas Sociais; PERES, Fernando A.; ZAIA, Iomar. *In*.: MORAES, Carmen S. V. (org.). *Educação Libertária no Brasil. Acervo João Penteado:* inventário de fontes. São Paulo: Fap-Unifesp: Edusp, 2013, p. 59-83.

MARQUES, Paulo; SILVA, Rodrigo Rosa da. A Colmeia, a partir de agora, escola do amanhã. *In*.: FAURE, Sébastien. *A Colmeia:* uma experiência pedagógica. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2015, p. 9-20.

MOURA, Maria Lacerda de. *Renovação, 1919.* Edição Fac-similar/Maria Lacerda de Moura; organização de Adelaide Gonçalves, Allyson Bruno e Camila Queiroz. Fortaleza: Edições UFC, 2015.

MARAN, Sheldon Leslie. *Anarquistas, imigrantes e o movimento operário brasileiro (1890-1920).* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Estudos Brasileiros, v. 34).

MENESES, Ulpiano T. B. Da arqueologia clássica ao patrimônio cultural: os sentidos da cultura material e seus desdobramentos. *In*.: *Cerimônia de outorga do título de Professor emérito: profº. Dr. Ulpiano Toledo Bezerra de Menezes*, 2008.

OITICICA, José. *A Doutrina Anarquista ao Alcance de Todos.* São Paulo: Económica Editoral, 1983.

OLIVEIRA, Antoniete Camargo de. *Despontar,(Des)fazer-se, (Re)viver...* a (des)continuidade das organizações anarquistas na Primeira República. Orientadora: Christina da Silva Roquette Lopreato, 2001. 161f. Dissertação (Mestrado em história) – Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de História, Uberlância, MG, 2001.

PENTEADO, Jacob. *Belenzinho. 1910:* retrato de uma época. São Paulo: Martins editora, 1962.

PETRONE, Pasquale. A cidade de São Paulo no século XX. *Revista de História*, v. 10, n. 21-22 (1955), p. 127-170.

PRÉPOSIET, Jean. *História do anarquismo*. Lisboa: Edições 70, 2018.

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

PINTO, Levi Fernando L. V. *Por uma educação musical libertária*: possíveis contribuições para o ensino de música. Orientadora: Rita Luciana Berti Bredariolli, 2015. 63f. TCC (graduação), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Artes, São Paulo, 2015.

PROUDHON, Pierre-Joseph. *O Que é a Propriedade?* Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

RECLUS, Elisée. O futuro de nossas crianças. *In.*: COÊLHO, Plínio Augusto (org.). *O Futuro de nossas crianças e outros ensaios.* São Paulo: Intermezzo, 2017, p. 37-41.

RODRIGUES, Edgar. *ABC do Anarquismo.* Lisboa: Assírio & Alvim, s/d.

RODRIGUES, Edgar. *Mulheres e Anarquia.* Rio de Janeiro: Achiamé, 2007.

RODRIGUES, Edgar. *O Anarquismo na escola, no teatro, na poesia.* Rio de Janeiro: Edições Achiamé, 1992.

RODRIGUES, Edgar.*Socialismo e sindicalismo no Brasil (1675-1913).* Rio de Janeiro: Editora Laemmert, 1969.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Para além do Pensamento Abissal*: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

SANTOS, Débora dos; MORAES, Carmen S. V. A Coeducação sexual na Escola Moderna n. 1. *In.*: MORAES, Carmen S. V. (org.). *Educação Libertária no Brasil. Acervo João Penteado:* inventário de fontes. São Paulo: Fap-Unifesp: Edusp, 2013, p. 119-137.

SANTOS, Luciana Eliza dos. *A Trajetória anarquista do educador João Penteado*: leituras sobre educação, cultura e sociedade. Orientadora: Carmen Sylvia Vidigal Moraes, 2009. 309f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, São Paulo, 2009.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado*: cultura e guinada subjetiva. Belo Horizonte: editora UFMG; São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SEVCENKO, Nicolau. *Orfeu extático na metrópole:* São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SILVA, Rodrigo Rosa da. *Anarquismo, Ciência e Educação*: Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes em torno do ensino racionalista (1890-1920). Orientadora: Lucia Emilia Nuevo Barreto, 2013. 379f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, Rodrigo Rosa da. *Imprimindo a resistência*: a imprensa anarquista e a repressão política em São Paulo (1930-1945). Orientador: Michael M. Hall, 2005. 193f. Dissertação (Mestrado em história) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

TAVARES, Rodrigo R. A Foice e o Martelo: história e significado do símbolo comunista. *In*.: Encontro Nacional de Estudos da Imagem (2: 2009: Londrina, PR). Anais do II Encontro Nacional de Estudos da Imagem, 12 a 14 de Maio de 2009, p. 1313-1328.

TEIXEIRA, Angela Castelo B. *À escrita: um outro se arrisca em ti.* Orientadora: Luiza Helena da Silva Christov, 2018. 173f. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2018.

TELLES, Edson; SAFATLE, Vladimir (orgs.). *O Que Resta da Ditadura*. São Paulo: Boitempo, 2010.

TOLEDO, Roberto Pompeu de. *A Capital da Vertigem*: uma história de São Paulo de 1900 a 1954. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

TOLSTOI, Léon. *Obras Pedagógicas.* Moscou: Edições Progresso, 1988.

VARGAS, Maria Thereza (org.). *Antologia do Teatro Anarquista.* São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2009. (Coleção dramaturgos do Brasil).

WOODCOCK, George. *História das ideias e movimentos anarquistas, v.1:* A Idéia. Porto Alegre: L&PM, 2010.

WOODCOCK, George. *História das ideias e movimentos anarquistas, v. 2:* O Movimento. Porto Alegre: L&PM, 2010.

WOODCOCK, George. *Os Grandes Escritos Anarquistas*. São Paulo: L&PM, 1998.

Jornais e Periódicos

A Guerra Social, Rio de Janeiro: ano I, n. 1, 29 jun. 1911.

A Lanterna, São Paulo: ano XIII, n. 255, 8 ago. 1914.

A Razão, Bauru/SP: ano I, n. 42, 20 out. 1919.

A Rebelião, São Paulo: ano I, n. 2, 9 mai 1914.

A Vida, Rio de Janeiro: ano I, n. 2 (1914); ano I, n. 4 (1915). CMS – (Centro de Memória Sindical); ASMOB – (Arquivo Histórico do Movimento Operário Brasileiro)(orgs.). *Fac-simile*. Rio de Janeiro: Ícone Editora, 1988.

Boletim da Escola Moderna, São Paulo: ano I, n. 1 (1918); ano I, n. 2-4 (1919).

Boletín de la Escuela Moderna

Correio da Manhã, Rio de Janeiro: ano XIX, n. 7.539, 20 out. 1919.

Correio Paulistano, São Paulo: ano XL, n. 11. 032 e n.11.033 (1893); n. 16.590 (1909); n. 20.221, n. 20.222 (1919).

O Inicio, São Paulo: n. 2 (1915) e n. 3 (1916).

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
Pessoa maior de 18 anos

Neste ato, e para todos os fins em direito admitidos, autorizo expressamente, em caráter definitivo e gratuito, a utilização da imagem dos documentos do Acervo João Penteado, constantes no Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da USP, como parte da dissertação de mestrado "*A par dum trabalhador, devemos fazer um pensador*: a cultura anarquista paulistana nas práticas artísticas e pedagógicas das Escolas Modernas n. 1 e 2", do mestrando Levi Fernando Lopes Vieira Pinto, portador do RG 48.722.394-9, aluno do Programa de Pós Graduação do Instituto de Artes da UNESP, linha de pesquisa em Arte e Educação, sob orientação da profª. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli. Trata-se dos documentos a seguir discriminados:

Escola Moderna, doc. 50, AJP/AP/ com. jur. cx. 2
Pedido de Habeas Corpus, doc. 61, AJP/AP/cor. jur. cx. 2
Petição ao sr. Herculano de Freitas, doc. 59, AJP/AP/Cor. jur. cx. 2
Jornal "O Inicio", 1915 e 1916; Boletim da Escola Moderna, 1918 e 1919, AJP/AI/EM 1 a 4 / 1(16)
Peça de teatro "Maria e Luiza", doc. 1, AJP/AP/PI doc. 1, verso: correspondência Escola Moderna n. 1/1917
Cadernos de hinos (cadernos de apontamentos de João Penteado) – s/identificação
Caderno de recitativos – s/identificação

As imagens dos documentos poderão ser exibidas: nos relatórios parcial e final do referido projeto, na apresentação visual do mesmo, em publicações e divulgações acadêmicas, desde que corretamente referenciadas como imagens de fontes pertencentes ao acervo do CME.

O pesquisador fica autorizado, nas condições apresentadas, a executar a edição e montagem das fotos, conduzindo as reproduções que entender necessárias, bem como a produzir os respectivos materiais de comunicação, respeitando sempre os fins aqui estipulados.

São Paulo, 16 de maio de 2019.

Carmen Sylvia Vidigal Moraes - coordenadora

Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da USP
Av. da Universidade, 308 – Bloco B – Sala 40 – Tel.: 3091-3194 e 3091-2357

Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da USP
Av. da Universidade, 308 – Bloco B – Sala 40 – Tel.: 3091-3194/3091-2357