

Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

JOÃO GUILHERME FERREIRA DE FREITAS

SE QUERES EMANCIPAR-TE, INSTRUA-TE:
EDUCAÇÃO, ANARQUISMO, SINDICALISMO REVOLUCIONÁRIO
E AS ESCOLAS MODERNAS EM SÃO PAULO (1909-1919)



ARARAQUARA – S.P.
2022

João Guilherme Ferreira de Freitas

**SE QUERES EMANCIPAR-TE, INSTRUA-TE:
EDUCAÇÃO, ANARQUISMO, SINDICALISMO REVOLUCIONÁRIO
E AS ESCOLAS MODERNAS EM SÃO PAULO (1909-1919)**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Conselho de Curso de Ciências
Sociais, da Faculdade de Ciências e Letras –
Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção
do título de Bacharel em Ciências Sociais

Orientador: Prof. Dr. Lucas André Teixeira

ARARAQUARA – S.P.
2022

F866s Freitas, João Guilherme Ferreira de
Se queres emancipar-te, instrua-te: : Educação, Anarquismo,
Sindicalismo Revolucionário e as Escolas Modernas em São Paulo
(1909-1919) / João Guilherme Ferreira de Freitas. -- Araraquara, 2022
75 p.

Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado e licenciatura -
Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Lucas André Teixeira

1. Educação. 2. Sindicalismo Revolucionário. 3. Anarquismo. 4.
Trabalho. 5. Escola Moderna. I. Título.

JOÃO GUILHERME FERREIRA DE FREITAS

SE QUERES EMANCIPAR-TE, INSTRUA-TE: EDUCAÇÃO, ANARQUISMO E SINDICALISMO REVOLUCIONÁRIO E AS ESCOLAS MODERNAS EM SÃO PAULO (1909-1919)

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Conselho de Curso de Ciências
Sociais, da Faculdade de Ciências e Letras –
Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção
do título de Bacharel em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Lucas André Teixeira

Data da defesa/entrega: 21/11/2022

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Lucas André Teixeira

Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Silvia Beatriz Adoue

Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara..

.

Membro Titular: Prof. Dr. Kauan Willian Dos Santos

Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH).

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

A todas/os as/os estudantes e trabalhadoras/es que deitaram raízes de luta e que ousaram criar
outros caminhos possíveis...

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram de maneira direta ou indiretamente na elaboração da presente pesquisa, seja no plano familiar, político, afetivo ou acadêmico, que acompanharam e incentivaram minha trajetória na Unesp de Araraquara (SP), seja dentro ou fora dos muros da Universidade. Gostaria de agradecer minha família, principalmente minha mãe Fátima, o grande professor e referência Nelson e meu irmão João Henrique que me apoiaram de maneira fundamental durante o período de graduação. Dentre os/as amigos/as agradeço à Maíra, Lucas, Nathalia, Mahara, Gabriel, Carolina, Rafael, Felipe, Isaac, Vinícius e tantos outros que aqui não mencionei, mas que são grandes companheiros/as de luta que contribuíram de maneira extraordinária por meio da troca conhecimento, do convívio e dos afetos. Agradeço também, a minha companheira Marina por toda trajetória percorrida nesses anos, onde pudemos compartilhar intensamente sonhos, ideias, indignações e alegrias, afirmando cotidianamente que trazemos um mundo novo em nossos corações e mentes. E também todo apoio acadêmico e emocional foram fundamentais em todos os processos da pesquisa.

No âmbito acadêmico gostaria de agradecer ao meu orientador e grande amigo Lucas André Teixeira, cuja orientação desde o princípio foi feita de forma agregadora e aberta à construção coletiva da pesquisa. Especialmente, destaco a importância de ter tido de ter experiência com o Lucas primeiramente na disciplina Trabalho docente e didática na licenciatura e posteriormente na disciplina Educação e Luta de Classes, que contribuíram enormemente para pesquisa e para a minha formação política e acadêmica. Agradeço também a professora Silvia Adoue, uma grande companheira e referência de luta e militância, que em suas aulas buscava sempre imprimir a proposta de oferecer cursos rebeldes, contra-hegemônicos e envolventes.

No campo político, agradeço ao movimento estudantil da UNESP Araraquara (SP) e a Moradia Estudantil, espaços onde pude aprender, construir e me formar politicamente, estando e atuando sempre lado a lado na militância na por uma Universidade Popular. Agradeço também a Resistência Popular Estudantil - 28 de março de Araraquara, por toda sua militância comprometida e sincera. Entre essas pessoas, agradeço especialmente a Carolina, Bárbara, Vitória, Helena, Marina e Ariane, pessoas com quem aprendi importantes lições e tive oportunidade de construir uma militância conjunta. Agradeço também ao Cursinho Livre Caburé, espaço político, de formação e construção de conhecimentos, onde pude ensinar, aprender e atuar na luta coletiva por uma radical democratização do conhecimento a serviço do povo. Por fim agradeço a Organização Anarquista Socialismo Libertário de São Paulo e

toda sua militância, que ao longo dos seus 13 anos de existência imprime uma prática política sincera acumulando forças para construção de projeto de transformação social libertária e socialista.

O anarquismo é o viajante que vai pelos caminhos da história, e luta com os homens tais como são e constrói com as pedras que lhe proporciona sua época. (CAMILO BERNIERI, 2009, p. 3)

RESUMO

A presente pesquisa visa investigar e realizar uma discussão teórico-conceitual sobre a relação estratégica e articulada entre anarquismo, sindicalismo e educação, buscando conferir e refletir sobre quais são as posições e princípios políticos que os anarquistas defendem historicamente acerca da temática do trabalho e revolução, avaliando também sua construção e atuação política tanto no campo educacional, quanto no âmbito dos sindicatos. Para tanto, buscamos fundamentar a discussão com base nas produções militantes e acadêmicas estabelecidas pelo Instituto de Teoria e História Anarquista (ITHA). Tais fundamentos orientaram o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica para analisar a influência dos anarquistas nos sindicatos operários brasileiros do início do século XX, trazendo à luz suas principais iniciativas e ferramentas de mobilização no campo educacional, denominadas como Escolas Modernas e situadas durante o período correspondente à Primeira República (1889-1930), realizando um recorte geográfico específico localizado na cidade de São Paulo. Recorremos também a uma breve análise da formação da classe trabalhadora brasileira, destacando sua trajetória histórica de organização e luta durante a Primeira República. A concretização da pesquisa bibliográfica se deu por meio da sistematização de fichas de leitura, que estabeleceu como fontes de dados empíricos três atas e resoluções dos Congressos Operários Brasileiros e quatorze edições o Jornal A Lanterna, um importante veículo de circulação de ideias inserido no contexto da abundante imprensa operária da Primeira República. No processo de análise da primeira fonte, buscamos conferir a atitude e posição adotadas pelo sindicalismo revolucionário brasileiro frente a temática do trabalho, educação e sua relação dialética com o processo de revolução social. Em relação ao Jornal A Lanterna, analisamos a difusão e organização das Escolas Modernas de São Paulo através do exame de 14 edições do jornal, localizado em um período que contempla os anos de 1909 a 1914. Com todos esses elementos reunidos, buscamos explicitar a intencionalidade e a orientação do sindicalismo revolucionário e a integração das iniciativas no campo da educação a uma proposta mais ampla de transformação social construída na prática política do anarquismo organizado.

Palavras – chave: Educação. Sindicalismo Revolucionário. Anarquismo. Trabalho. Escola Moderna.

ABSTRACT

This research aims to investigate and carry out a theoretical-conceptual discussion on the strategic and articulated relationship between anarchism, trade unionism and education, seeking to verify and reflect on the political positions and principles that anarchists have historically defended on the subject of work and revolution, as well as evaluating their construction and political action both in the educational field and in the context of trade unions. To this end, we sought to base the discussion on the militant and academic productions established by the Institute of Anarchist Theory and History (ITHA). These foundations guided the development of a bibliographical survey to analyse the influence of anarchists on Brazilian workers' unions at the beginning of the 20th century, bringing to light their main initiatives and mobilization tools in the educational field, called Modern Schools and located during the period corresponding to the First Republic (1889-1930), making a specific geographical cut located in the city of São Paulo. We also used a brief analysis of the formation of the Brazilian working class, highlighting its historical trajectory of organization and struggle during the First Republic. The bibliographical research was carried out through the systematization of reading sheets, which established as empirical data sources three minutes and resolutions of the Brazilian Workers' Congresses and fourteen editions of the newspaper A Lanterna, an important vehicle for the circulation of ideas within the context of the abundant workers' press of the First Republic. In the process of analyzing the first source, we sought to ascertain the attitude and position adopted by Brazilian revolutionary syndicalism on the subject of work, education and its dialectical relationship with the process of social revolution. With regard to the newspaper A Lanterna, we analyzed the dissemination and organization of the Modern Schools of São Paulo by examining 14 editions of the newspaper, located in a period covering the years 1909 to 1914. With all these elements together, we seek to make explicit the intentionality and orientation of revolutionary syndicalism and the integration of initiatives in the field of education into a broader proposal for social transformation built on the political practice of organized anarchism.

Key words: Education. Revolutionary Syndicalism. Anarchism. Work. Modern School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIT	Associação Internacional dos Trabalhadores
ADS	Aliança da Democracia Socialista
CGT	Confédération Générale du Travail
COB	Confederação Operária Brasileira
ITHA	Instituto de História e Teoria Anarquista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O ANARQUISMO REDEFINIDO A PARTIR DE UMA TEORIA E HISTÓRIA GLOBAL	19
3 DEFININDO CONCEITOS: Anarquismo e Sindicalismo Revolucionário, os precedentes ao enraizamento em solo brasileiro.	27
3.1 A Associação Internacional dos Trabalhadores: debates acerca da educação integral e o sindicalismo revolucionário.	29
3.2 INSTRUÇÃO INTEGRAL: As contribuições de Mikhail Bakunin e Paul Robin	36
4 DA TEORIA À PRÁTICA E A PRÁTICA DA TEORIA: O sindicalismo revolucionário e experiências educacionais anarquistas no Brasil da Primeira República.	45
4.1 As deliberações e resoluções dos Congressos Operários Brasileiros (1906,1913 e 1920) em face da temática da instrução popular.	46
4.2 A Lanterna: difusão e a organização das Escolas Modernas n.º1 e n.º2 em São Paulo	57
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	72

1 INTRODUÇÃO

A educação é a pedra angular das mais variadas matizes dos discursos e projetos políticos hegemônicos, e está longe de ser, por si só, a redentora da sociedade capitalista e de todas as desigualdades produzidas pela exploração econômica e alienação. Partindo desse princípio, consideramos que as escolas historicamente representam e expressam projetos nacionais, mobilizam valores éticos e desenvolvem ou atrofiam determinadas potencialidades humanas, sempre de acordo com determinado arranjo social, projeto nacional ou objetivo finalista. Nesse sentido, podemos definir as instituições educacionais hegemônicas, que perduram até hoje, enquanto um modelo de ensino burocrático destinado para a perpetuação da obediência e consequentemente instrumentalizadas para a manutenção da sociedade de classes. Em outras palavras, conforme aponta (SAVIANI, 2010, p. 33), “[...] vale dizer que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista”, operando enquanto uma ferramenta ideológica dominante.

Numa perspectiva histórica, a educação vem incorporando diversas técnicas que aumentam o controle, a hierarquia e o autoritarismo sobre as relações educativas:

A fusão de um saber, constantemente acumulado e renovado pela própria natureza da instituição escolar, com as técnicas disciplinadoras-burocráticas herdadas dos presídios, avulta os efeitos da concentração do poder de dominação e controle. A escola, através do saber, aperfeiçoa os meios de controle, podendo dar-se ao luxo de dispensar o recurso à força. A própria prática de ensino pedagógico-burocrática permite-o, na medida em que reduz o aluno ao papel de mero receptáculo de conhecimento, fixa uma hierarquia rígida e burocrática na qual o principal interessado se encontra numa posição submissa e desenvolve meios para manter o aluno sob vigilância permanente (diário de classe, boletins individuais de avaliação, uso de uniformes modelos, disposição das carteiras na sala de aula, culto à obediência, à superioridade do professor, etc.) (SILVA; PILETTI, 2004, p.176)

E desta forma, sendo a escola e a educação um dos principais pilares sustentadores desse sistema de dominação, a desigualdade educacional e a cisão entre duas capacidades complementares na vida humana: o trabalho manual – do fazer - e o trabalho intelectual - do pensar - se constituem enquanto elementos fundamentais e estruturantes da ordem capitalista e da perpetuação dos interesses dos dominadores, em detrimento da necessidade dos dominados.

A educação na sociedade dividida em classes serve para: a criação da mão-de-obra disponível que o sistema necessita; a inculcação da maneira de sentir, pensar e agir que traduzem a ideologia da classe dominante como sendo da “sociedade em geral”, e de seu interesse privado como sendo de “interesse público”. Nesse sentido,

jamais poderá ser ela um elemento redutor de desigualdades; ao contrário, tende a petrificá-las ao conferir, através do diploma, poder simbólico a quem já o possui no real. (TRAGTENBERG, 1980, p.14).

Simultaneamente à conformação deste campo educacional hegemônico inerente ao capitalismo, encontra-se sua antítese, as chamadas pedagogias contra-hegemônicas, “que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente” (SAVIANI, 2008, p.12), amparadas em um projeto de transformação social e buscando corresponder os interesses dos dominados. Historicamente, este campo contra hegemônico teve sua origem no último quartil do século XIX, momento em que trabalhadores, sindicalistas, socialistas e revolucionários, inseridos em um momento de ascensão e desenvolvimento da industrialização e acirramento de todas as explorações, souberam transcender as reivindicações mais imediatas, reconhecendo na cultura e na instrução popular, um meio fértil para a inoculação da revolução social. Conforme demonstra (CASTRO, 2014, p.46), a educação esteve presente nas discussões desde o primeiro congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), e “também durante a Comuna de Paris (1871), deflagrada na sequência dos congressos da AIT, [onde] a instrução ficou a cargo de uma comissão específica, encarregada de vincular o ensino público aos propósitos revolucionários”. Nesse sentido,

Tais preocupações [com a instrução popular] , ancoradas na libertação econômica e intelectual dos explorados, nortearam em Genebra o primeiro congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores (1866). Nele, os delegados presentes apontaram a educação como um meio fecundo para a emancipação da classe. Um ano após o primeiro congresso os internacionalistas se reencontraram em Lausanne, reforçando as deliberações firmadas naquela ocasião. Ao retomar as propostas de Proudhon, proclamaram a importância do ensino científico e profissional, reconhecendo na oficina-escola o espaço privilegiado para a prática da politecnia da aprendizagem. (CASTRO, 2014, p. 46-47).

Ao se referir da concepção proudhoniana de politecnia da aprendizagem e do caráter científico e racionalista da instrução, Lenoir (2009), aponta que:

A educação foi para Proudhon uma constante preocupação, e a educação do povo pelo povo, a demopédia, uma exigência permanente. Sua concepção da educação é simultaneamente ampla e estreitamente articulada com o trabalho. Ele preconiza, com efeito, a igualdade entre a formação intelectual e a formação profissional que ele denomina “politecnia da aprendizagem”. Ela é, além do mais, um instrumento de realização do indivíduo e uma alavanca de emancipação social. Para ele, “a organização do ensino é simultaneamente a condição da igualdade e a sanção do progresso”. Mas, para isso, a escola deve emancipar-se, por sua vez, do jugo estatista ou religioso que não visa, pela instrução elementar, senão a encerrara juventude e o futuro produtor “na estreiteza de suas funções parcelares” pois, sem garantia e sem controle das associações operárias, “a criança enviada às escolas

será sempre um jovem servo adestrado para a servidão, no melhor dos interesses e da segurança das classes superiores”. Ora, acrescenta Proudhon, “queremos trabalhadores civilizados e livres”. (LENOIR, 2007, p.19 – Grifos no original).

Amparadas na filosofia do trabalho Proudhoniana, que rejeita tanto a educação confessional das Igrejas quanto a educação oferecida pelo Estado, as recém-conformadas associações de classe, partindo da crítica da sociedade de classes, deram início à formulação de uma concepção de instrução plena e capaz de desenvolver por completo as potencialidades humanas. Onde a instrução da classe trabalhadora, tal como sua emancipação, só poderia ser obra dos próprios trabalhadores, que organizados por meio de suas associações de classe, estariam aptos a erguer uma pedagogia da ação direta, que estimulasse por completo o desenvolvimento humano e a participação política nas mais diversas esferas da vida social.

Portanto, a luta pela libertação econômica e cultural dos explorados exigiu uma pedagogia que partisse do compromisso ético de erradicar as diferenças, transformando a educação numa das principais matérias debatidas pelos delegados da AIT. Em Lausanne, durante o segundo congresso da Internacional, o ensino recebeu consequente destaque, seguindo a inspiração proudhoniana da oficina-escola. Nesse sentido, os internacionalistas procuraram estabelecer a conexão entre teoria e prática educacionais, contemplando dois momentos de um mesmo processo pedagógico. (CASTRO, 2015, p.62)

Dentre as correntes que orientavam o pensamento político contra-hegemônico/revolucionário na segunda metade do século XIX, damos especial destaque à tradição do pensamento anarquista e suas valorosas contribuições sobre a educação, que aqui buscamos apontar e qualificar enquanto a primeira doutrina política revolucionária a propor intencionalmente a integração da educação, trabalho e revolução social, demonstrando que nesta concepção libertária, a educação para o trabalho é substituída pela perspectiva de educação pelo trabalho. Desta maneira, o anarquismo historicamente se empenhou em articular um esforço comum no combate à alienação dos trabalhadores, seja na denúncia do papel político das escolas burguesas na manutenção de uma sociedade de dominação, ou por meio da imprensa anarquista e sindical, que especialmente no Brasil, durante as primeiras décadas do século XX tiveram intensa circulação entre os meios operários e populares.

Nestas escolas instituídas à margem do Estado, onde a instrução pelo trabalho substituiu a preparação para o trabalho, a educação das novas gerações permaneceu a cargo dos próprios trabalhadores, tendo como questão central o princípio ético de erradicar as diferenças sociais. Ao mesmo tempo, assinalamos como tal Pedagogia Libertária revela a influência do anarquismo durante a Primeira República, demarcando a amplitude do sindicalismo revolucionário

enquanto tática empregada por uma parcela dos libertários organizacionistas (CASTRO, 2014, p. 17)

Consequentemente, se mostrando profundamente incompatível com a estatização e a mercantilização do saber, este campo da pedagogia libertária propõe uma educação que envolva tanto as dimensões do estudo científico, quanto a operacionalidade das tecnologias, conectando, nesse sentido, o trabalho e a educação.

Todavia, para podermos remontar de maneira adequada a trajetória e a experiência das Escolas Modernas no caso Brasileiro, de antemão faz-se necessário evidenciar de que modo os anarquistas concebiam a educação, e sua respectiva integração com um projeto de transformação revolucionária da sociedade. Para os anarquistas, as temáticas da instrução popular, da educação e da cultura, desde seu estabelecimento - no último quartil do século XIX -, foram não só consideradas enquanto meios de combate à alienação, mas também como ferramentas capazes de edificar novas relações sociais.

Para aqueles trabalhadores, de acordo com o conceito de liberdade desenvolvido por Mikhail Bakunin, a emancipação somente poderá ser alcançada quando homens e mulheres conseguirem aprimorar suas potencialidades e delas usufruir, tornando-se seres completos a partir de uma Instrução Integral que estimule nossas habilidades físicas, intelectuais e morais (sociais). Nesta concepção, um indivíduo alcança autonomia quando, além de participar diretamente do processo de produção e repartição, encontra condições de desenvolver suas capacidades intelectuais e artísticas, dominando, ainda, os conhecimentos científicos e a operação das tecnologias. (CASTRO, 2015, p.14)

Dentre os conceitos e princípios políticos que orientam a prática política dos anarquistas, destacamos aqui dois que estão diretamente ligados à concepção de educação entre os socialistas libertários: o de ação direta¹ que diz respeito a uma ação coletiva, não intermediada e não circunscrita à institucionalidade política, e que, portanto, implica a plena participação e autogestão popular. E o federalismo², uma ferramenta organizativa autogestionária onde todas as localidades são centros de decisão política.

1 Através das considerações do anarquista japonês Kôtoku Shûsui, formuladas no ano de 1910, temos as linhas gerais da concepção política da ação direta: “Os trabalhadores, como grupo, visando atuar em seu próprio proveito, [...] devem agir por si mesmos, sem confiar nos lentos parlamentos; não a ação indireta por meio da intermediação dos parlamentares, mas a ação direta dos próprios trabalhadores, sem representantes. [...] Em vez de pedir ao parlamento para fazer leis que obriguem as fábricas a melhorar ou regular os locais de trabalho, os trabalhadores negociam diretamente com os patrões; se eles se recusam a negociar, os trabalhadores realizam uma greve geral. [...] Outro exemplo: um protesto defendendo a expropriação da comida dos ricos por razão de trabalhadores famintos que dormem na rua. [...] Assim, a expropriação é outro método de ação direta (Shûsui, 2005, p. 369).

2 O federalismo é um modo de organização no qual cada instância constitutiva do organograma é autônoma, no que diz respeito às questões que a concernem diretamente, e que delega, por intermédio de um ou vários representantes designados, uma parcela de sua soberania nas instâncias superiores do organograma para as questões que ultrapassam

Juntamente com as propostas para a economia e a política, historicamente o anarquismo preocupou-se com a esfera ideológica/cultural. Sakae (*apud* Pelletier, 2004, p. 234) aponta, em 1919: “por mais operários que sejamos, a situação não se resume a comer bem. Temos reivindicações que vão mais longe”. Esta colocação envolve uma condição, comum entre os anarquistas, de compreender o conjunto de necessidades humanas para além dos aspectos materiais. Se a religião, a educação e, mais recentemente, a mídia, vêm sendo responsáveis por legitimar a dominação, o anarquismo propõe uma cultura distinta, que legitime sua proposta de autogestão. Para os anarquistas, a autogestão econômica e política deve ser acompanhada de uma cultura autogestionária, forjada em bases ideológicas e em uma ética pautada em valores, capaz de sustentar seu projeto econômico e político – algo que Bakunin (1972, p. 249) chamou de uma “nova fé”, e o coreano Chaeho (2005, p. 375) de “cultura das massas”, a qual deveria, segundo ele, “destruir pensamentos culturais servis” (CORRÊA, 2015, p. 165 – Grifos no original)

Tais princípios libertários, integrados ao campo educacional do final do século XIX, irão se materializar como um contraponto tanto ao ensino do Estado voltado a cultura da obediência, - dos prêmios e castigos -, quanto ao Ensino confessional religioso pautado na moralidade e na figura dogmática de Deus. Portanto, para estes militantes e revolucionários, a instrução popular e a emancipação das classes subalternas, seriam obra da dedicação destas próprias classes que, organizadas a partir de suas entidades e sindicatos, seriam capazes de construir a “ciência de sua própria infelicidade”, sem estabelecer uma distinção artificial entre o pensar e o fazer. E sendo assim, compreendiam os sindicatos e associações de classe enquanto vetores sociais, buscando introduzir nestas entidades a atenção às questões educacionais, “mobilizando-as aspectos que superavam o imediatismo corporativista” (CASTRO, 2017, p.25).

Um dos aspectos que recebeu destacada atenção entre os anarquistas foi a educação, particularmente nas discussões sobre a pedagogia libertária. Reclus (2002, p. 108) explica, em 1897: “o ideal dos anarquistas não é suprimir a escola, ao contrário, fazê-la crescer, fazer da própria sociedade um imenso organismo de ensinamento mútuo, onde todos seriam simultaneamente alunos e professores”. Essa ampliação da educação, estendendo-a à toda sociedade, estimularia os valores condizentes com a prática da autogestão. Tal educação é, ao mesmo tempo, integral, pois busca fortalecer o completo desenvolvimento individual: intelectualmente, por meio do conhecimento científico das distintas áreas da vida e do estímulo permanente à cultura; tecnicamente, preparando para o trabalho e capacitando para a realização de tarefas manuais e intelectuais; fisicamente, tendo por objetivo promover a saúde e bem-estar. (CORREA, 2013, p. 166 – Grifos no original).

Fica evidente, nas discussões realizadas até aqui, que a educação assume um papel essencial nas discussões dos pensadores que trouxeram contribuições fundamentais para o anarquismo como movimento de acúmulo histórico, teórico e prático. Entretanto, essas contribuições se inserem numa seu próprio campo de intervenção. Não há, portanto, nem captação de todo o poder pelo cume (centralismo), nem atomização do poder (autonomismo). (Berthier, 2011a, pp. 31-32).

chave de acontecimentos que se forjaram na prática social direta do povo trabalhador, seja no cotidiano das entidades de classe, sindicatos e movimentos populares, seja na busca de enfrentamento individual, coletivo e organizativo que visava a construção de alternativas concretas pela aspiração de uma educação racionalista e libertária, para e pela emancipação do povo trabalhador, que sempre foi subalternizado pelo estado e a igreja. Portanto, o acúmulo histórico sobre a educação anarquista se insere numa chave que se distancia de outras concepções que localizam o debate da educação a partir de uma análise das ideias meramente filosófica, histórica e idealista que se aparta de questões práticas e diretas fundamentais que surgem da relação entre educação, trabalho e luta de classes.

Com isso, apresentamos o *problema* que guiará o desenvolvimento desta pesquisa, qual seja: *partindo de uma série de iniciativas militantes e produções acadêmicas voltadas para uma redefinição do conjunto de critérios metodológicos e de conceitos mais adequados para a compreensão da teoria e história do anarquismo, quais as características que definem a relação entre trabalho e educação e revolução a partir de um enfoque que conceba a educação como um movimento estratégico do operariado, que enquanto povo, busca meios de organização tática que representam os seus anseios enquanto dominados e explorados.*

Nesse sentido, o *objetivo principal* desta pesquisa é *caracterizar a relação entre trabalho, educação e revolução, a partir das ações diretas, congressos e iniciativas que se forjaram de dentro do movimento sindicalista revolucionário brasileiro, construído através dos princípios de autogestão e federalismo, especialmente caros aos anarquistas enquanto meios de fortalecimento e organização do movimento operário que através das pautas imediatas teria condições de acumular força social conduzindo rumo ao geral/transformador: a revolução social.* Para tanto, analisaremos a forma e o conteúdo anarquista nos sindicatos operários brasileiros, no que se refere à organização de suas principais iniciativas, ferramentas de mobilização e ações no campo educacional, à luz da influência das Escolas Modernas e situadas durante o período correspondente à Primeira República (1889-1930), realizando um recorte geográfico específico localizado na cidade de São Paulo.

Com isso, pretendemos compreender questões fundamentais para a discussão da educação a partir de um enfoque teórico e histórico que concebe o anarquismo numa abordagem que leva em conta a “história vista de baixo” (THOMPSON, 1966) em contraposição ao que se convencionou conceituar como a “história vista de cima”, ou seja, em contrapartida, ao modelo que se tornou hegemonicamente acadêmico dentro da tradição historiográfica, mas que limita a compreensão dos fenômenos sociais a partir da leitura biográfica dos “grandes homens e seus grandes feitos”, das instituições, partidos e do Estado.

Para que esse objetivo seja cumprido, pretendemos desenvolver uma “pesquisa documental” para o levantamento de fontes e documentos históricos, como a imprensa operária, que permitam a identificação dos elementos e aspectos que caracterizam a relação entre trabalho e educação, que foram concretizadas pela ação direta concebidas de dentro dos movimentos sindicalistas revolucionários, do movimento operário e do anarquismo brasileiro. Pretende-se, deste modo, traçar um breve quadro econômico e político da cidade de São Paulo durante a Primeira República, assim como apontar os fatores determinantes para emergência da classe trabalhadora e do surgimento das primeiras entidades de classe, mobilizações populares e movimentos grevistas. Inseridos num plano de fundo internacionalista e transnacional, os sindicatos de intenção revolucionária, juntamente aos militantes – majoritariamente anarquistas-, foram os protagonistas pela iniciativa e manutenção das Escolas Modernas, como se pode notar no caso da Escola Moderna de N.1, dirigida pelo anarquista João Penteado:

Ao lado de outros anarquistas, o educador paulista organizou subscrições com o apoio da imprensa operária, além de angariar, junto aos organismos de classe, os fundos necessários à fundação da Escola Moderna n.1. Assim, na qualidade de entusiasta do Comitê Pró-Ensino Racionalista, originariamente criado para realizar manifestações em solidariedade ao catalão Francisco Ferrer, Penteado permaneceu à frente da Escola Moderna entre os anos de 1912 a 1919, ano em que a instituição foi sumariamente fechada pelo Departamento de Instrução Pública de São Paulo. (CASTRO, 2015, p.14)

Acreditamos que por meio desse levantamento, será possível resgatar princípios fundamentais para conceber, remontar e praticar a educação por meio de táticas e estratégias adotadas historicamente pelo socialismo libertário, apresentando também suas contribuições e possibilidades de resignificação, continuidade e sentido, localizadas na atual relação entre trabalho e educação.

Portanto, para os anarquistas, a educação seria capaz de inocular ação direta e a revolução social, que desenvolvida desde a mais tenra idade, teria capacidade de estimular o conjunto das potencialidades humanas – o pensar e o fazer - que amparadas nos princípios do racionalismo científico, coeducação de sexos, apoio mútuo e a autogestão dariam as condições reais para cada ser humano obter a plena consciência sobre os males sociais que lhes atingem, estando aptos a agirem e conscientes de si enquanto protagonistas e sujeitos do processo de transformação social.

2 O ANARQUISMO REDEFINIDO A PARTIR DE UMA TEORIA E HISTÓRIA GLOBAL

A presente sessão, se insere na esteira de debates, iniciativas e produções acadêmicas voltadas para uma redefinição do conjunto de critérios teórico-metodológicos e conceituais mais adequados para a compreensão da teoria e história do anarquismo, desde um ponto de vista global, até os estudos localizados especificamente no Brasil e no Sul Global. E conforme apontam Schmidt e van der Walt (2009), nosso esforço será no sentido de buscar ampliar o escopo geográfico, no entanto:

Sem diminuir a importância dos movimentos relativamente bem conhecidos da Itália, da França, da Espanha e dos Estados Unidos, acreditamos também ser necessário enfatizar a centralidade de movimentos na Ásia, na África, no Leste Europeu, na América Latina e no Caribe, afirmando que uma história verdadeiramente global do anarquismo e do sindicalismo proporciona um corretivo crucial às abordagens eurocêntricas e demonstra que a noção de que o anarquismo nunca “foi mais do que uma atração das minorias” tem pouco fundamento nos fatos. (SCHMIDT; VAN DER WALT, 2009, pp. 20-21)

A argumentação teórico-metodológica aqui estabelecida, posiciona-se em contraposição à maioria dos estudos que se pretendem analisar e explicar o anarquismo a partir de uma análise etimológica ou numa chave de compreensão do senso comum. Neste sentido, pretendemos realizar um estudo levando em consideração seus aspectos históricos e teóricos compreendidos em uma tradição de mais de 15 décadas, e com presença em episódios de transformação social significativos nos cinco continentes do globo. Demonstrando desta maneira, quais são os princípios em comum entre os anarquistas, tal como os principais debates e divergências desta vertente antiautoritária do socialismo. Assim como demonstram, Schmidt e van der Walt (2009):

Uma boa definição é aquela que destaca os aspectos característicos de uma categoria dada, faz isso de maneira coerente, e possui capacidade de diferenciar essa categoria de outras, organizando, por meio disso, o conhecimento, e também possibilitando análises e pesquisas efetivas. [...] As definições, entretanto, têm um importante propósito para além de simplesmente classificar dados. Elas fornecem as bases para as análises e pesquisas. (SCHMIDT; VAN DER WALT, 2009, p. 41)

Para além destes elementos teórico-metodológicos, pretende-se distanciar das leituras generalistas que detêm o estudo do anarquismo por meio de um pequeno número de autores e das abordagens focalizadas em um eixo especificamente eurocêntrico – Atlântico Norte, considerando apenas alguns poucos autores e suas trajetórias biográficas, em detrimento de uma análise de amplo conjunto dos contextos históricos e social, que considere a produção dos autores e ideias com a

devida inter-relação e influência produzida a partir dos movimentos coletivos e sua capacidade de alterar a correlação de força social. O que se aproxima do que convencionou conceituar como a "história vista de cima", - um modelo bastante utilizado dentro da tradição historiográfica - que limita a compreensão dos fenômenos sociais a partir da leitura biográfica dos “grandes homens e seus grandes feitos”, das instituições, partidos e do Estado. Portanto, buscaremos trabalhar com as proposições conceituadas pelo historiador britânico E.P Thompson (1966), como a "história vista de baixo", uma perspectiva de análise historiográfica que leva em conta as experiências muitas vezes esquecidas pela historiografia oficial, potencializando e aprofundando o escopo de análise histórica para a esfera cultural, dando atenção a questões como as expressões populares e os conhecimentos transmitidos pela tradição oral, alargando assim o diálogo com outros campos, como os da Sociologia, Antropologia e da Literatura. Segundo Fenelon, dentro desta tradição da história social

Thompson já chamava a atenção para o fato de que, mesmo a história do trabalho, ao se institucionalizar e obter reconhecimento acadêmico, estava sendo questionada principalmente na mudança da ênfase das temáticas sobre as instituições do trabalho, as organizações sindicais partidárias e ideológicas e as lideranças, para uma preocupação com a cultura dos operários em sua dimensão de constituição de modos de vida, valores, estruturas de sentido, etc. (FELENON, 2014, p.39)

Entretanto, ao afirmar tais posições, não pretendemos descartar o valor das contribuições dos clássicos, sobretudo do campo do anarquismo e de seus destacados estudos de referência. No entanto, busca-se alinhá-los e contextualizá-los dentro do período histórico em questão, assim como analisar as influências que esses autores sofreram pelas transformações sociais em que estavam inseridos. Dentre algumas problemáticas teórico-metodológicas existentes nos estudos acerca do anarquismo, Silva e Corrêa (2013) destacam o

Conjunto restrito de autores e episódios tomados em conta nas investigações, assim como generalizações a partir de uma restrita base de dados. 2.) Foco quase exclusivo na Europa Ocidental / eixo do Atlântico Norte. 3.) Foco nos grandes homens, com a utilização da história vista de cima. 4.) Abordagens ahistóricas, que vinculam o anarquismo à utilização terminológica e/ou à autoidentificação dos anarquistas. 5.) Abordagens teóricas sem base histórica e vice-versa. 6.) Desconsideração dos vetores sociais do anarquismo, em especial o sindicalismo de intenção revolucionária. 7.) Definições inadequadas de anarquismo que não permitem compreendê-lo adequadamente e nem diferenciá-lo de outras ideologias. (CORRÊA; SILVA, 2013 p.10)

Tais abordagens, como demonstram os autores, muitas vezes incorrem a uma conclusão equivocada de qual o significado do anarquismo, limitando sua compreensão e não diferenciando de modo preciso de outras teorias/fenômenos políticos. Desta forma, e conforme argumenta Lucien

van der Walt (s/d, p. 6), “mais do que qualquer outra ideologia moderna, o anarquismo tem sido mal compreendido, inclusive pelos acadêmicos”. Sobre as conclusões das pesquisas acadêmicas, o autor sustenta que “o anarquismo ‘não tem sido bem tratado na academia’; marginalizado no currículo universitário, suas visões continuam a não ser ‘completamente respeitáveis, em termos acadêmicos’”. É possível constatar, sem dificuldades, que os elementos apontados pelo autor são verídicos.

Há inúmeras conclusões equivocadas que derivam desses problemas [teórico-metodológicos], dentre as quais apontamos seis, que sustentam que o anarquismo: 1.) É sinônimo de luta contra a dominação, antiestatismo e/ou antítese do marxismo; 2.) Constitui uma ideologia incoerente; 3.) Não teve um impacto popular significativo; 4.) Praticamente terminou depois da derrota na Revolução Espanhola, em 1939, episódio que, inclusive, constitui uma exceção na história anarquista, por ter sido um dos poucos casos em que converteu-se em um significativo movimento de massas; 5.) Mobilizou bases classistas restritas, restringindo-se aos camponeses e artesãos em declínio, não conseguindo adaptar-se ao capitalismo industrial; 6.) Fundamenta-se em bases idealistas, espontaneístas, individualistas e juvenis. (SILVA; CORRÊA, 2013, p. 14)

Sendo assim, é possível dizer, como aponta Corrêa (2013, p. 45) que “o anarquismo é pouco conhecido e estudado, dentro e fora das universidades”, constituindo-se um, dentre outros fatores que contribuíram para uma leitura empobrecida e muitas vezes caricata do anarquismo, apontadas pelo autor enquanto questões que partem de ordem política e técnica. Ao se referir das questões políticas, Corrêa (2013, p. 47) destaca a existência de “uma correlação de forças desfavorável entre o status quo e as ideias contestadoras, em geral” o que também se reflete no campo da educação “e, particularmente, a universidade – [que ao se constituir] um pilar dos sistemas de dominação, é natural que investigações que, de algum modo, coloquem em xeque pressupostos básicos destes sistemas, apresentem ou fortaleçam alternativas a ele, tendam a ser desfavorecidas” (p. 48).

Há ainda dentro destes fatores políticos, uma “correlação de forças desfavorável dentro do próprio campo contestador, que inclui a esquerda e o socialismo” (CORRÊA, 2013, p. 48), que se confere após a ascensão do marxismo-leninismo e da URSS, e a consequente bipolarização do mundo, relegando o anarquismo enquanto uma corrente minoritária.

Neste contexto, o anarquismo foi, muitas vezes, apagado da história; em outros casos, ao ser tratado por seus adversários e/ou inimigos, foi completamente deturpado e/ou ridicularizado. Soma-se a isso o fato de, em diversos países, os marxistas terem, deliberadamente, decidido disputar espaço na academia, o que lhes proporcionou, em múltiplas circunstâncias, condições para o estudo e a difusão de suas ideias, processo bastante beneficiado pelo apoio, inclusive financeiro, do antigo mundo “socialista” (CORRÊA, 2015 p. 48)

Além dos fatores citados anteriormente, há de se considerar que os anarquistas, de maneira geral, “não vêm priorizando a universidade como um espaço de disputa e têm preferido dedicar-se às produções próprias, com foco político-ideológico e militante, realizadas e distribuídas, geralmente, em meio a imensas dificuldades” (CORRÊA, p. 48). Somam-se ainda os fatores de ordem técnica, como o acesso às fontes e a obras traduzidas em língua portuguesa, imputando aos pesquisadores do tema o estudo de obras em outros idiomas, “as quais também não são abundantes e nem sempre simples de serem encontradas” (CORRÊA, p. 48).

De maneira geral, este conjunto de fatores limitantes têm sido superados pelo advento e a massificação da internet, possibilitando primeiramente o acesso aos acervos, biografias e obras, mesmo aquelas consideradas raras e de difícil acesso, mas também colabora proporcionando uma rede de troca de informação entre os pesquisadores. Dentre todas as dificuldades e possibilidades relacionadas à pesquisa do tema, conforme destaca Corrêa (2015, p. 50):

O principal desafio colocado parece-me o seguinte: solucionar os problemas precedentes e usufruir deste contexto, de maneira a avançar nas pesquisas, colocando-as em outro patamar. Parece também evidente que o contexto, apesar de ser favorável e oferecer possibilidades sem precedentes, não soluciona, por si só, todas essas questões. É necessário encontrar os entraves que têm impedido os avanços nas investigações e, debruçando-se sobre eles, avançar para compreensões e explicações mais adequadas do anarquismo.

Desta forma, entendemos que a contribuição e relevância dessa investigação está em analisar as iniciativas educacionais entre os anarquistas, trazendo uma reflexão contemporânea para o estudo da educação e das pedagogias contra-hegemônicas e do anarquismo.

Todo aquele inquieto perante os rumos da educação no Brasil e no mundo pode refletir, a partir da experiência das escolas racionalistas e da voz sempre audível de seus militantes professores, sobre uma outra educação que fomenta a autogestão, a liberdade e a solidariedade.” (MORAES, 2006, p. 106)

Para além destes fatores teórico-metodológicos, procura-se fomentar e trazer à tona uma perspectiva da história social “vista de baixo”, que tenha capacidade de reconhecer e denunciar os epistemicídios e silenciamentos realizados “pela historiografia oficial”. Ao mesmo passo em que propõe um aumento das ferramentas analíticas do historiador ou do cientista social, lançando mão de um leque de possibilidades na investigação, como a análise densa de economia, cultura, religião e política. Acerca dessa perspectiva, Schmidt e van der Walt (2009) argumentam:

A “nova história do trabalho” [...] enfatiza a história social das classes populares e a necessidade de se examinar os movimentos populares de baixo para cima [e]

oferece um corretivo necessário a essas perspectivas [da “velha história do trabalho”, que enfatiza as organizações formais e as lideranças], dirigindo sua atenção às formas culturais e organizações informais. (SCHMIDT; VAN DER WALT, 2009, p. 275)

Destarte, amparada em toda discussão teórico-metodológica realizada até aqui, nos propomos a mobilizá-la como orientação teórico-conceitual para subsidiar as argumentações e as análises que serão estabelecidas a partir de obras que tenham enquanto ponto de partida a consideração histórica e teórica do anarquismo, estabelecendo conceitos, critérios e análises consoantes com determinado recorte histórico. Levando em conta tais pressupostos, Silva (2011) nos fornece uma definição mais adequada do anarquismo:

É possível compreendermos a emergência do anarquismo, como intimamente ligada ao contexto histórico do século XIX de formação da classe trabalhadora. Neste contexto rico de lutas, os trabalhadores se organizavam e ameaçavam governos e patrões com o espectro do socialismo. O anarquismo surge desta efervescência das lutas dos trabalhadores na segunda metade do século XIX, num quadro de desenvolvimento industrial e tecnológico sem grandes precedentes, mas também como anteriormente mencionado, de formação de uma consciência de classe que envolve sistemas de referências, valores e tradições, que possuem raízes em lutas anteriores. Muito mais do que uma mera construção teórico filosófica, o anarquismo fincou sua raiz exatamente no interior das discussões sobre quais seriam os meios de se atingir a sociedade socialista: discussões que se davam no contexto das lutas da classe trabalhadora. (SILVA *apud* CORRÊA, 2011, p. 22-23)

Para a discussão teórico-metodológica acerca do Anarquismo, nosso referencial teórico parte das produções militantes e acadêmicas, tal como as linhas de pesquisas e parâmetros estabelecidas pelo Instituto de Teoria e História Anarquista (ITHA), como também recorreremos às discussões contempladas pela obra “Bandeira Negra: Rediscutindo o Anarquismo” de Felipe Corrêa (2015), que em linhas gerais expõe com o devido rigor um caminho mais adequado para a compreensão do Anarquismo, contemplando sua emergência, grandes debates, linhas estratégicas gerais, principais correntes e episódios.

Nesse sentido, os pressupostos teórico-metodológicos aludidos até aqui se articularam no segundo capítulo, remetendo-se à discussão teórica sobre a concepção de educação libertária a partir da trajetória das discussões emergidas na tradição anarquista e difundidas por meio dos congressos da AIT. Ainda neste capítulo, destacamos as primeiras experiências concretas no campo da educação libertária, passando pelas iniciativas educacionais do sindicalismo revolucionário até chegar nas experiências das Escolas Modernas e no caso brasileiro. Objetivamos, sobretudo, demonstrar a relação entre trabalho e educação, enfatizando a necessidade da integração de um

projeto de emancipação econômica que seja acompanhado por uma profunda mudança na educação popular, instituindo uma autoformação, que por sua vez contribuiria para o processo de autoemancipação da classe trabalhadora.

É com base nesta redefinição teórico-metodológico radicada na proposta do ITHA que optamos por nos apoiar nos *procedimentos* de uma *pesquisa bibliográfica* para efeitos de constituição do referente empírico da investigação. Trata-se de uma investigação que se insere no movimento de renovação da teoria e história do anarquismo e que, para tanto, recorrerá a fontes históricas para a tal constituição.

Para as discussões teóricas do terceiro capítulo, abordamos acerca da relação do sindicalismo revolucionário e as discussões educacionais realizadas pelos militantes anarquistas, utilizando como fonte bibliográfica, a obra “Nem Prêmio, Nem Castigo – Educação, Sindicalismo em São Paulo (1909-1919)” de Rogério de Castro (2015), - que em consonâncias com as demais produções aqui referidas-, se assenta sob uma análise focalizada nas relações entre o sindicalismo revolucionário e a educação partindo da análise que privilegia os congressos operários, as relações e condições de trabalho existentes e os textos militantes publicados em periódicos de ampla circulação entre o movimento operário de São Paulo.

Desta maneira, no terceiro capítulo trabalhamos com *fontes documentais primárias* tais como os acervos, periódicos e jornais operários, localizados dentro do recorte temporal e geográfico aqui estabelecidos (1909-1919). Assim, perscrutamos os debates, posicionamentos e a presença da relação entre trabalho e educação nas mobilizações, congressos e na militância entre os anarquistas nas duas primeiras décadas do início do século XX, elegemos destacadamente o seguinte periódico; A Lanterna (1909-1917) – jornal marcadamente anticlerical, que com o passar do tempo e o desenvolvimento do sindicalismo revolucionário aproximou-se da militância sindical e contou entre seus membros os fundadores de outro importante periódico anarquista, o jornal A Plebe.

Após a constituição dos dados, passaremos aos procedimentos de tratamento e organização dos dados, que se darão por meio da elaboração de *fichas de leitura* das fontes históricas selecionadas. Esse procedimento ocorreu pela leitura minuciosa das fontes com objetivo de articulá-las ao referencial teórico-metodológico de renovação da teoria e história do anarquismo. Os principais pontos a serem identificados nos materiais foram: 1) Identificar a presença e a permanência das discussões educacionais entre os anarquistas inseridos nos meios operários e no vetor social do sindicalismo revolucionário, tal como sua integração em face à temática do trabalho, da luta de classes e a da autoinstrução popular; 2) Demonstrar a partir das resoluções dos congressos e das entidades de classe, a intencionalidade tático estratégica do sindicalismo

revolucionário na iniciativa e manutenção das Escolas Modernas em São Paulo (1909-1919); 3) Realizar um breve balanço de continuidades e rupturas das Escolas Modernas e da educação anarquista, com vistas a apontar limites e possibilidades para a contemporaneidade.

Após o processo de sistematização das fichas de leitura, passaremos ao processo de análise dos dados. Tal procedimento se dará por meio da análise dos dados sistematizados nas *fichas de leitura*, identificados a partir da interpretação dos periódicos, jornais e resoluções dos congressos operários, para atingir o objetivo principal da investigação, contribuindo com discussões que se inserem dentro do debate da cultura política operária, das ferramentas de propaganda da luta, organização e da difusão dos ideais libertários em relação ao trabalho e à educação racionalista, que demonstram uma intencionalidade na construção de um sujeito revolucionário que seja capaz de questionar o status quo, as relações de mando e obediência e seus mecanismos de manutenção da ordem social vigente.

Substituindo, assim, estas últimas relações de dominação e na competitividade, por relações baseadas no apoio mútuo e na ação direta, que ao serem integradas a um horizonte de transformação social, podem conduzir à revolução social e a autogestão nas distintas esferas sociais - política, econômica, militar, jurídica, cultural e ideológica. Assim como assinalam Hall e Pinheiro (1977), é partir dos congressos operários, seus debates e resoluções, que as táticas e estratégias de enfrentamento político eram definidas e formuladas, e onde as discussões sobre a educação racionalista ganharam corpo e sentido dentro da militância anarquista:

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

instrutiva, editando livros, folhetos, etc., etc. (HALL; PINHEIRO, 1977, p. 197-198)

Desse modo, percorrendo todas as etapas e critérios teórico-conceituais aqui descritos, almejamos reforçar o estreito vínculo entre o sindicalismo de intenção revolucionária e a educação racionalista organizados enquanto estratégias para o alcance do seu objetivo finalista, a revolução social. Evidenciando desta maneira, as discussões fundamentais acerca da educação e trabalho construídas pela iniciativa organizada do anarquismo e sua estratégia de massas, o sindicalismo revolucionário, que compreendiam as propostas educacionais localizadas num objetivo geral de transformação social, que reconhece a necessidade da participação política direta e do protagonismo coletivo para a plena realização deste objetivo finalista.

A instrução popular, nesse sentido, era pautada não apenas por meio das Escolas Racionalistas, mas se fazia presente também no cotidiano dos trabalhadores, era tema recorrente nas páginas da imprensa operária, como também se fazia presente no teatro social e nas iniciativas de formação conferências estimuladas pelas associações de classe e ligas operárias.

Destarte, nosso esforço vai no sentido de analisar as rupturas e permanências das práticas educacionais anarquistas impulsionadas pelo sindicalismo revolucionário no Brasil, e assinalando da mesma maneira as contribuições históricas e principais discussões entre os anarquistas que ainda não recebem a devida menção e contextualização dentro dos cursos voltados à licenciatura e educação. Ademais, trata-se de uma pesquisa que se insere numa série de produções que buscam uma retomada do pensamento anarquista como uma forma legítima de ler e analisar a realidade social.

3 DEFININDO CONCEITOS: Anarquismo e Sindicalismo Revolucionário, os precedentes ao enraizamento em solo brasileiro.

Nesta seção, situamos o anarquismo em uma chave histórica, contemplando e expondo seu contexto de emergência, tal como de suas práticas políticas, marcos teóricos, ações e estratégias que foram concretizadas nos cinco continentes do globo. Para tal objetivo, utilizamos como referência a obra “Bandeira Negra: Rediscutindo o Anarquismo (CORREA, 2015). Da mesma maneira, buscamos evidenciar as discussões acerca da educação integral e do sindicalismo revolucionário por meio das contribuições do anarquismo tanto no contexto da AIT, delimitando nosso recorte até o congresso de 1867 em Bruxelas, quanto no desenvolvimento posterior a esta experiência.

Assim, trabalhamos com a definição do anarquismo como uma ideologia política³ pertencente ao campo socialista e revolucionário e que se baseia em princípios éticos e práticas políticas “cuja base se define a partir de uma crítica da dominação e de uma defesa da autogestão” (CORREA, 2015, p. 117). Para fins de exposição de tal conteúdo histórico, trabalhamos com a proposta de definição de cinco ondas que demarcam a presença histórica e os acontecimentos mais relevantes em que o anarquismo se fez protagonista. Conforme propõe Schmidt (2012a):

A primeira onda, de 1868-1894, pouco conhecida, e a segunda onda, de 1895-1923, bem mais estudada, que cobre as revoluções no México, na Rússia e na Ucrânia. [...] A terceira onda, de 1924-1949, igualmente famosa, que abarca as revoluções na Manchúria e na Espanha, e que, juntamente com a segunda onda, constitui o “período glorioso” do anarquismo. [...] A quarta onda, de 1950-1989, cujo ápice se deu na Revolução Cubana em 1952-1959 e, novamente, com a Nova Esquerda de 1968. [...] A quinta onda, atual, gerada em 1989 pela queda do Muro de Berlim e pelo surgimento de mobilizações “horizontalistas” contrapondo-se ao antigo e velho “comunismo” marxista (na realidade, um capitalismo de Estado autoritário), às ditaduras de direita e ao neoliberalismo, por meio de novos movimentos das classes populares globalizadas. (SCHMIDT *apud* CORRÊA, 2012a, p. 43-44)

O anarquismo tem seu surgimento e sua primeira onda de conformação inserido em um contexto histórico particular de profundas mudanças sociais que se realizaram na segunda metade do século XIX. Como aquelas que culminaram a partir de processos de aceleração da primeira globalização econômica, que resultaram no aumento da produção e comércio, e nas consequentes Revoluções Industrial e Burguesa, que conduziram a formação e fortalecimento dos Estados

³ Trabalharemos com o conceito acessório de ideologia em seu “sentido fraco”, enquanto um conjunto de práticas e ideias políticas que possuem conexão direta com ação coletiva, assim como define CORREA (2015, p.119): “a ideologia seria: O conjunto de pensamento e ação fundamentado em preceitos éticos que orienta comportamentos políticos coletivos, pautados em estratégias determinadas. Similar à doutrina política, possui relações com a teoria, mas não se resume a ela. “

modernos. Esses processos históricos impactaram profundamente a vida social, introduzindo o desenvolvimento de novas tecnologias e dinâmicas, em especial destaque, para a área das comunicações, transportes e industrial. Conforme ressalta Corrêa (2015):

Esta onda de crescimento e globalização, maior do que a ocorrida nos fins do século XX, implicou o desdobramento das mudanças trazidas no bojo da Revolução Industrial e envolveu: a precarização das condições de trabalho; a separação definitiva entre capital e trabalho; a expansão do capitalismo industrial; as inovações tecnológicas nos setores produtivos (siderurgia, química), nas fontes de energia (derivados de petróleo e eletricidade são utilizados para fins de energia motriz), nos transportes e na comunicação; a aceleração nas transações comerciais; a urbanização e o crescimento das cidades; a alta concentração de capitais e a formação de grandes monopólios; as disputas das áreas coloniais, visando matérias-primas, criação de novos mercados, mão de obra, entre outros fatores (CORREA, 2015, p.258)

O duplo movimento de expansão do Estado Moderno e do capitalismo também foi acompanhado por outras transformações significativas, onde no contexto do século XIX - e estimulado pelos desdobramentos do Renascimento e consolidados pelo Iluminismo -, o uso da racionalidade como meio explicativo substitui a via explicativa derivada do dogmatismo teológico, momento em que “estimulam-se as análises fundamentadas na racionalidade, movimento para o qual o surgimento das Ciências Sociais em muito contribuiu” (CORREA, 2015, p.259). E é neste contexto de intensas mudanças industriais, tecnológicas e no mundo do trabalho em que se dão as primeiras lutas da ampla tradição socialista, tanto no campo, quanto nas cidades. Período no qual, também se constituem as primeiras associações de classe e se constroem as bases edificadoras das discussões fundamentais do campo socialista, tal como os valores éticos, princípios políticos e formulações teóricas.

Desta maneira, o anarquismo tem seu contexto de emergência profundamente ligado às lutas contrárias aos efeitos da modernização e do desenvolvimento capitalista, nos quais incluíam a denúncia e o combate às precárias condições de vida e trabalho e a desigualdade estrutural ocasionada pelo capitalismo, tal como a condenação da sociedade de classes e de suas estruturas de dominação.

O trabalho capitalista desumano, que implicava jornadas extenuantes e péssimas condições de trabalho, contribuiu para o fortalecimento das posições anticapitalistas. Os Estados brutais, baseados na repressão e na intervenção expansionista, colaboraram com o estabelecimento de posições antiestatistas. O racionalismo e os valores difundidos contribuíram para que se elaborassem análises críticas da realidade e objetivos de transformação revolucionários e socialistas. (CORREA, 2015, p. 261)

Em oposição direta à euforia dos setores industriais em ascenso, estavam as péssimas condições de trabalho e as jornadas extenuantes, muito embora, conforme apontam van Der Walt e Hirsch (2010), às mudanças e melhorias no campo tecnológico, das comunicações e dos transportes também foram aproveitadas e convertidas para o fortalecimento dos laços de articulação transnacionais, propaganda política e possibilitaram que os encontros e congressos de trabalhadores ocorressem de maneira facilitada.

Os próprios circuitos e centros do imperialismo, do capitalismo industrial, e das formações do Estado [moderno] proporcionaram os vínculos em que esses inimigos, anarquistas e sindicalistas, surgiram. As primeiras mobilizações da globalização para o trabalho na indústria e para as guerras espalharam o radicalismo e conectaram os radicais, suas comunicações baratas por meio de navios a vapor, telégrafos, sua imprensa a preços populares provieram os meios para um contato contínuo e seus novos centros industriais ofereceram as possibilidades para os recrutamentos sindicais em massa. (VAN DER WALT; HIRSCH, 2010b, p. xxxiv-xxxv apud CORRÊA, 2013, p.18)

Essa contraposição ao projeto de modernização capitalista em interface às lutas anti-imperialistas e por independência, somadas aos conflitos que eclodiram nos campos e nas cidades, constituíram os fatores que forneceram os elementos organizativos e teóricos que alicerçaram “a noção de que a ação humana pode modificar o futuro; particularmente, os conflitos de classe fortalecem a concepção de que os oprimidos, por meio de sua própria ação, podem transformar a sociedade em seu próprio favor” (CORRÊA, 2018,p.13). Nesse sentido, emergem simultaneamente ao avanço das estruturas de dominação capitalista-estatista, novos sujeitos que rejeitam a política das classes dominantes, concomitantemente em que propoem um novo projeto de transformação social revolucionária pautada pela democracia operária e a luta de classes, lançando as bases constitutivas do que será o anarquismo clássico.

3.1 A Associação Internacional dos Trabalhadores: debates acerca da educação integral e o sindicalismo revolucionário

No entanto, é somente a partir do ano de 1864, no contexto da fundação da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), que o anarquismo sistematiza sua prática política e organiza suas estruturas fundamentais, assim como inaugura sua primeira experiência de organização política específica, a Aliança da Democracia Socialista (ADS)⁴ que era organizada a partir da militância

⁴A Aliança da Democracia Socialista, Conforme expõe Correa (2018, p. 18) foi uma “organização específica anarquista que, em seus estatutos de 1868, assim declarava seu duplo objetivo de realizar a propaganda de ideias e filiar

influenciada pelo coletivismo bakuninista. A AIT foi fundada em Londres, fruto da iniciativa do proletariado francês de matiz mutualista⁵ (proudhoniana) e do proletariado inglês majoritariamente filiado à tradição trade-unionista. O objetivo da AIT era construir uma organização internacional que possuísse capacidade e capilaridade de articular projetos em comum entre os trabalhadores, alcançando o internacionalismo e a luta de classes enquanto bandeiras primordiais.

A Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), ou Primeira Internacional, proporcionou todas as pré-condições para que o anarquismo e o sindicalismo de intenção revolucionária se consolidassem: importantes setores do operariado e do campesinato haviam adquirido uma consciência revolucionária, internacionalista e tinham criado uma federação internacional de suas próprias organizações, baseada fundamentalmente nos trabalhadores organizados. (SCHMIDT, 2012a, p. 54)

Segundo o entendimento de Musto (2014), seria possível analisar a cronologia da AIT a partir de duas abordagens: uma de ordem organizacional e a outra de natureza conflitiva:

Do ponto de vista organizacional, as fases mais importantes atravessadas pela Associação foram: I) seu nascimento (1864-1866), ou seja, a fase desde sua fundação até o primeiro congresso (Genebra, 1866); II) sua expansão (1866-1870); III) o impulso revolucionário e a repressão que se seguia à Comuna de Paris (1871-1872); e IV) a cisão e crise (1872-1877). Já do ponto de vista do confronto político, as principais fases da Internacional foram: I) o debate inicial entre vários componentes e a construção de seus componentes teóricos (1864-1865); II) o conflito pela hegemonia entre coletivistas e mutualistas (1866-1869); o confronto entre centralistas e autonomistas (1870-1877). (MUSTO, 2014, p. 29).

Os primeiros congressos, conforme aponta Samis (2015) trataram de definir os estatutos internos e a adoção da estrutura ao nível regional da AIT, havendo espaço também para discussões acerca da participação de trabalhadores intelectuais na associação, tal como a questão do pagamento dos impostos e o papel das cooperativas de créditos entre os trabalhadores, e onde se consolida a posição contrária aos exércitos nacionais, caminhando para uma compreensão da necessidade da consolidação de uma autodefesa proletária, que seria aprofundada posteriormente de forma prática durante os 72 dias da Comuna de Paris, em 1871. É o período em que se propõe igualmente a

revolucionários preparados e dedicados para impulsionar as massas à revolução social. Esta organização anarquista, que teve existência pública e secreta, a depender da situação, concebeu sua estratégia pautada no dualismo organizacional. Ainda que ela tenha sido pouquíssimo estudada, e que haja dúvidas expressivas sobre sua história, é possível afirmar que a Aliança, por um lado, buscou criar e estimular organizações de massas e veículos de propaganda pública; suas posições defendidas na AIT, as quais definiram as bases do sindicalismo de intenção revolucionária, constituem o primeiro pilar deste dualismo.

⁵ O Mutualismo consiste em uma das correntes mais influentes na AIT até o ano de 1867. E deriva do pensamento de Pierre Joseph Proudhon, que dentre outros elementos sustentava a necessidade da extinção do salariato, a ideia de cooperação, autogestão econômica, federalismo e a possibilidade de ruptura da ordem, seja de forma violenta como de forma gradual. É considerado por muitos pesquisadores do tema, como uma das primeiras manifestações ou formas históricas do anarquismo. Em linhas gerais o conteúdo do mutualismo pode ser sintetizado através das deliberações dos dois primeiros congressos da AIT.

reorganização internacional dos trabalhadores, mas também onde ocorre o processo de consolidação das forças coletivas dos trabalhadores enquanto sujeito histórico.

Acerca dos debates educacionais, já durante o primeiro congresso de Genebra em 1866, ocorreram incessantes debates caminhando para a compreensão - muito influenciada pelo pensamento de Pierre Joseph Proudhon - de que o processo educacional deveria ficar a cargo da família e não do Estado, sendo defendido ainda que o papel da mulher seria a de tutora no encargo destes estudos iniciais. Tal posição, apesar de ser defendida pela ampla maioria dos congressistas presentes, estava longe de ser uma unanimidade, havendo a oposição da minoria que defendia a responsabilização total da sociedade pelo ensino das crianças “tanto do ponto de vista do conteúdo educacional quanto da cobertura de seus gastos”. Como argumenta Peres (2018, p.7)

Apesar de já constar em 1866 este papel das associações operárias no âmbito educacional, os proudhonianos se esforçavam em defender a função da mulher enquanto educadora familiar distanciando-a do ambiente fabril e a soberania da família enquanto definidora da educação de seus filhos, inclusive do seu alcance e métodos. A identificação de semelhanças no que defendia majoritariamente a AIT e, mais do que isso, a reprodução de textos de Proudhon nos materiais examinados não deixam dúvidas quanto à influência do mutualista sobre os operários da época. Contudo, não se tratava de um consenso nem de uma questão superada. (PERES, 2018, p.8)

Portanto, durante esse primeiro período que marca o Congresso de Genebra, podemos identificar duas questões que recebem especial atenção, sendo estas; I) Qual instituição ou associação seria responsável pela efetivação do projeto de educação construído pela AIT? II) E qual seria a maneira de financiamento deste empreendimento comum? Como já adiantamos, a posição que se torna majoritária é da ala mutualista, o que não sinaliza a estagnação dos debates acerca da educação.

Com a passagem para o segundo congresso de Laussane em 1867, os debates educacionais ganharam maior fôlego, constituindo deliberações em que *consta a necessidade da formulação de uma educação voltada para os trabalhadores em sua dimensão integral, considerando a politecnia da aprendizagem*⁶ por meio das escolas oficinas estimulando as capacidades físicas, intelectuais e

6 Para melhor compreensão do conceito de politecnia da aprendizagem, Gallo (1993) realiza uma síntese que aqui reproduzimos: “E aqui surge a proposta politécnica em Proudhon: para a superação da alienação que é impingida ao operário através da divisão do trabalho, ele propõe que a educação para o trabalho se faça através de uma aprendizagem politécnica. Para Proudhon, essa politecnia da aprendizagem traduz-se na união da aprendizagem com a educação, na instrução literária e científica combinada com a instrução industrial. Para tanto, é necessário que a educação não se restrinja às ciências, às letras e às artes, de modo geral, isto é, a educação não deve estar voltada apenas para o intelecto, mas deve também dirigir-se para os sentidos e a manipulação das coisas, e o aprendizado artesanal do trabalho. (GALLO, 1993, p 37)

morais. Conforme os relatos apresentados por James Guillaume⁷, as discussões durante o congresso de Lausane ocorreram baseadas a partir de nove questões:

- 1ª Questão: Quais os meios práticos para tornar a Internacional um centro de ação para a classe operária na luta contra o capital?
- 2ª Questão: Como as classes operárias podem utilizar para sua emancipação o crédito que elas dão à burguesia e aos governos? - Crédito e bancos populares. - Moeda e papel moeda. - Seguros mútuos. - Sociedades operárias.
- 3ª Questão: Os esforços tentados hoje pelas associações para a emancipação do quarto Estado (classe operária) não podem ter como resultado a criação de um quinto Estado, cuja situação seria ainda muito mais miserável? - O mutualismo ou reciprocidade considerada como base das relações sociais. Equivalência das funções. Solidariedade. Sociedades operárias.
- 4ª Questão: Trabalho e capital. - Desemprego. - As máquinas e seus efeitos. - Redução das horas de trabalho. - Divisão do trabalho. - Transformação e extinção do salariato. - Repartição dos produtos.
- 5ª Questão: *Funções sociais*. - *Papel do homem e da mulher na sociedade*. - *Educação das crianças*. - *Ensino integral*. - *Liberdade de ensino*. - *Fonografia*.
- 6ª Questão: Definição do papel do Estado. - Serviços públicos, transportes e circulação. Interesses coletivos e individuais. - O Estado considerado como justiceiro e guardião dos contratos. Direito de punir.
- 7ª Questão: A privação das liberdades políticas não é um obstáculo à emancipação social dos trabalhadores e uma das principais causas das perturbações sociais? Quais são os meios de acelerar esse restabelecimento das liberdades políticas?
- 8ª Questão: Mensagem coletiva ao Congresso da Paz e da Liberdade em Genebra, da parte dos trabalhadores reunidos em Congresso em Lausanne.
- 9ª Questão: Discussão sobre a sede do Conselho Geral e sobre o local do próximo Congresso. (GUILLAUME, 2009: 96-103 – Grifo nossos).

Conforme o trecho acima, durante este congresso de Lausanne, os congressistas, a partir das discussões do quinto ponto, apoiam uma resolução em favor da organização da *escola oficina, e de um ensino científico, profissional e produtivo, corroborando para uma compreensão de que a instrução e a educação são uma das condições de sua emancipação, e que a ausência da instrução coloca o trabalhador sob a dependência daqueles que a possuem*. Tais debates foram feitos a partir dos levantamentos trazidos pela seção Belga da AIT, em especial através dos apontamentos realizados por Paul Robin⁸, professor e membro da Associação Internacional dos Trabalhadores.

⁷James Guillaume foi um anarquista de origem inglesa radicado na Suíça, onde era professor. Membro fundador da seção no Locle, Suíça, membro das organizações bakunistas, da “Fraternidade” e da Aliança Internacional da Democracia Socialista. Depois da cisão da AIT, em 1872, participa da fundação da Federação do Jura e no início do século XX aproxima-se da CGT francesa.

⁸Paul Robin, juntamente com Bakunin e James Guillaume, participou e foi expulso no 5º congresso da Primeira Internacional em Haia no ano de 1872. Robin nasceu na cidade de Toulon na França, em uma família católica praticante, onde recebeu uma educação baseada na obediência absoluta e no trabalho metódico e severo. Estudou nos Liceus de Bourdeus e de Brest, destacando-se pela sua capacidade de inventor, técnico e de artista. Estudou na faculdade de farmácia da marinha e durante dois anos foi mestre de estudos nos liceus de Rennes e de Brest. Em 1858, iniciou seus

Cabe chamar atenção para a participação e influência, ainda que incipiente, de Paul Robin (1837-1912) no debate sobre educação na AIT já em 1867. Atuando como professor na Bélgica naquele período e demonstrando descontentamento com inúmeros aspectos da educação estatal, Robin já havia iniciado uma trajetória de reflexão e prática sobre o ensino que posteriormente se tornaria referência para o debate sobre pedagogia. (PERES, 2018, p.7)

Durante os dois primeiros congressos, a presença mutualista foi marcadamente hegemônica nos debates educacionais, confirmando a tendência da educação como responsabilidade da família, já nos demais temas propostos, pode-se constatar uma posição política relativamente moderada dentro da AIT. Codello (2007) destaca que ainda na oportunidade do congresso em Lausanne que:

(...) Entre os vários assuntos, é retomado o tema da educação das crianças; além de se discutir o problema do desenvolvimento integral e aquele da liberdade de ensino. Em particular, é destacada a importância do ensino científico, profissional e ligado à produção industrial e, desse modo, é elaborado o projeto (de inspiração proudhoniana) da escola-oficina, que é concretizado em um lugar em que as exigências do trabalho encontram expressão e complementação naqueles intelectuais, em que a produção e a projeção tornam-se, realmente, dois momentos de observação de um único processo formativo. (CODELLO, 2007, p.164)

Para Samis (2011), o congresso de Lausanne teve um papel relevante na transformação orgânica da AIT, que caminhava para uma radicalização rumo a uma orientação revolucionária, abandonando muitos aspectos corporativos em detrimento de “posições em favor da ruptura do sistema vigente” (SAMIS, 2011, p.12). Nas discussões localizadas no campo da educação, é possível perceber uma orientação explícita pela conformação e organização de escolas-oficinas, ou seja, a partir da crítica da educação capitalista e confessional/religiosa, propunha-se a concepção de ensino integral - que compreende o ensino intelectual, social e pelo trabalho -, remetendo à concepção de politecnia do aprendizado, conforme o trecho abaixo confere:

Aquela que se chama a politecnia do aprendizado, o ensino integral ou profissional, não é necessariamente a prática de todos os ofícios, mas o conhecimento dos princípios científicos e industriais necessários ao exercício de uma profissão. Certamente, ninguém possui a enciclopédia dos conhecimentos humanos, nem mesmo os diplomados nas ciências, por mais cultos que se julguem; mas todo homem pode e deve conhecer os princípios gerais da ciência e as suas principais aplicações nos diversos ramos da indústria; deve também conhecer o emprego dos instrumentos e dos meios comuns a um grande número de profissões; sem isso não poderá escolher de forma útil a parte que prefere, e isso resultará em uma

estudos na Escola Normal Superior. Robin também foi professor de ciências físicas e naturais nos liceus de Roche-sur-Yon e de Brest (GIROUD, 1900, p. 1; TOMASSI, 1988, p. 172).

considerável dispersão de forças, com grave detrimento do próprio indivíduo e da coletividade. (BRAVO,1978, p.178)

O terceiro congresso de 1868 em Bruxelas marca, portanto, um momento de radicalização das posições que pode ser verificado através da aprovação das recomendações pela criação de novos sindicatos e pela adoção do método federalista de organização que implicaria que as “[...] decisões nos sindicatos [deveriam] ser tomadas pelas bases e com as delegações submetidas ao controle dos trabalhadores” (CORREA, 2015, p. 263).

Outro ponto de destaque é relacionado às discussões anteriores a respeito do papel do financiamento e organização da instrução, se a posição majoritária antes fora a favor da instrução familiar, a partir do terceiro congresso estabelece-se o entendimento da educação organizada em um âmbito coletivo. Somam-se a essa crítica a instrução familiar, a seção de Bruxelas, com destaque para a atuação de Paul Robin e os Encadernadores de Paris que sustentavam que “a instrução familiar não garantiria justiça e igualdade de acesso e sobrecarregaria as famílias operárias e, portanto, seria necessário defender a responsabilidade de toda a sociedade com a educação e sua sustentação financeira” (PERES,2018, p.86) caminhando para o entendimento que as associações de classe deveriam estar responsabilizadas pela instrução popular. Conforme destaca Peres:

De imediato, percebe-se uma mudança substancial em relação às conclusões sobre instrução tomadas nos congressos anteriores. Em detrimento da instrução familiar, tão presente nos debates de 1866 e 1867, primou-se definitivamente pela atuação das próprias organizações operárias enquanto realizadoras de iniciativas educacionais, ou seja, as iniciativas de instrução deveriam ocorrer em âmbito coletivo. Vale ressaltar aquilo que ficou ausente da resolução por não ter sido possível alcançar acordo: quem seria responsável e de que maneira deveria ser financiada a educação. (PERES, 2018, p.86)

Ainda na esteira dos acontecimentos do terceiro congresso, foi incentivada a luta pela redução da jornada de trabalho, elegendo prioritariamente como meio de ação as greves gerais e parciais, acentuando o período que marca uma maior combatividade, radicalização e transição do mutualismo - proudhoniano para o coletivismo - mutualista no curto prazo, e coletivista com objetivo a longo prazo.

Durante esta radicalização, antigos mutualistas passam às fileiras coletivistas e chegam outros revolucionários à Internacional, em geral com bons níveis de instrução e com um passado de lutas que incluía participação nas insurreições de 1848 e 1849. Contaram também, para essa radicalização, as próprias experiências das lutas dos trabalhadores. A eficácia das greves e mobilizações mais combativas, os limites das atuações exclusivamente por meio das cooperativas, as frustrações com as eleições entre outros fatores pareciam mostrar aos trabalhadores, por meio

de sua própria atuação, os caminhos que deveriam ser tomados para promover a revolução e o socialismo. (CORREA, 2015, p. 264)

Tais discussões, pautadas pela redução da jornada de trabalho, possuíam uma ligação direta com as pautas relacionadas à instrução dos trabalhadores, haja vista que, com a conquista da redução da carga horária de trabalho, os trabalhadores poderiam dedicar seu tempo nos estudos, aprofundando seus conhecimentos, desenvolvendo suas potencialidades, sendo incentivados a analisar a realidade social onde estão inseridos e fortalecendo assim as bases de uma educação e cultura proletárias.

O Congresso chama as diferentes seções para estabelecer um curso público através de um programa de ensino científico, profissional e produtivo, ou seja, um ensino integral para remediar, na medida do possível, a insuficiência de instrução que os trabalhadores recebem atualmente. Entende-se que a redução das horas de trabalho é considerada uma condição prévia indispensável (GUILLAUME, 1905,p. 70).

O trecho destacado acima, conforme apontam as lembranças e documentos sistematizados por Guillaume informa a concepção elaborada durante o congresso de Basileia que caminhou para entendimento de que no momento seria impossível organizar com a devido vigor um sistema educacional pautado na instrução integral, mas, no entanto, recomendava-se que as seções fizessem um esforço comum para estabelecer cursos públicos pautados em um programa que aliasse o ensino racionalista, científico com a instrução profissional e produtiva visando reduzir o abismo existente entre a instrução da burguesia e da classe trabalhadora. Bakunin, também aponta a mesma impossibilidade, pontuando também suas críticas à concepção dos socialistas burgueses acerca da instrução popular. Vejamos:

Gosto muito destes bons socialistas burgueses que sempre dizem: “Primeiro vamos educar o povo, e depois emancipá-lo”. E nós ao contrário, dizemos: Primeiro emancipá-lo e ele se educará por si mesmo. Quem vai educar o povo? Vocês? Mas vocês não podem educá-lo, vão é envenená-lo, inculcando nele todos esses preconceitos religiosos, históricos, políticos, jurídicos e econômicos, e ao mesmo tempo matar a sua inteligência e debilitar a sua legítima indignação e vontade. Com o trabalho diário e com a miséria, vocês vão é rebentar o povo e ainda dirão: “Eduquem-se!”. Gostaríamos muito de ver como vocês os educariam, juntamente com seus próprios filhos, depois de treze, quatorze, dezesseis horas de trabalho bruto, com a miséria e a incerteza do dia seguinte como única recompensa. Não, meus senhores, apesar de todo o nosso respeito pelo grande programa do ensino integral, declaramos que atualmente ele não é o maior problema do povo. O problema mais importante é o da emancipação econômica, que engendra necessariamente, e ao mesmo tempo a emancipação política e imediatamente após a emancipação intelectual e moral. (Moriyon apud Bakunin, 1989, p.49)

Através do excerto acima, é possível notar, inserido no pensamento de Bakunin, a preponderância da emancipação econômica enquanto prioridade e fator precedente da organização do programa do ensino integral, haja vista que a classe trabalhadora daquela época encontrava-se sob um regime de exploração e miséria, no entanto, reconhece que “Sim, sem dúvidas os operários farão todo o possível para se proporcionar a educação que puderem, dentro das condições materiais de que dispõem atualmente”. (Moriyón apud Bakunin,1989,p.49). Tais reflexões e críticas à educação, ao contrário de sinalizar uma particularidade no pensamento de Bakunin, denotam uma continuidade das discussões realizadas no seio da AIT desde 1866, e que serão apresentadas e retomadas de maneira sistematizada em seus escritos sobre a “Instrução Integral” de 1869, com a intenção de apresentá-los como forma de intervenção no congresso seguinte.

3.2 A INSTRUÇÃO INTEGRAL: As contribuições de Mikhail Bakunin e Paul Robin

A presente seção, visa situar o leitor ao conjunto de ideias e práticas pedagógicas e educacionais defendidas pelo setor bakuninista e coletivista no seio da AIT. Sobretudo, tem como intenção demonstrar por meio das contribuições de Mikhail Alexandrovich Bakunin, Paul Robin e James Guillaume para uma sistematização e efetivação da proposta da Instrução Integral que expressamente tem como horizonte a integração do conhecimento científico sistematizado historicamente, do trabalho enquanto elemento fundamental da humanidade e da revolução social.

Para tais propósitos de exposição, percorremos brevemente os acontecimentos e discussões educacionais inseridas nos congressos da AIT até 1969. Da mesma forma como daremos especial atenção ao acúmulo organizado posteriormente, já na conjuntura da Comuna de Paris, em que os esforços para se pensar e materializar uma educação pautada na instrução integral estiveram manifestos. Desta forma, ao fim da seção buscamos associar de maneira explícita a trajetória e permanência do desenvolvimento dos debates educacionais inseridos tanto no seio da tradição anarquista, como no movimento operário internacional, destacando a experiência do Orfanato Prévost como a primeira experiência educacional anarquista posta em prática e dada como influência para muitas outras iniciativas ulteriores.

Contemporâneo à realização do quarto congresso da AIT, se dá a definitiva passagem de Mikhail Bakunin às fileiras do anarquismo (CORREA,2019), tendo contribuído de maneira significativa tanto nos debates educacionais ao lado de Paul Robin, quanto nas questões que tangenciam a estratégia geral do sindicalismo dentro das seções da AIT. Dentre as contribuições e

reflexões do militante e teórico anarquista russo, podemos encontrar em seu escrito traduzido para o português com o título “Necessidade de Organização” o seguinte trecho:

Para interessar e arrastar todo o proletariado à obra da Internacional, era necessário, e ainda é, aproximar-se dele não com ideias gerais e abstratas, mas com a compreensão concreta e viva dos seus males reais. [...] Para tocar o coração e conquistar a confiança, a aprovação, a adesão e a participação do proletariado não instruído – e a imensa maioria do proletariado, infelizmente, ainda se encontra nesse estado – deve-se começar por falar-lhe, não dos males gerais de todo o proletariado internacional, nem das causas gerais que os provocam, mas dos seus males particulares, cotidianos e privados. Deve-se falar-lhe de sua própria profissão e das condições de seu trabalho, precisamente em nível local, do peso e da duração excessiva de seu trabalho diário, da insuficiência de seu salário, da maldade de seu patrão, do alto custo dos alimentos e da impossibilidade de que ele alimente e sustente adequadamente sua família. [...] Deve-se, primeiro, propor-lhe meios tais, que seu bom senso natural e sua experiência cotidiana não consigam ignorar a utilidade e nem repeli-los. (BAKUNIN, 71011a[e], pp. 55-57 apud CORRÊA, 2019, p. 516)

Para Bakunin, a luta no nível econômico tem papel fundamental na unidade estratégica e organizativa dos trabalhadores enquanto classe. E que com o convívio a longo prazo com as dinâmicas reivindicativas da luta de classes, os trabalhadores travariam contato com um processo pedagógico essencialmente prático, contribuindo assim para sua formação política. Como aponta Corrêa (2019), para Bakunin:

Essa educação revolucionária e socialista pela luta de classes, por um lado, promove um melhor entendimento, por parte dos trabalhadores, do mundo à sua volta, das relações sociais, de sua situação, de seus interesses e de seu projeto de classe. Por outro, ela colabora com a radicalização dos trabalhadores num sentido revolucionário e socialista (CORREA, 2019, p.432)

Ao lado dessa pedagogia das lutas proposta por Bakunin, estaria, portanto, a concepção de uma instrução integral que trabalharia no sentido de desfazer a ênfase dada pelo capital à produtividade incessante da classe trabalhadora, em que nesta proposta educacional integral o operário, além de produzir, acima de tudo, também deveria pensar, reconhecendo assim a capacidade revolucionária do conhecimento. Para tal feito, seria então necessário rejeitar os valores burgueses, aristocráticos, ligados ao capital, objetivando a construção de um novo sujeito revolucionário, o trabalhador, que não dissocia a produção manual e a produção intelectual. Gerando nesse sentido uma compreensão

Por meio da negação da dominação intelectual e moral, da desigualdade de conhecimento e a dominação religiosa chega-se à afirmação da necessidade de

acabar com a cisão entre trabalho manual e intelectual, de que a instrução integral seja garantida a todos desde os primeiros anos. Visto que conciliar trabalho manual e intelectual é “o único meio de elevar e humanizar o trabalho manual” e, com isso, garantir “uma igualdade real entre os homens”. (CORREA, 2019, p. 498)

Consoante a esse período de radicalização e crescente influência da ala coletivista na AIT, acontece o quarto congresso sediado na Basiléia em 1869. Já contando com a presença de Bakunin consolidando a presença definitiva dos coletivistas, momento onde muitas seções se constroem e aderem a AIT, sendo este seu período de maior expansão. Neste mesmo ano de 1869, por meio do jornal *L'Égalité* vinculado a AIT e sediado em Genebra, Bakunin sistematiza e publica uma série de quatro textos dedicados à sua análise materialista da educação, onde também manifesta suas críticas à ciência burguesa e a divisão do ensino, construindo por fim uma concepção de instrução integral e da ciência profundamente relacionada à luta de classes e compromissada na difusão do saber e na melhoria das condições materiais da classe trabalhadora através dos meios da ação direta e do apoio mútuo que seriam impulsionados pelos sindicatos e associações de classe.

Demonstramos que enquanto houver dois ou mais tipos de ensino para as diferentes camadas da sociedade, haverá necessariamente classes, isto é, privilégios econômicos e políticos para um pequeno número de contemplados, e escravidão e a miséria para a maioria. Membros da Associação Internacional dos Trabalhadores, queremos a igualdade e, porque a queremos, devemos querer também a educação integral, igual para todo mundo. (BAKUNIN *apud* MORYION, 1989, pp. 38-39)

Através da proposta da Instrução Integral, Bakunin e os aliancistas objetivaram a edificação do ensino total, que busca em última instância: a abolição das classes sociais; a igualdade social e econômica; e a destruição da desigualdade social e das injustiças. No entanto, dentro desta concepção contra hegemônica, a instrução somente pode chegar a plena realização se acompanhada por uma transformação radical da sociedade, que rompa com a dicotomia entre o pensar e o fazer tão intimamente relacionada à estrutura da sociedade de classes e da lógica de mando-obediência. No fragmento abaixo, Bakunin ressalta a importância de se considerar o meio social e a esfera econômica enquanto elementos determinantes, afastando dessa forma das posições meramente educacionistas.

Se no meio que existe ao menos conseguíssemos fundar escolas que dessem a seus alunos a instrução e a educação tão perfeitas quanto podemos imaginar, conseguiriam elas criar homens justos, livres, morais? Não, pois, ao deixarem a escola, eles encontrar-se-iam no seio de uma sociedade que é dirigida por princípios totalmente contraditórios, e como a sociedade é sempre mais forte do que os indivíduos, ela não tardaria a dominá-los, isto é, desmoralizá-los. Além disso, a própria fundação de tais escolas é impossível no meio social atual, pois a vida social tudo abraça; ela invade as escolas bem como a vida das famílias e de todos os indivíduos que dela fazem parte (BAKUNIN, 2016, p. 177).

Nesse sentido, para Bakunin, “a educação, um elemento da cultura autogestionária, só pode ser plenamente desenvolvida sob um regime de autogestão econômica e está, em certo sentido, subordinada a ele” (BAKUNIN *apud* CORRÊA, 2022, p.238), revelando desta maneira sua concepção de materialismo histórico científico, em que existe uma relação de determinação das esferas econômica e política, sobre as esferas cultural e ideológica em uma operação constante de interação com o sistema de dominação. Conforme ressalta Bakunin, seriam a livre associação e o apoio mútuo entre os trabalhadores, os responsáveis pela emancipação social, objetivando a criação de uma força social transformadora e promovendo uma ruptura que alterasse radicalmente a correlação de forças na sociedade de classes. Sendo assim, no que se refere a educação integral:

Para Bakunin, três elementos seriam indispensáveis para alcançar tal intento: i) um nascimento higiênico; ii) uma instrução racional e integral, acompanhada de uma educação fundada no respeito ao trabalho, razão, igualdade e liberdade; e iii) um meio social, onde cada indivíduo usufruiria de inteira liberdade e igualdade. Ao mesmo tempo em que defende esses conceitos, reconhece a impossibilidade de concretização da situação idealizada, mesmo em espaços próprios ou escolas. Segundo o pensador, não seria possível formar pessoas sob essa perspectiva visto que, ao “saírem da escola eles se veriam numa sociedade dirigida por princípios bastante contrários, e, como a sociedade é sempre mais forte do que os indivíduos, ela logo os dominaria, isto é, os desmoralizaria”. (BAKUNIN, 1989, p. 48 *apud* MORAES, 2014, p. 868)

Deste modo, conforme sinaliza o pensamento bakuninista acerca da instrução integral, é possível afirmar que a educação popular, se descompromissada com um projeto de revolução social, tende a perpetuar e atualizar o poder nas mãos de uma minoria privilegiada - detentora dos conhecimentos e dos meios de produção. Nesse sentido, o processo pedagógico assume uma dimensão estratégica para a classe trabalhadora, elemento ressaltado pelos anarquistas, possuindo como objetivo finalista a abolição da sociedade de classes e do Estado capitalista, fontes primordiais da desigualdade social e da ignorância. A ciência burguesa e os progressos por ela realizados, como já citamos, receberam severas críticas por Bakunin, e também deveriam passar necessariamente por um processo de universalização e humanização e estariam atrelados e a serviço às necessidades populares e pautas concretas da sociedade, o que causaria, num primeiro momento, uma diminuição da intensidade de suas produções, mas que a longo prazo surtiria o efeito superlativo a todas as inovações modernas.

Longe de temer este eclipse da ciência, por sinal totalmente momentâneo, nós o pediremos com veemência, porquanto terá por efeito humanizar ao mesmo tempo os sábios e os trabalhadores braçais, reconciliar a ciência e a vida. Estamos

convencidos de que, uma vez conquistada esta nova base, os progressos da humanidade, tanto na ciência como na vida, superarão com rapidez o que vimos e tudo o que podemos imaginar hoje. (BAKUNIN *apud* MORIYON, p. 40, 1989)

O conhecimento formal, dentro dessa perspectiva, deve ser, portanto, aliado às experiências de vida dos educandos, mobilizando e colocando ao centro desta pedagogia as questões e dimensões que envolvem o fazer, o agir e o confrontar, buscando assim reconciliar a unidade entre ciência e vida, e vida e experiência.

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

Intimamente ligado a estes pressupostos educacionais articulados pela posição libertária dos aliancistas e pelas discussões realizadas no seio da AIT, estava o professor e militante francês Paul Robin, que além de ter contribuído ativamente para a sistematização de um cabedal teórico útil a instrução da classe trabalhadora, também fora um dos pioneiros, na prática de um ensino contra-hegemônico e anti-autoritário, vejamos:

A seguir, durante o terceiro congresso da AIT, realizado na mesma cidade que o acolhera após a iniciativa demissionária do magistério público francês, a moção de Robin sobre o sentido revolucionário da educação foi aprovada por unanimidade. Naquela ocasião, os internacionalistas puderam discutir, pela primeira vez, a Instrução Integral de forma sistemática e conclusiva (CODELLO, 2007). Em seu estudo, o educador ressalta a divisão da sociedade capitalista em duas classes distintas. A primeira, formada por aqueles que exercitam suas mentes, distingue-se e controla a segunda, constituída por quem possui apenas seu corpo para o trabalho. Além disso, Robin sublinha o desenvolvimento harmônico dos indivíduos como uma das tarefas necessárias à emancipação social. (CASTRO, 2017,p.104)

Conforme destaca CASTRO (2017, p.106) “sua participação na Comuna de Paris foi definitiva para o acúmulo das experiências que, futuramente, nortearão os anos à frente do orfanato Prévost.”. Durante este processo revolucionário, Robin integrou a comissão responsável pela elaboração do programa educativo communard, ao lado de destacadas figuras como: Louise Michel, Gustave Lefrançais, Edouard Vaillant, Emile Dacosta, Louis Varlin, Jules Vallès, Benoît Malon, Jean Allemane, Auguste Verdure, entre outros. O objetivo do programa educativo era realizar uma

completa e profunda reforma escolar de cunho socialista, tendo como principais bandeiras o desenvolvimento de um ensino integral, laico e baseado em princípios racionalistas com vistas à democratização do acesso escolar. No entanto, como sinaliza Coggiola (2001):

Mas a Comuna não ficou no plano puramente democratizante. Tendo levantado a bandeira da República do Trabalho, tentou levar adiante uma verdadeira revolução cultural, que eliminasse: 1) a divisão entre trabalho manual e intelectual; 2) a opressão das mulheres pelos homens; 3) a opressão das crianças pelos adultos. A Delegação do Ensino da Comuna proclamou, a 17 de maio de 1871, sob a assinatura de Edouard Vaillant: “Considerando que é importante que a Revolução Comunal afirme seu caráter essencialmente socialista por uma reforma do ensino, assegurando a todos a verdadeira base da igualdade social, a instrução integral a que cada um tem direito e facilitando-lhe a aprendizagem e o exercício da profissão para a qual o dirigem seus gostos e aptidões”. Considerando, por outro lado, que enquanto se espera que um plano completo de ensino integral possa ser formulado e executado, é preciso decretar as reformas imediatas que garantam, num futuro próximo, essa transformação radical do ensino (COGGIOLA, 2001, p.7)

Dentre as principais experiências no campo educacional, destacam-se as ações de alfabetização e ensino, tal como as aulas públicas e a auto-organização do ensino em dois níveis; primário e profissionalizante. Apesar da curta duração de sua existência e das breves experiências no campo educacional, a Comuna de Paris buscou, a partir dos acúmulos históricos constituídos durante a AIT, alicerçar as bases de um sistema de ensino laico, obrigatório e gratuito que buscava a formação de seres humanos completos, atentando-se também as necessidades materiais que envolvem o trabalho docente, procurando estabelecer uma remuneração condizente com a importante função que a educação cumpria para a manutenção da Comuna.

No plano da remuneração do professor, a Comuna decretou o salário de 2 mil Francos, o que significava a remuneração maior do que as dos representantes e delegados aos assuntos comunaes, estabelecida em 600 francos. Portanto, os parisienses do período do governo revolucionário valorizaram subjetivamente e materialmente a prática educacional e a apropriação da cultura. (MELO, 2011,p.12)

Após a derrota da Comuna de Paris, já em 1880, Paul Robin assume a direção do Orfanato Prévost em 11 de dezembro de 1881, através do intermédio do ex-communard, o então diretor das escolas de Paris, Ferdinand Buisson. O orfanato havia passado para concessão do Estado, ficando encarregado de oferecer abrigo e educação laica aos jovens desamparados. Esta é considerada como a primeira experiência prática do campo da pedagogia libertária que articulou de modo sistematizado a proposta do ensino integral, e conforme destaca Castro (2017):

Apesar das limitações impostas pelo vínculo institucional com o Estado, o primeiro pedagogo libertário pode, finalmente, realizar um empreendimento único em seu

gênero, capaz de influenciar, anos mais tarde, as experiências de Francisco Ferrer y Guardia em sua Escola Moderna de Barcelona. Ao unir as funções de casa e escola, o Orfanato Prévost constituiu, por sua natureza, um educandário de tempo integral. Contudo, lembramos que o conceito de Instrução Integral cunhado pelos libertários não se restringiu à permanência dos alunos no espaço escolar por um longo período do dia. Para os defensores da *acracia*, a Instrução Integral deveria envolver a mais ampla formação, articulando todos os aspectos do desenvolvimento humano. Robin, mantendo os princípios definidos pelo Programa Educacional do Comitê para o Ensino Anarquista, que redigirá no ano de 1882 em parceria com destacados integrantes do movimento anarquista, procurou empregar em Prévost a supressão da disciplina, exames e programas, reconhecendo-os como entraves para o autoconhecimento e livre pensamento. (CASTRO, 2017 , p. 109)

O documento do Programa Educacional para o Ensino Anarquista, tinha enquanto diretrizes e princípios gerais o questionamento dos valores burgueses e da competitividade que permeavam tanto a educação estatal quanto a confessional; em contraposição, primavam por um ensino pautado na dissolução da alienação do trabalho, na racionalidade científica e na coeducação de sexos, dando ênfase à necessidade de turmas mistas, com vistas à construção de valores que reforçassem a igualdade de gênero desde cedo, como pode ser constatado no fragmento abaixo:

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

O Orfanato Prévost muito influenciado pelo Programa Educacional para o Ensino Anarquista, e sob a direção de Robin tinha como intuito realizar uma formação que propiciasse a seus internos, desde a tenra idade, uma educação primária inicialmente centrada na “formação individual, conduzindo a uma compreensão mais ampla de pertencimento à coletividade.” (CASTRO,2015,p.11). Essas dimensões seriam trabalhadas em seguida e em conjunto com os novos conhecimentos adquiridos pela inter-relação das atividades teóricas e oficinas práticas. Ao término da etapa primária, os educandos poderiam passar por todas as oficinas oferecidas pelo Orfanato buscando incentivar o pleno desenvolvimento dos aspectos físico, intelectual e moral (social) .

Diante da finalidade de conciliar as oficinas com a progressão de diversos estudos, Robin dividiu o tempo de aprendizagem. Os alunos de doze ou treze anos dedicavam cinco horas por dia ao trabalho manual (três reservadas às oficinas e outras duas para os trabalhos coletivos) e quatro horas dedicadas aos trabalhos escolares. Ainda sobravam três horas para ocupações facultativas. Esses estudos eram amparados por um pequeno jardim botânico, um teatro, uma biblioteca, um museu de matemática, um gabinete de física e de química, uma estação meteorológica e um embrião de museu histórico e astronômico. Além disso, ocorriam também aulas de músicas, desenho, modelagem, passeios de bicicletas, entre outras. (MORAES, s/d, p.10)

Em relação aos conteúdos e disciplinas trabalhados em Cempuis, damos destaque especial a sistematização e o cuidado na elaboração de um programa de ensino que abarcasse o ensino de línguas, higiene, o conjunto das ciências exatas e naturais e o estudo da história geral e nacional. Tais conhecimentos eram intencionalmente articulados dentro de uma concepção crítica, buscando suscitar uma visão histórica que não fosse “restrita aos reis e às nações, o ensino defendido por Robin valorizava o desenvolvimento da humanidade e os grandes feitos sociais” (CASTRO 2017, p. 114). Deste modo, a história poderia ser

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

A despeito do grande êxito das inovadoras práticas educacionais de Prévost, setores ligados ao conservadorismo católico empreenderam uma campanha difamatória por meio de calúnias difundidas pela imprensa clerical, tais acontecimentos culminaram na criação de um inquérito administrativo que argumentava que a proposta da coeducação dos sexos de Robin seria imoral e profana, associando ao mesmo tempo, a figura de Paul Robin a setores do insurrecionalismo e da propaganda pelo fato responsáveis por muitos atentados contra figuras públicas e governantes. Muito embora, mesmo com o encerramento do inquérito e com a absolvição de Robin, o Orfanato Prévost, após sucessivos abalos, teve o final de sua trajetória sob a direção do pedagogo francês, exonerado de sua função em 1894.

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

subtraiu ao mundo um comissário do povo, oferecendo, em troca, um mestre-escola de-votado à liberdade. (CASTRO, 2015, p. 117)

Paul Robin é considerado o primeiro pedagogo anarquista e tido como pioneiro no campo prático. E em seus 14 anos à frente da direção do Orfanato Prévost, local onde promoveu um ensino laico, científico e humanizador, inovou em forma e conteúdo e desafiou paradigmas sociais impostos por seu contexto histórico, erigindo uma proposta educacional essencialmente crítica e pautada no ensino integral e no trabalho. Estabelecendo desta maneira uma continuidade premeditada dos debates postos e acumulados ainda no contexto da AIT e praticados durante a Comuna de Paris. Seus escritos e práticas no campo educacional estiveram sempre presentes e destacados enquanto referência entre os círculos anarquistas e operários brasileiros, tal como foram essenciais para a constituição de importantes experiências que figuraram o corte anarquista na educação durante o século XX, especialmente as Escolas Modernas na Espanha e em diversos países.

4 DA TEORIA À PRÁTICA E A PRÁTICA DA TEORIA: O sindicalismo revolucionário e experiências educacionais anarquistas no Brasil da Primeira República.

O presente capítulo busca discutir e analisar, amparado num quadro teórico anarquista, a presença e o legado das Escolas Modernas e do Sindicalismo Revolucionário dentro em um recorte geográfico e histórico localizado no Brasil, com enfoque para o Estado de São Paulo durante a Primeira República (1889-1930).

Para tal objetivo, analisamos três fontes históricas: a primeira partiu da formação e a trajetória do Movimento Operário Brasileiro a partir da realização de seus 3 Congressos, realizados nos anos de 1906, 1913 e 1921. A segunda fonte analisada abordou um periódico de ampla circulação, qual seja, o “Jornal A Lanterna”, onde foram analisadas 14 edições publicadas entre os anos de 1909 e 1913. Por fim, a última fonte foi bibliográfica, onde buscamos analisar o livro “Nem Prêmio, Nem Castigo! - Educação, Anarquismo e Sindicalismo em São Paulo (1909-1919)”.

Conforme descrevemos no capítulo metodológico, o processo de tratamento e análise dos dados ocorreu mediante a elaboração das fichas de leitura, por meio das quais averiguamos a presença das questões educacionais enquadradas das resoluções e temas dos Congressos, tal como sua frequência nos periódicos de ampla circulação e documentos históricos e na fonte bibliográfica.

A organização da exposição dos resultados será abordada da seguinte forma: apresentaremos inicialmente os resultados e análise das deliberações dos Congressos Operários Brasileiros (1906, 1913, 1920), onde a intencionalidade das associações e organizações de classe na manutenção de iniciativas educacionais expressas nas experiências das escolas livres, ateneus, centros de cultura popular e universidades populares em um esforço comum na autoinstrução da classe operária. Na sequência trataremos dos resultados das 14 edições do “Jornal A Lanterna”, onde traçamos um paralelo entre a forma e conteúdo do sindicalismo revolucionário da Primeira República, sublinhando a interface das táticas, estratégias e a forma organizacional dessas entidades de classe na construção de iniciativas inseridas no campo da educação e revolução social. E, por fim, trataremos da obra “Nem Crime, Nem Castigo”, onde buscamos articular a ação do sindicalismo revolucionário na construção de uma cultura operária que transcendeu os limites da luta sindical abarcando também dimensões da vida cotidiana buscando arregimentar uma cultura política combativa.

4.1 As deliberações e resoluções dos Congressos Operários Brasileiros (1906,1913,1920) em face à temática da instrução popular:

O anarquismo em terras brasileiras, desponta ainda no final do século XIX em contexto histórico e social forjado por meio de resistências populares/negras/indígenas, revoltas, greves e motins que preenchiam a paisagem na virada do século. Neste contexto, o anarquismo influenciou ainda que marginalmente acontecimentos como o da Revolução Praieira em 1848 e protagonizou experiências de colônias agrícolas autogeridas, como no caso mais conhecido da Colônia Cecília (1890-1894). Havendo ainda neste período de conformação, registros de organização de jornais operários e das primeiras associações operárias criadas com participação das ideias e militantes ácratas. Nesse sentido,

No Brasil, o vetor social do anarquismo começou a se desenvolver nos fins do século XIX com o crescimento da malha urbana e da população nas cidades, e depois, com o crescimento industrial, que naturalmente fazia crescer também a exploração dos operários, vítimas de jornadas extenuantes, de condições insalubres de trabalho, e de salários baixos em fábricas que, além disso, empregavam mão de obra infantil. Com o objetivo de defender a classe dos trabalhadores desta condição praticamente insuportável de exploração, surgiram diversas organizações operárias, revoltas, greves e insurreições, que foram se tornando cada vez mais comuns. (FARJ, 2009, p. 13)

Com a virada do século XIX, as aparições públicas e expressões do anarquismo se intensificaram, radicalizando-se e materializando-se a partir das greves operárias, destacadamente nas greves dos cocheiros do Rio de Janeiro em 1900 e no conjunto das greves de 1903 protagonizadas pela categoria dos tecelões, sendo estas últimas noticiadas pelos jornais e órgãos de imprensa operária. Ao comentar sobre esta conjuntura do início do século XX, Silva (2000) destaca que:

Nesse mesmo ano ocorreu uma greve generalizada que paralisou os cocheiros e carroceiros do Rio, tendo ocorrido também uma greve geral que paralisou os têxteis, envolvendo milhares de trabalhadores (cerca de 40.000), trazendo a vitória das 9.30 h de trabalho. Demonstrava-se dessa forma na prática a importância da articulação e coordenação dos diversos sindicatos e grupos profissionais para conseguirem impor derrotas ao capitalismo. O Primeiro de Maio desse ano reuniu milhares de trabalhadores, confirmando a natureza ascendente dos movimentos sociais. Nesses primeiros anos do século nasceram importantes publicações como a kultur, O Libertário e a Terra Livre, além de A Lanterna e La Bataglia de São Paulo, que seriam duas das mais importantes e duradouras publicações libertárias. Um dos destacados jornalistas dessa imprensa seria Neno Vasco, intelectual português, licenciado em Direito, que militou até 1910 no movimento social brasileiro, e após essa data em Portugal. O seu livro A Concepção Anarquista de

Sindicalismo teve uma ampla divulgação no movimento operário dos dois países. (SILVA, 2000, p.12)

Com a crescente malha urbana fruto da concentração industrial, o trabalho assalariado livre ganha corpo com a vinda de imigrantes, sobretudo erradicados da Itália, Espanha e Portugal. Porém, em contraposição à euforia dos setores industriais em ascensão, estavam as péssimas condições de trabalho, muitas vezes insalubres e exaustivas, empregando inclusive crianças e mulheres em jornadas extensas e com baixa remuneração. E é neste período, que desenvolvem os primeiros congressos, associações e organizações sindicais, assim como as articulações do movimento operário, com forte influência do sindicalismo de intenção revolucionária.

No ano de 1901, Gustavo de Lacerda, sob inspiração de Tolstoi e Lamennais, escreveria o livro “O Problema Operário no Brasil” e, no ano de 1903, surgiria a Federação das Associações de Classe, seguindo o modelo da CGT francesa, no estado do Rio de Janeiro, posteriormente transferida para a Capital Federal, recebendo o nome de Federação Operária Regional Brasileira, em 1906. Em São Paulo, no ano de 1905, os sapateiros, padeiros, marceneiros e chapeleiros fundavam a Federação Operária de São Paulo (FOSP) e, no ano do Primeiro Congresso Operário, no Rio de Janeiro, era criada a Federação Operária do Rio de Janeiro (FORJ). (SAMIS, 2004, p. 133)

No que tange à fonte que nos interessa para cumprir o objetivo desta investigação, destaca-se que no contexto do 1º Congresso Operário Regional Brasileiro, que aconteceu entre 15 e 22 de abril de 1906, no Centro Galego, no Rio de Janeiro, estiveram presentes 43 delegados de diversas partes do Brasil, representando cerca de 30 associações. A grande maioria estava ligada aos ramos industriais, mas também havia outras categorias tais como os estivadores, ferroviários, trabalhadores em trapiches e café e integrantes do setor de serviços.

O Congresso aprovou a filiação de suas teses ao sindicalismo revolucionário francês. Assim, a neutralidade sindical, o federalismo, a descentralização, o antimilitarismo, o antinacionalismo, a ação direta, a greve geral, etc. passaram a fazer parte dos princípios dos sindicatos signatários das propostas do “Primeiro Congresso Operário Brasileiro”, nome adotado pela comissão de redação das deliberações finais do referido encontro. O Congresso decidia também pela organização dos sindicatos por ofício, por indústria ou, em último caso, por ofícios vários, além de aconselhar, nas áreas rurais uma propaganda no sentido de se organizarem sindicatos de resistência (SAMIS, s/d, p. 07)

De maneira geral, os eixos estratégicos aprovados no Congresso de 1906 eram bastante simples, fato que colaborou na adesão e na assimilação pela base social nela engajada. Foram adotadas as táticas de ação direta, boicote, sabotagem, assim como greves parciais e mais destacadamente as greves gerais, estas últimas eram entendidas como uma possível porta para a revolução social de massas, prefigurando assim uma certa ‘cultura política radical’ nos meios operários. Discutem-se ainda no contexto do Congresso, o papel das lutas coletivas pelas conquistas de curto prazo (as reformas), onde os congressistas sob a égide do sindicalismo revolucionário articulam a posição de que quando os trabalhadores se organizam no terreno da luta de classes, há legitimidade, pois as reformas quando instrumentalizadas de maneira radical dão confiança aos trabalhadores e acumulam forças para a revolução social.

No que tange à especificidade que nos interessa: a educação e o trabalho, Silva (2000) pontua que:

Aconselhou ainda o 1º Congresso Operário que os sindicatos lutassem preferencialmente pela redução do horário de trabalho das horas extras, já "*que o repouso facilita o estudo, a educação associativa e a emancipação intelectual*". Entre outras moções aprovadas incluem-se ainda decisões sobre a necessidade da propaganda contra o alcoolismo; sobre a importância da organização das mulheres; *a fundação de escolas livres*; e a colaboração dos operários na constituição de organizações de trabalhadores do campo e finalmente um apelo a que “os trabalhadores não mandem os seus filhos para as oficinas e fábricas senão quando tenham atingido a idade conveniente” (SILVA, 2000, p.12, grifos nossos)

Neste ponto, cabe pontuarmos os temas e moções aprovadas pelo 1º Congresso acerca da *instrução da classe operária*. A questão da instrução e da educação era uma preocupação constante que prefigurava os debates e a realidade social da Primeira República, haja vista a grande desigualdade educacional e a altíssima taxa de analfabetismo entre os trabalhadores nacionais e seus filhos/as. Entretanto, os congressistas reunidos no Centro Galego não almejavam meramente mais instrução ou uma atitude benevolente do Estado no sentido de promover uma campanha de escolarização. De acordo com Castro (2017), a atenção as questões educacionais sublinha

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

libertária nos moldes das experiências europeias, notadamente a Escola Moderna de Barcelona Estreitamente associadas às propostas libertárias de emancipação intelectual, essas iniciativas pedagógicas integraram a tática sindicalista revolucionária de intervenção no meio social, ocupando um lugar de importância análogo às lutas sindicais que, durante a década de 1910, ganharam as ruas através das greves e demais manifestações populares. Formalizando o consórcio entre o mundo do trabalho e o do conhecimento, ofereceram aos trabalhadores uma reflexão acerca da sua própria condição de existência, para que pudessem, com maior propriedade, orientar a insurreição da classe. (p.178-179)

Diametralmente opostas à posição da instrução estatal e confessional, os militantes sindicalistas buscavam articular a autogestão da educação, em interface ao trabalho e à revolução social. Com a *educação e o trabalho* postos sob um horizonte de emancipação individual e coletiva, diminuir-se-ia progressivamente a influência do Estado e da Igreja no controle das massas exploradas, ao mesmo passo que se se construiriam novas relações sociais forjadas no terreno da luta de classes e da ação direta. E é nesse contexto em que se dá o debate e a aprovação da seguinte moção que versa sobre a criação de Escolas Laicas pelos e para os trabalhadores e seus sindicatos e/ou associações:

TEMA

- *Conveniência de que cada associação operária sustente uma escola laica para os sócios e seus filhos, e quais os meios de que deve lançar mão para esse fim?*

Resolução/ moção aprovada

“Considerando que o ensino oficial tem por fim incutir nos educandos idéias e sentimentos tendentes a fortificar as instituições burguesas e, por conseguinte, contrárias às aspirações de emancipação operária, e que ninguém mais do que os próprios operários interessam-se em formar livremente a consciência de seus filhos:

[...] o “Primeiro Congresso Operário Brasileiro”, aconselha aos sindicatos operários a fundação de escolas apropriadas à educação que os mesmos devem receber, sempre que tal seja possível; quando os sindicatos não puderem sustentar escolas, deve a Federação local assumir o encargo. (Rodrigues, 1979, p.109)

Nesta resolução constatamos que a posição do congresso em relação ao ensino oficial/estatal busca o desenvolvimento de uma autonomia emancipatória dos e pelos trabalhadores, em direção ao fortalecimento dos operários para se livrarem da alienação das instituições da classe burguesa. Para tanto, buscam reivindicar uma organização que possibilite sustentar a autonomia dos trabalhadores em relação aos encargos do ensino, seja no âmbito dos recursos dos sindicatos, seja pela federação local. Esta posição demonstra a forte tendência em busca da não dependência dos recursos do estado, algo fundamental para a sustentação de um sistema de ensino próprio dos trabalhadores.

Como saldo do 1º Congresso Operário Brasileiro, destacam-se a influência e a adoção do modelo francês do Sindicalismo Revolucionário, fortemente inspirado na Carta de Amiens (1905), documento que apesar não fazer referência direta ao anarquismo, relaciona-se intimamente com seus princípios e táticas de luta histórica. Outro ponto que merece destaque como fruto direto do 1º Congresso, é a criação em 1908 da Confederação Operária Brasileira e de seu órgão de imprensa e difusão, o jornal A Voz do Trabalhador, fator que confere maior organicidade e unidade teórica e prática à organização sindical, ambas iniciativas assentados sob uma forma de organização federalista. Tais condições permitiram e incentivaram o surgimento nos anos subsequentes de cerca de 40 iniciativas de Escolas Modernas em todo Brasil. Samis (s/d) comenta acerca do balanço deste 1º Congresso, argumentando que:

Ainda no campo prático, o Congresso decidiu que uma confederação e um jornal sindical deveriam ser criados para, respectivamente, prestarem auxílio às federações dando voz ao coletivo de associações. Essa confederação, criada dois anos após o Congresso, foi batizada de Confederação Operária Brasileira (COB) e o seu órgão de imprensa oficial, “A Voz do Trabalhador”. Outra medida proposta foi a propaganda por folhetos, manifestos, conferências, representações teatrais, etc; campo onde os libertários farão, através de grupos criados com este objetivo específico, seu proselitismo militante com certa sistematização, *convictos como eram da necessidade de uma ação pedagógica no auxílio da prática política*. Com o encerramento do Congresso muitas entidades, como resultado das deliberações, aboliram o cargo de presidente e substituíram a diretoria por simples comissões administrativas. Esta nova estrutura mostrou-se bastante eficiente nas greves que foram decretadas no período. A neutralidade sindical, ou seja, o afastamento dos sindicatos de qualquer partidarismo político, imprimiu aos movimentos grevistas um caráter novo, servindo para definir com clareza os objetivos mais imediatos das categorias. Fruto também da organização foram os protestos contra o “sorteio militar”, em 1908, e o *fuzilamento do pedagogo espanhol Francisco Ferrer y Guardia*, em Barcelona, no ano de 1909. (SAMIS, s/d, p.8 - grifos nossos)

Para além da influência da recém criada COB, outro motivo que levou a popularização das Escolas Modernas no Brasil foi o fuzilamento de Francisco Ferrer y Guardia em 1909, pelo Estado em conluio ao clero Espanhol. Este acontecimento, levou o movimento operário revolucionário internacionalmente a articular uma série de protestos e projetou Ferrer com um mártir educacional. Elegendo assim, as Escolas Modernas enquanto modelos pedagógicos a serem reproduzidos pelos anarquistas em seus sindicatos. No Brasil, conforme expõe Samis (2004)

[...], as primeiras escolas libertárias surgiram para atender às necessidades de trabalhadores e desenvolver neles, através da ilustração, a base teórica para o complemento da sua natural revolta de classe. No ano de 1902, o Círculo Educativo Libertário Germinal, anunciava a abertura da Escola Racionalista Libertária. A notícia vinha pelo jornal anarquista O Amigo do Povo, que tinha a sua frente Neno Vasco, Gigi Damiani, Benjamim Mota e outros, e era incansável

na tarefa de promover as idéias de Paul Robin, sobre a Educação Integral, e de Francisco Ferrer y Guardia, sobre a Educação Racionalista.

Com o fuzilamento do catalão Ferrer, acusado de mentor de uma greve insurrecional pelo governo espanhol no ano de 1909, uma Comissão Pró-Escola Moderna acabou por se formar em São Paulo. Muitos militantes como Oresti Ristori, Neno Vasco, Edgar Leuenroth e Gigi Damiani, engajaram-se na causa pedagógica libertária. No Rio de Janeiro, em Vila Isabel, operários fundariam, em 1908, a Escola 1º de Maio, refundada por Pedro Matera, em 1913; a Escola Operária 1º de Maio, em Olaria, no ano de 1919; a Escola Nova, em 1920 e as Escolas Profissionais, fundadas pela U.O.F.T., também em 1920, todas inspiradas nos princípios de Ferrer y Guardia. Dessa forma, o fenômeno pedagógico racionalista iria se espalhar pelos grandes centros onde houvesse organizações operárias revolucionárias.

[...] Na mesma linha das Escolas Modernas estavam os Centros de Estudos Sociais, destinados à difusão de palestras e do ensino compartilhado entre os sócios. Tais centros eram mais simples de serem implantados do que as Escolas Modernas, bastando para isso a locação ou cessão de uma sala e a contratação ou convite de palestrante. Uma das primeiras Universidades Populares de Ensino Livre, fundada em 1904, no Rio de Janeiro possuía esse caráter. (SAMIS, 2004; pg.165-166)

Aprofundaremos de maneira detida acerca da experiência das Escolas Modernas em São Paulo no próximo subcapítulo. Castro (2017), discutindo sobre a influência do assassinato de Ferrer nos meios operários e o intervalo que se dá entre o 1º e 2º Congresso, sinaliza que

Em continuidade às deliberações de 1906, a comissão organizadora do Congresso Operário de 1913 requisitou, nos relatórios solicitados às seções participantes, informações sobre as iniciativas educacionais empreendidas por seus filiados (HALL, PINHEIRO, 1979). As resoluções desse segundo congresso, a exemplo do encontro antecessor, aconselhavam a promoção de escolas autônomas, fazendo, nesse caso, uma referência mais intimamente vinculada ao projeto racionalista de Francisco Ferrer y Guardia. (p. 167)

O período que se segue, denota não somente um avanço na organização e mobilização dos trabalhadores, mas também o início da organização da repressão estatal sob as organizações operárias. Principalmente no que se refere à promulgação da Lei Adolfo Gordo de 1907, que abria prerrogativas para expulsão de militantes estrangeiros que naquele contexto eram majoritariamente anarquistas. O segundo Congresso Operário Brasileiro, acontece em meio a esse contexto de um ascenso e radicalização das mobilizações e o recrudescimento da repressão, onde o movimento sindical buscava sua reorganização. O 2º Congresso foi realizado entre os dias 7 e 13 de setembro de 1913, na cidade de Rio De Janeiro, na sede da COB e da Federação Operária do Rio de Janeiro, onde “Fizeram-se representar duas federações estaduais, cinco federações locais, 52 sindicatos, centros ou ligas e quatro jornais, totalizando 117 delegados. Houve, também, um enviado das

organizações argentinas e uruguaias. Do Rio de Janeiro, além da Federação, compareceram 18 sociedades” (FARINHA NETO, 2007, p. 60).

Em comparação ao primeiro congresso, denota-se um expressivo crescimento e adesão, tanto de um ponto de vista quantitativo, quanto de um prisma organizacional. Nesse sentido, o avanço organizativo pode ser conferido pela participação de duas federações estaduais, fato que sinaliza o crescimento das associações de classes e o aumento da legitimidade da organização dos trabalhadores, buscando uma articulação nacional por meio dos congressos.

Outro aspecto importante, é que em grandes linhas, o Congresso Operário Brasileiro de 1913, responde à tentativa de realização no ano anterior, por iniciativa do Governo, de um congresso cujo objetivo era conciliar e integrar os trabalhadores num regime que buscava coadunar capital e trabalho na tentativa de docilizar os trabalhadores e frear o ascenso das mobilizações. Sendo este congresso estatal rejeitado pelos sindicalistas revolucionários sob a alcunha de ser “um congresso pelego”. Vejamos:

No Rio de Janeiro, o movimento cooperativista, associado ao reformismo, crescia em paralelo ao sindicalismo revolucionário. Os governos passaram a fazer parcerias com os líderes daquela tendência incorporando a órgãos públicos seções de desenvolvimento das políticas cooperativistas. O paroxismo desta relação se deu com a convocação do Quarto Congresso Operário Brasileiro, também conhecido como “Congresso Pelego”, organizado pelo filho do presidente da República Hermes da Fonseca, o deputado Mário da Fonseca, em 1912. No ano seguinte os anarquistas através do “A Voz do Trabalhador” davam início a uma série de convocatórias para o Segundo Congresso Operário Brasileiro, que viria a acontecer entre os dias 8 e 13 de setembro, no Centro Cosmopolita, sede do Sindicato dos Empregados em Hotéis, Cafés, Restaurantes e Similares. (SAMIS, s/d, p.9)

Em relação ao teor das discussões e temas presentes no Segundo Congresso Operário, manteve-se a orientação pela adoção do sindicalismo revolucionário, elegendo no terreno tático-estratégico a posição pela ação direta e no emprego das greves gerais, tal como se manteve a bandeira de neutralidade sindical. Reforçando em linhas gerais o que já se havia deliberado no 1º Congresso Operário Brasileiro de 1906. Conforme documenta Rodrigues (1979)

TEMA:

- Sendo as aspirações das organizações operárias tendentes à transformação econômica e social, quais devem ser os princípios da nova sociedade: os da propriedade privada e da autoridade, ou os do socialismo anarquista?

“O “Segundo Congresso Brasileiro”, tomando em consideração as resoluções adotadas pelo “Primeiro Congresso”, sobre a orientação que à organização convém seguir em face da política especial de um partido: aconselhando-a, se manter inteiramente no terreno da ação direta de pressão e resistência contra o capitalismo, para a garantia e conquista dos direitos econômicos que ligam

estritamente os trabalhadores, divididos pelas suas opiniões políticas, religiosas e sociais” (RODRIGUES, 1979, p. 128).

Assim como se manteve orientação pelo sindicalismo de ação direta, os temas relacionados à instrução da classe trabalhadora permanecem presentes também no 2º Congresso Operário Brasileiro. O tema “Educação e Instrução das Classes Operárias” aparece por meio das críticas e reflexões dos trabalhadores da condição da educação no capitalismo e do tratamento recebido pelos burgueses, o Estado e a Igreja. Assim como aponta os documentos sistematizados por Rodrigues (1979)

TEMA:

Educação e Instrução das Classes Operárias

Resolução/ moção aprovada

“Considerando que a instrução foi, até uma época recente, evitada pelas castas aristocráticas e pelas igrejas de todas as seitas, que visavam manter o povo na mais absoluta ignorância, próxima à bestialidade; para melhor explora-lo e governa-lo;

considerando que a burguesia, inspirada no misticismo, nas doutrinas positivistas e sabiamente invertidas pelas castas aristocráticas e pelas igrejas de todas as seitas, que visavam manter o povo na mais absoluta ignorância, próxima à bestialidade, para melhor explorarem-no e governarem-no; considerando que a burguesia, inspirada no misticismo, nas doutrinas positivistas e nas teorias materialistas sabidamente invertidas pelos cientistas burgueses, os quais metamorfoseam a ciência, segundo os convencionalismos da sociedade atual, e monopolizam a instrução, tratando de ilustrar o operariado sobre artificiosas concepções que enlouquecem os cérebros dos que freqüentam as suas escolas, desequilibrando-os com os deletérios sofismas que constituem o civismo ou a religião do Estado;

considerando que esta instrução é ministrada juntamente com a educação prática de modalidades que estão em harmonia com a instrução aplicada;

considerando que esta instrução e educação causam males incalculavelmente maiores do que a mais supina ignorância e que consolidam com mais firmeza todas as escravizações, impossibilitando a emancipação sentimental, intelectual, econômica e social do proletariado e da humanidade;

considerando que este ensino baseia-se no sofisma e afirma-se no misticismo e na resignação;

O Segundo Congresso Operário Brasileiro aconselha aos sindicatos e às classes trabalhadoras em geral, tomando como princípio o método racional e científico, em contraposição ao ensino místico e autoritário, promovam a criação e vulgarização de escolas racionalistas, ateneus, cursos profissionais de educação técnica e artística, revistas, jornais, promovendo conferências e preleções, organizando certames e excursões de propaganda instrutiva, editando livros, folhetos.” (Rodrigues, 1979, p.p 138-139)

Fica evidente, a partir da moção/resolução aprovada, uma orientação explícita expedida pelo 2º Congresso Operário Brasileiro em organizar e difundir iniciativas voltadas à instrução dos trabalhadores. Ainda reforçando a importância e influência do método racionalista de Ferrer enquanto modelo a ser reproduzido pelos trabalhadores e seus sindicatos. Cabe pontuar, que para os anarquistas as iniciativas educacionais não se limitavam às escolas. Havia um entendimento mais amplo, que considerava que a imprensa operária, as conferências, peças de teatro e folhetos possuíam uma dimensão pedagógica e contribuíam para a autoinstrução da classe e constituíam um caldo cultural de combate. Como resultado direto das deliberações e orientações, conforme aponta Machado (2020), houve um espalhamento das iniciativas educacionais onde

Fica claro que a partir do Segundo Congresso a quantidade de iniciativas escolares impulsionadas pelo movimento operário cresce exponencialmente. São exemplos: a escola da União Operária de Franca em São Paulo (1912); da Liga Operária de Sorocaba (1921), da União Operária de Livramento, no Rio Grande do Sul (1912), as Escolas Modernas nº 1 e nº 2, em São Paulo (1912), Escola Moderna, em Petrópolis (1913); a Escola de Ensino Racionalista, no Rio Grande do Sul (1914), a Escola dos Operários da Construção Civil, em Pernambuco (1914); Escola Moderna da Sociedade da Luz, em Bauru, São Paulo (1914); Universidade Popular de Cultura Racional e Científica em São Paulo (1915); a Escola Moderna, Instituto de Educação e Ensino Racionalista, no Rio Grande do Sul (1919); e a Escola Racional Francisco Ferrer em Belém do Pará (1919). (MACHADO, 2020, p.p 179-180)

O período posterior ao 2º Congresso foi bastante efervescente para as mobilizações operárias, acentuando muito as condições precárias do proletariado brasileiro, motivado principalmente pela conjuntura da Primeira Grande Guerra e da consequente carestia de vida.

Desencadeia-se o conflito armado na Europa (1914-1918), evoluindo para uma guerra mundial, da qual o Brasil viria a participar, por razões de ordem “patriótica”, em cumprimento de convênios e acordos ignorados pelo proletariado. Durante esses quatro penosos anos, subiu assustadoramente o custo de vida e a crise do trabalho jogou milhares de assalariados na rua da amargura e da fome. Indústrias abriam falência, e outras reduziram o número de empregados ou passava a trabalhar 3 dias por semana, por não ter meios de receber matéria-prima que vinha de fora, em razão da miséria, desapareciam as possibilidades de venda para os poucos produtos que podiam fabricar. O proletariado, que já tinha imensas dificuldades para sobreviver trabalhando todos os dias, é reduzido à mais estarrecedora miséria. (RODRIGUES, 1979, p. 158)

Conforme aponta Rodrigues (1979), diante do recrudescimento da conjuntura da Guerra e do aumento dos custos de vida, as Federações Operárias de São Paulo e do Rio de Janeiro

organizaram comícios públicos contra a carestia de vida e a Guerra. Durante o período entre 1917-1919, no Brasil houve numerosas greves parciais e generalizadas, não apenas se restringindo nesta análise a região Centro-Sul, mas abarcando os movimentos grevistas disseminados em outras regiões do país, a conjuntura de guerra que configura o período 1914-1918 e um certo aquecimento do setor industrial, colaboraram para que as manifestações dos operários assumissem caráter, por vezes, insurrecional.

O grande quantitativo de greves no Brasil deve muito de seu montante às organizações sindicais operárias e sua inclinação à ação direta. Na primeira década do século XX foram, por todo o país, deflagrados 111 movimentos grevistas, na sua maioria por questões salariais. Durante a conjuntura dos anos de 1917 a 1920, somente no eixo Rio de Janeiro/São Paulo, outras, mais de duzentas, podem ser acrescidas ao número verificado até 1910. Estas manifestações reivindicatórias aconteciam de forma articulada, com maior ou menor incidência em determinadas capitais brasileiras, mas todas sob forte inspiração anarquista.

Já no ano de 1920, de 23 a 30 de abril, acontece o 3º Congresso Operário Brasileiro, sediado na cidade do Rio de Janeiro. Rodrigues (1979) descreve que

O “3º Congresso Operário Brasileiro”, visava, principalmente fortalecer e firmar uma orientação de princípios, idéias e doutrinas, capazes de conduzir o trabalhador em geral, pelo caminho justo e humano da reivindicação de melhorias sociais; assentar planos de propaganda sindicalista e de conscientização; de coordenação associativa em todo país, inclusive no campo, para através de sólida união nacional, fazer valer as conquistas operárias, garantindo direito à participação, como produtor das riquezas que absolutamente não usufruía. Desejava também traçar uma diretriz doutrinária, ideológica, instrutiva, de cultura proletária, para que consciente de seus direitos e deveres, a família assalariada soubesse exigir a sua real participação nos benefícios, nas benfeitorias; trabalhadas e fabricadas por uma plêiade abnegada de artifícios sempre em demanda e marginalidade pela sociedade (Rodrigues, 1979, p.161)

Nesse congresso fizeram-se presentes 150 delegados de “39 organizações operárias do Rio de Janeiro; 6 do Estado do Rio; 15 de São Paulo; 5 de Minas; 3 do Paraná; 3 do Rio Grande do Sul; 2 do Espírito Santo; 7 de Pernambuco; 3 do Pará; 1 do Mato Grosso e 1 do Amazonas”(Rodrigues, 1979, p.161). Novamente, nota-se um crescimento no número de delegações presentes e no que se refere aos temas e a linha geral adotada pelo congresso pode se dizer que majoritariamente houve uma continuidade dos congressos anteriores, que elegem a defesa da ação direta, da neutralidade sindical, da greve geral ou parcial, luta pela igualdade etc. Conforme aponta (FARINHA NETO, 2007) “O encontro reafirmou, em linhas gerais, as decisões dos congressos de 1906 e 1913, procurando adaptá-las à nova situação criada pelo conflito mundial e a Revolução Russa”. (p. 89).

O 3º Congresso também manteve suas posições nos debates educacionais, onde o tema *Educação e Instrução* aparece entre os debates da ordem do dia, com a recomendação “2º - As escolas operárias”. Meio de manter e desenvolver com a orientação racionalista.” (RODRIGUES, 1979,p.162), reafirmando assim as deliberações dos congressos anteriores. O tema da Educação Sindical também aparece no quarto ponto entre as moções aprovadas:

d) – “Educação Sindical” – O “3º Congresso Operário”, constando que pela feição de luta de classe, anticapitalista do movimento associativo proletário, o embate dos princípios relacionados com as questões próprias aos seus problemas se verificam e não podem senão contribuir para o esclarecimento mútuo e para a educação social do proletariado, o Congresso aconselha, entretanto, os trabalhadores a contribuir para que nas associações se mantenha um ambiente de tolerância coletiva, evitando as questões puramente pessoais e atitudes agressivas, fazendo com que no regime de livre exame, possam os obreiros associados alimentar uma mentalidade consentânea com a luta em prol de sua emancipação (RODRIGUES, 1979, p. 166).

Observa-se uma atenção especial à dimensão educativa como pauta do cotidiano dos trabalhadores, onde também se reafirmam a luta de classe e o anticapitalismo como os pontos de partida do movimento operário brasileiro daquele período. Há também uma preocupação emitida pela moção aprovada por uma responsabilidade dos trabalhadores na construção das associações sob um espírito de tolerância coletiva e apoio mútuo. Outra moção aprovada que aqui destacamos, é o 11º ponto intitulado “As Operárias”

l) - “As Operárias” - O “3º Congresso Operário”, confirmando as resoluções do 1º Congresso Operário quanto à situação do elemento feminino no meio proletário, aconselha vivamente as associações obreiras a se esforçarem para interessar diretamente as operárias na vida sindical, *preocupando-se com a sua educação social e intelectual e*, para que se estabeleça no trabalho um ambiente de respeito, repelindo as brutalidades dos patrões e encarregados dos serviços; intensificando-se a campanha no sentido de que para elas seja abolido o trabalho noturno e os seus salários sejam equiparados aos dos homens. (Rodrigues, 1979,p. 170)

Aqui vemos a recomendação e preocupação do 3º Congresso Operário no que diz respeito à condição da mulher operária, em que se orienta que as associações busquem alcançar as mulheres trabalhadoras e sempre que possível também atentando para sua instrução social e intelectual. Junto a essas recomendações, há a reivindicação pelo fim das brutalidades cometidas pelos patrões e encarregados, tal como se fazem presentes as pautas pela abolição do trabalho noturno e pela equiparação salarial entre homens e mulheres.

Durante o presente capítulo, buscamos apontar a unidade existente entre as estratégias educacionais defendidas pelos trabalhadores brasileiros e suas associações em conexão com as estratégias do sindicalismo revolucionário. Para além, buscamos evidenciar a presença e tensão constante da temática da autoinstrução popular no cotidiano dos trabalhadores, seja em seus organismos de classe, responsáveis pela organização e difusão das experiências das Escolas Modernas e Escolas Livre, ou ainda por meio da imprensa operária e das inúmeras iniciativas que incidiram dentro do campo cultural.

4.2 A Lanterna: difusão e a organização das Escolas Modernas Nº1 e Nº2 em São Paulo

Nesta seção, elegemos a análise dos periódicos como forma de conferir a permanência das iniciativas Escolas Modernas dentro do recorte temporal estipulado pela pesquisa, tal como evidenciar o olhar e a preocupação do movimento operário em torno das temáticas da educação da classe trabalhadora. Conforme destaca Batalha (2000)

Sem dúvida a expressão mais visível da cultura operária nesse período foi a imprensa operária. Ela foi o principal instrumento de propaganda e debate, assumindo formas diversas: periódicos de correntes político-ideológicas (anarquistas, socialistas, comunistas, católicos etc.); jornais sindicais; publicações destinadas à classe operária em geral. (BATALLHA, 2000, p.64)

Tal como expressa o fragmento acima, a imprensa operária do início do século XX, foi o órgão prioritário para as ações do campo da propaganda e agitação dos trabalhadores paulistas, espaço onde também eram feitas campanhas sociais, divulgação de protestos, informes das movimentações grevistas e textos de opinião elaborados pelos próprios militantes. Conforme aponta Castro (2017, p. 177, grifos nossos):

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

Dentre as centenas de periódicos operários que circularam nesse período, destacamos o jornal A Lanterna, fundado em 07 de março de 1901 por Benjamin Mota em cooperação com a Liga

Anticlerical. Logo nos anos iniciais, devido às dificuldades, o jornal desapareceu momentaneamente em 1904, voltando a circular de 1909 a 1917, sob a direção de Edgard Leuenroth⁹. Na sua última fase, entre 1933 e 1953, voltou a ser editado, ainda sob o comando de Leuenroth.

Dentre os temas mais trabalhados pelo jornal em sua primeira fase estão: a defesa do racionalismo e do anticlericalismo; assim como às críticas severas à igreja católica e aos padres. Já em sua segunda fase, após um breve hiato, o jornal reformula sua orientação e ressurge como "Jornal Anticlerical e de Combate" aderindo novas temáticas aos periódicos nesse período, os debates sindicais e sobre a educação popular/racionalista começam a tomar cada vez mais espaço dentre as edições, muitas vezes ocupando o espaço das primeiras páginas.

Para a presente pesquisa analisamos 14 edições do Jornal A Lanterna, publicados entre os anos de 1909 a 1914, buscando apontar a agência do jornal na propaganda e na organização das Escolas Modernas n.º1 e n.º2 em São Paulo. A partir de 1909, especificamente após o assassinato de Ferrer, em 13 de outubro de 1909, o periódico passa a não só difundir com maior ênfase as "experiências de Escolas Populares Racionalistas e de qualquer outra experiência de escolas laicas ou livres, no Brasil e no mundo, o semanário A Lanterna foi o meio mobilizador para a criação das Escolas Modernas em São Paulo." (OLIVEIRA, 2021, p.210).

Com relação da difusão dos ideais da Escola Moderna sob a figura de Ferrer, a edição de n.º 3 de 30 de outubro de 1909 da Lanterna traz como capa principal uma matéria extensa acerca do assassinato de Ferrer, trazendo uma breve biografia do pedagogo libertário, assim como severas críticas aos jesuítas e a igreja católica. Já nos números posteriores do semanário, foi possível constatar a frequência cada vez maior de notas e informações contendo manifestações e protestos tanto no Brasil quanto no mundo em memória ao assassinato de Ferrer. Sinalizando que seu assassinato foi um fator de difusão e expansão das Escolas Modernas além da Espanha, fator que reforça a presença das discussões educacionais e pela autoinstrução popular no meio operário paulista. Tais aspectos que corroboram com a argumentação de Oliveira (2021):

⁹ Natural do interior de São Paulo, Edgard Leuenroth representa outro exemplo da adesão dos brasileiros ao anarquismo. Como trabalhador gráfico, jornalista, ativista e historiador da anarquia, Leuenroth exerceu forte influência nas discussões do Congresso Operário Brasileiro de 1906, engajando-se firmemente nas campanhas em benefício da criação das escolas libertárias (KHOURY In REIS; FERREIRA, 2007). Ao assumir tais propostas pedagógicas, que pretendiam superar as diferenças entre as formas de trabalho intelectual e manual, Leuenroth editou, escreveu e operou, como gráfico, as máquinas de diversos jornais anarquistas. Também participou do Congresso Operário de 1913 e das greves paulistas de 1917. Esse incansável militante, preso sob a acusação de promover o saque ao Moinho Santista, revelou em suas intervenções no segundo Congresso Operário Estadual de São Paulo (1908) fortes inclinações ao sindicalismo revolucionário. (CASTRO, 2017 p.160-161)

Nos números subsequentes, o jornal A Lanterna – Folha Anticlerical de Combate - inicia uma campanha para a abertura de Escolas Modernas na cidade de São Paulo, com a criação do Comitê da Escola Moderna ainda no ano de 1909, com decisiva mediação do tipógrafo e militante anarquista Edgard Leuenroth. Muitas publicações voltadas ao debate do sentido político da Escola Popular em São Paulo, no Brasil e no mundo passariam a compor o escopo das análises e das denúncias realizadas pelo jornal, com recorrentes textos de reflexão pedagógica e social acerca da necessidade de se levar a cabo propostas de Escolas Populares alternativas, principalmente sob o signo da Escola Moderna tal qual concebida por Francisco Ferrer y Guardia, como uma ferramenta de contraposição à sociedade vigente. Como dito, o triste fim de Ferrer, foi também a expansão de suas ideias. (OLIVEIRA, 2021, 173)

Em um intervalo de menos de um mês, na edição nº 7 de 27 de novembro de 1909, foi lançada na primeira página uma matéria sobre “A Escola Moderna de São Paulo”, abordando a iniciativa de organização de um comitê pró-organização da proposta racionalista na capital paulista. O Comitê ficou a cargo de uma campanha de captação de recursos, envolvendo várias propostas para atingir essa finalidade, tal como a divulgação e propaganda de circulares e informativos contendo as propostas centrais da Escola Moderna e a organização de eventos, peças de teatro e bailes dançantes em benefício da Escola. O chamado à solidariedade e construção das Escolas Modernas em São Paulo, tinha como intuito quatro pontos definidos a partir de uma assembleia ocorrida em 17 de novembro de 1909. Reproduzimos abaixo o conteúdo sintetizado nos quatro pontos:

O fim a alcançar traçado ao comitê pela assembleia que o elegeu pode ser compendiado nos seguintes parágrafos:

- 1º - Instalação de uma casa editora de livros escolares e obras destinadas ao ensino e educação racionalista e que, conforme os casos, serão cedidas gratuitamente ou a preço reduzido.
- 2º - Aquisição de um prédio para implantar na cidade de S. Paulo o núcleo modelo da Escola Moderna.
- 3º - Procurar professores idôneos para dirigir a dita Escola.
- 4º - Auxiliar aquelas que no interior do Estado poderão surgir baseadas sobre as normas do ensino racionalista, normas que passamos a estabelecer. (A Lanterna, 27 novembro 1909)

Tal como já destacamos no tópico anterior, quando da análise das resoluções dos Congressos Operários, é possível constatar uma preocupação com a autonomia dos trabalhadores perante o custo financeiro para a manutenção dos trabalhadores. Assim, verificamos aspectos que se relacionavam com importância da estrutura física e a materialidade das Escolas Modernas que se instalaram em São Paulo, demonstrando uma preocupação com a organização de um ensino integral que estimulasse tanto as dimensões intelectuais quanto as físicas, também dando enfoque ao ensino

profissional e remetendo à proposta da Educação Integral articulada ainda na Associação Internacional dos Trabalhadores. Como demonstra o trecho abaixo retirado da A Lanterna:

Possivelmente o ensino será integral, exercitando o alumno progressivamente em todos os conhecimentos intellectuaes e phisicos. havendo recursos será também cultivado o ensino profissional. Enfim, A Escola Moderna propõe-se fazer da criança um homem livre e completo que sabe porque estudou, porque refletiu, porque analysou, porque fez a si mesmo uma consciência própria (A LANTERNA, 27 de novembro 1909)

Como fruto do trabalho de difusão e organização realizado pelo Comitê Pró Escola Moderna na capital Paulista, é inaugurada em 1912 a Escola Moderna N.º1 - ainda com o nome de Escola Livre - e dirigida por João Penteadó¹⁰. Inicialmente ela esteve sediada na Rua Conselheiro Cotegipe, 26, realocando-se logo em seguida mudou-se para a Avenida Celso Garcia, 262. A partir do ano 1913, com os planos da construção de outra Escola Moderna na Capital no mesmo ano, a então Escola Livre, passa a se chamar oficialmente Escola Moderna n.º1. A edição de n.º 228, de 31 de janeiro de 1914 da Lanterna, traz novamente em sua primeira página uma circular intitulada “Escola Moderna de S. Paulo” reunindo sinteticamente as razões que levaram à fundação das escolas, os feitos realizados por elas e os objetivos que se almejam cumprir.

O Comitê da Sociedade Escola Moderna de S, Paulo está distribuindo a seguinte circular:

A Comissão Administrativa Da Sociedade Escola Moderna saúda-vos cordialmente, e, no intuito de solicitar à vossa valiosa cooperação em prol desta instituição, vem á vossa presença expor-vos a obra que a mesma se propoz a levar a cabo.

Origem da Escola Moderna em S. Paulo

A ideia de se fundar em S. Paulo a Escola Moderna e tanto quanto possível difundir-la no Brasil todo, surgiu com a morte do inolvidável martir que primeiro a iniciou na Espanha e que por ela foi covardemente assassinado.

Depois do rumoroso protesto que universalmente se levantou contra esse acto revoltante e indigno do nosso século, que em S. Paulo, julgaram

¹⁰Para maior aprofundamento acerca da biografia de João Penteadó consultar a dissertação “A trajetória anarquista do educador João Penteadó: Leituras sobre educação, cultura e sociedade” de Luciana Eliza Santos (200). A seguir reproduzimos uma breve biografia que consta na pesquisa de Santos (2009): “ João Penteadó, nascido em Jaú, em 1877, iniciou sua carreira como educador ainda em sua cidade natal, onde também estabeleceu contato com o movimento libertário. Conheceu as propostas da educação libertária, segundo relata Carlo Romani (2002:184), através de uma conferência realizada por Oreste Ristori, em Jaú, na primeira década do XX. Já em São Paulo, como estudioso da pedagogia do espanhol Francisco Ferrer e militante do movimento operário, João Penteadó recebeu do Comitê Pró-Escola Moderna a direção da Escola Moderna n.º1, que passou a funcionar em 13 de maio de 1912, na Rua Saldanha Marinho, n.º66, no bairro paulistano Belenzinho. Em 1915, ela foi transferida para a rua Celso Garcia, n.º 262, no mesmo bairro.” (p.122)

conveniente consubstanciar esse gesto energico de repulsa em uma obra duradoura e continua que viria a ser em terra longinquas a continuação dos esforços começados pelo ilustre extinto que o seu creador além-mar.

E assim surgiu aqui a Escola Moderna.

[...]

O estatuto orgânico desta sociedade concretiza em pouca palavras, mas com clareza, os princípios e o escopo sob cuja influência ela foi creada, determinando:

- (a) -criar escolas para nelas se ministrarem a educação às crianças e adultos, baseada no metodo objetivo e racional de ensino, e consequentemente separada de qualquer noção mística ou sobrenatural;
- (b) -criar bibliotecas e promover conferencias de educação popular;
- (c) -publicar uma revista pedagógica com o fim de propagar o metodo adoptado pela Escola Moderna. (A LANTERNA, 31 de Janeiro de 1914)

Conforme argumentado anteriormente e exposto através da circular do Comitê da Sociedade Escola Moderna de S. Paulo, ficam bastante claro os fatores que contribuíram para a organização das Escolas Modernas na capital paulista. Tal como também evidencia-se a pretensão do Comitê em realizar um movimento de expansão da proposta racionalista, seja organizando bibliotecas nos bairros operários, utilizando-se de conferências sobre educação popular, ou ainda editando uma revista pedagógica no sentido de promover o método racionalista. Mais uma vez denota-se a importância, para os anarquistas vinculados ao sindicalismo revolucionário, de buscar formas de autonomia dos trabalhadores em relação, principalmente em relação aos conteúdos, valores e conhecimentos a serem transmitidos como processo de instrução da classe operária. Vemos, portanto, uma perspectiva da relação entre trabalho e educação que aponta para valores não burgueses, visando a emancipação dos trabalhadores.

A partir de 1913, a Escola Moderna n.º1 muda novamente de endereço, instalando-se na Rua Saldanha Marinho e passando a oferecer regularmente o ensino para crianças no período diurno, e para adultos no contra turno da noite. Ainda em relação à busca de autonomia face ao “ensino oficial”, Oliveira (2018, p. 123) destaca as formas de financiar a Escola:

Cobrava-se dos pais das crianças do período diurno um montante entre 3\$000 e 4\$000. Dos adultos do período noturno o preço era negociável, supõe-se que tal medida tinha como objetivo levar em consideração a situação econômica de cada um. A escola ainda recebia contribuições de entidades organizativas dos trabalhadores, dentre as quais estão “Sindicato dos Laminadores (30\$000), União dos Chapeleiros de São Paulo (50\$000), Liga dos Padeiros e Confeiteiros (5\$000), Sindicato Proletário de Sabaúna (10\$000), Sindicato dos Canteiros de Lageado (20\$000), União dos Artífices em Calçados (22\$000)” (MORAES; CALSAVARA; MARTINS, 2012, p.7).

Já no que refere aos conteúdos ofertados para meninos e meninas pela Escola Moderna n.º1, destacam-se as disciplinas de “leitura, caligrafia, português, aritmética, geografia, história do Brasil, noções de história e princípios de ciências naturais” (PERES, 2010, p. 106). De acordo com que expõe Oliveira (2018, p. 126):

Constavam no programa escolar as aulas de português, aritmética, geografia, história, desenho, caligrafia, préstimos. Aulas especiais de datilografia, português e aritmética passam a ser ministradas no período noturno entre 1918 e 1919. Aulas de inglês e francês também seriam ministradas três vezes por semana no período noturno. Aos fins de semana eram oferecidas conferências para os pais dos alunos e para a comunidade. Os temas perpassavam questões fundamentais à perspectiva libertária e a marca que buscavam imprimir junto aos trabalhadores, debatendo questões relativas à economia, condições de trabalho, a situação da mulher na sociedade de classes, tudo isso em uma perspectiva classista e internacionalista.

Outro aspecto que é importante ser mencionado é a preocupação com a estrutura escolar e os materiais didáticos, algo pode ser notado pela edição A Lanterna de 18 de outubro de 1913, onde se anuncia: “As escolas estavam instaladas em prédios regularmente adequados ao ensino, mas já contando com excelente mobiliário e alguns petrechos necessários às aulas” (A LANTERNA, 18/10/1913). Fator que também é ressaltado por Peres (2004) “Quanto ao mobiliário, a Escola Moderna possuía trinta carteiras, dois quadros-negros, uma escrivaninha, quatro cadeiras, duas estantes, dois cabides e um armário, além de “livros e pedras”. (p. 121). A materialidade da escola aliada às propostas pedagógicas racionalistas influenciadas pela Escuela Moderna de Barcelona, de Bakunin e Paul Robin constituíram-se enquanto pilares da experiência da Escola Moderna n.º1.

Percebe-se que há uma busca constante por princípios de uma educação que não se renda aos princípios do trabalho alienado do estado burguês, visto que a busca de uma educação racionalista está presente em todas as tratativas analisadas até aqui. A luta contra o trabalho unilateral - leia-se: voltado apenas para o desenvolvimento das capacidades físicas e laborais - é um propósito constante em todas as proposições que seguiam a proposta da escola moderna. Neste sentido, é bastante presente a concepção de uma educação que se constitui a partir de princípios que visam a unidade entre trabalho físico, mental, intelectual e pela autonomia em relação à alienação do trabalho, bastante presente na proposta oficial de ensino da primeira república.

Não obstante, outros princípios se faziam presentes na prática pedagógica da escola, dentre eles destacamos: a coeducação de gêneros que “orientava a ruptura com o sexismo implícito na

prática pedagógica tradicional que consagrava a desigualdade estrutural e condenava as mulheres a determinadas posições no mundo do trabalho” (OLIVEIRA, 2018, 126). Outros dois princípios a serem destacados são a defesa do anticlericalismo e do racionalismo pedagógico.

Em sintonia com as propostas construídas pela Escola Moderna Nº1, fruto do trabalho de organização e propaganda feita pelo Comitê pró Escola Moderna de São Paulo, a Escola Moderna Nº 2 foi confiada à direção de Adelino Tavares de Pinho¹¹. Sua inauguração foi feita no ano de 1913, estando localizada em princípio na rua Müller, n. 74, no bairro do Braz, mudando-se a Rua Oriente, n. 166 e por último, após se manter um tempo fechada, volta a funcionar em meados de 1917 na Rua Maria Joaquina, n. 13. (BOLETIM DA ESCOLA MODERNA. São Paulo, 18/3/1919). Não existem muitas informações documentadas acerca da Escola Moderna de Nº2, as fontes que acessamos majoritariamente são provenientes de anúncios e pequenos textos publicados no Jornal A Lanterna. Reproduzimos abaixo o anúncio publicado com o nome de “Escola Moderna Nº2”, no dia 23 de agosto de 1913:

Scientificamos às famílias que se acha instalada no predio da Rua Muller, 74, a Escola Moderna nº2 criada sob os auspícios do Comitê Pró Escola Moderna.

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

Educação Artistica, Intellectual e Moral

Conhecimento de tudo quanto nos rodeia.

Conheciment das ciências e das artes.

Sentimento do belo, do verdadeiro e do real.

Desenvolvimento e compreensão sem esforço e por iniciativa própria.

MATÉRIAS

As matérias a serem iniciadas, segundo o alcance das faculdades de cada aluno, contarão de - *leitura, caligrafia, gramatica, aritmética, geometria,*

¹¹Adelino Tavares de Pinho nasceu em 21 de janeiro de 1885 em Portugal, na província de Aveiro. Chegou ao Brasil em outubro de 1906, aportando, provavelmente, em Belém do Pará. Há indícios de que seu envolvimento com a militância anarquista começou ainda em Portugal. Foi guarda-livros e motorneiro, instruindo-se por conta própria só deixando de ser analfabeto na idade adulta. Dedicou-se à docência na maior parte de sua vida, começando sua trajetória na Escola Social, vinculada a Liga Operária de Campinas. Fundada em 1907 a fundação da escola contou com a presença de representantes da FOSP. No ano seguinte, Adelino de Pinho proferiu uma conferência intitulada “Pela educação e pelo trabalho”, onde discute os princípios elementares da educação racionalista. (PINHO, 2015, p.11-12) Em 1911 Adelino de Pinho havia retornado à Portugal por circunstâncias 139 desconhecidas. Ahagon (2015, p. 143) especula alguns motivos que podem ter levado o anarquista português a tal viagem inesperada, impedindo até mesmo a despedida de amigos próximos. Uma primeira justificativa seria a repressão às movimentações grevistas na cidade de Campinas nos anos anteriores, no entanto motivações familiares não são descartáveis como razões da viagem, tendo em vista que as evidências apontam que Adelino de Pinho chegou ao Brasil sem qualquer família. Por fim, o sentimento antilusitano no Brasil também é apontado como uma das motivações da viagem. Entretanto, esse deslocamento para Portugal faz com que estreite laços com Neno Vasco, o que possivelmente contou como um dos fatores - aliado a sua experiência pedagógica e ao seu conhecimento do racionalismo - para que Adelino de Pinho fosse indicado como responsável pela Escola Moderna nº2. (Oliveira, 2018, p.p 139-140)

geografia, botânica, zoologia, numerologia, física, química, fisiologia, história e desenho, etc.

Para maior progresso e facilidade do ensino, os meninos exercita-se-hão nas mais diversas matérias com o auxílio do museu e da biblioteca que esta Escola está adquirindo, e que servirá de complemento ao ensino adquirido nas aulas.

Na tarefa de educação tratar-se-ha de estabelecer relações permanentes entre a família e a escola, para facilitar a obra dos pais e dos professores.

Os meios para criar estas relações serão as reuniões em pequenos festivais, nos quais se recitará, se candidatar, e se realizarão exposições periódicos dos trabalhos dos alunos; entre os alunos e os professores haverá palestras a propósito de várias matérias, onde os pais conhecerão os progressos alcançados pelos alunos. Para complemento do nosso programa de ensino organizar-se-hão sessões artísticas e conferências científicas.

Horário: das 12 da manhã às 4 da tarde.

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

A Diretoria S. Paulo, agosto de 1913. (A LANTERNA, 23 de agosto, 1913)

Apoiado no excerto acima retirado do Jornal A Lanterna, é possível constatar a conformidade entre as propostas das Escolas Modernas Nº1 e Nº2, ainda que considerando uma maior abrangência de matérias ofertadas pela Escola Moderna de Nº2. A preocupação com a materialidade do espaço escolar e com os instrumentos pedagógicos também se fazem presentes, aliando-se como cuidado do estabelecimento de um ensino racional baseado no método indutivo, demonstrativo e objetivo, favorecendo os processos de agência e experimentação, ambas ancoradas num profundo compromisso com as científicas e do racionalismo.

Outro tópico que aparece no anúncio da Lanterna acerca da Escola Moderna Nº2, é a intencionalidade da mesma em envolver a participação da família no cotidiano escolar, sinalizando uma integração da comunidade escolar por meio de festivais, recitativos e conferências. Tal aproximação, permitiu que a família acompanhasse o desenvolvimento e os trabalhos realizados na Escola Moderna Nº2, possibilitando também a disseminação da proposta racionalista das Escolas Modernas e temas relacionados ao sindicalismo, luta de classes, a condição da mulher trabalhadora, entre outros. Consoante ao que aponta SANTOS (2009, p. 123):

As propagandas presentes no jornal A Lanterna difusoras da proposta da Escola Moderna traziam, de forma plena, muito das idéias que guiaram a educação libertária. Como diziam, a Escola Moderna proporia ao aluno o “conhecimento de tudo quanto nos rodeia, o sentimento do belo, do verdadeiro e do real, o desenvolvimento e compreensão sem esforço e por iniciativa própria”. As inovações proporcionadas pelo ensino libertário, na sociedade da época, foram muitas. Abrangeram o plano concreto - co-educação sexual e social; utilização de material didático e livros próprios - voltados especificamente para o ensino racionalista; utilização da biblioteca e de um museu no ensino. Mas as inovações também, adentraram o plano das idéias, propondo uma relação crítica com o saber,

com a verdade, com a ciência, intencionalmente, anti-dogmática. Assim, o conteúdo proposto foi orientado de acordo com as disposições e o acompanhamento do aluno, dispondo de matérias como leitura, caligrafia, gramática, aritmética, geometria, geografia, botânica, zoologia, mineralogia, física, química, fisiologia, história, desenho, etc.

No entanto, o início do movimento de desarticulação e de intensificação da repressão estatal nas Escolas Modernas na capital paulista, foi ocasionado não apenas pela repressão social e política permanente que se estendeu durante as três décadas do século XX. Outro fato que parece ter contribuído, conforme aponta Oliveira (2018, pp. 128-129) foi que:

Em outubro de 1919 ocorreria o incidente que seria utilizado como mote para o fechamento da Escola Moderna nº 1 e da Escola Moderna nº 2. Em uma casa no Brás, uma bomba caseira explodiu matando quatro militantes anarquistas. Um deles era José Alves, diretor da Escola Moderna de São Caetano. O ocorrido foi utilizado como pretexto para o fechamento de todas as iniciativas escolares dos libertários, calcada na argumentação de que estas instituições não estavam cumprindo as exigências legais para seu funcionamento e faziam propaganda anarquista. A acusação de propaganda subversiva e anarquista foi estendida a outros militantes a frente de experiências escolares o que embasou a ordem de fechamento expedidas pela Diretoria da Instrução Pública do Estado de São Paulo

Ressalta-se neste ponto, que o carácter repressivo, se faz permanente não só na terceira década do século XX, mas acompanha toda a vida política das duas décadas anteriores. Fica evidente que o ensino/educação oficial, aquele promovido pelo estado, se opunha à proposta sindicalista revolucionária anarquista consubstanciada nos princípios da escola moderna, já que essa buscava se estruturar como uma organização pautada na autogestão, no autofinanciamento, na busca de unidade entre trabalho físico e intelectual e na emancipação dos operários em relação à alienação e exploração do trabalho promovido pela burguesia.

É importante destacar que a interrupção do processo de organização das escolas modernas decorreu de um amplo processo de perseguição, opressão e terrorismo instituído pelo estado. É nesse sentido que se destaca a Lei Adolfo Gordo, promulgada em 1907, que tinha por objetivo a repressão aos movimentos operários e que propunha, em geral a expulsão de estrangeiros, e em particular a de anarquistas. Outro fator repressivo promovido pelo estado e que contribuiu para a dissolução e perda do vetor social do sindicalismo combativo foi a “Colônia Penal de

Clevelândia”¹² (1924), localizada na fronteira brasileira com a Guiana Francesa e que durante o governo Arthur Bernardes (que decretará estado de sítio) e onde foram enviados cerca de 1200 prisioneiros, dentre estes soldados rebeldes, operários, sindicalistas, etc.

Não obstante, aos obstáculos financeiros e intensa repressão impostas pelo estado ao processo de organização e trajetória das Escolas Modernas Nº1 e Nº2, podemos afirmar pelas questões aqui debatidas, que os militantes anarquistas, assim como aqueles militantes que construíram as fileiras do sindicalismo revolucionário, possuíam o entendimento de que projeto educacional está intimamente inserido em um cenário mais abrangente de transformação social. É neste ponto que compreendemos estar o principal resultado de nossas análises no que diz respeito à relação entre trabalho e educação: o esforço na construção das iniciativas das Escolas Modernas, tal como em outras iniciativas circunscritas no campo cultural e educacional, tinham como objetivo municiar os trabalhadores com uma perspectiva de ensino que estava além do trabalho alienado e voltado para uma instrução limitada à exploração do operariado, sobretudo em relação aos seus filhos. Em outras palavras, buscava-se conceber e aplicar um ensino que levasse à emancipação da classe trabalhadora; uma educação questionadora, marcadamente classista e que em sua forma e seu conteúdo se contrapoem ao ensino tradicional, seja do Estado ou da Igreja. Conforme com o que conclui Castro (2014, pp. 201-202)

Considerando as experiências libertárias durante a Primeira República, verificamos que para os adeptos do anarquismo de massas a ação organizada dos trabalhadores deveria conduzir ao processo revolucionário, fruto da ação direta, do mutualismo e da autoformação dos indivíduos soberanos. Entretanto, coube aos agrupamentos especificamente anarquistas, orientados pelo especificismo malatestiano, interferir nos sindicatos com o fim de fazê-los ultrapassar as reivindicações mais imediatas. Nesse intento, transformaram a educação em uma ferramenta de luta pela liberdade, propondo a unidade econômica em lugar da orientação partidária. Para esses sindicalistas revolucionários, conscientes da função política da educação, associar revolução e acesso ao conhecimento constitui um elemento imprescindível, uma vez que o movimento social constitui, em última instância, o vetor insubstituível para a superação do capitalismo. Em outras palavras, tendo nos movimentos sociais seu “material comburente”, inúmeros libertários encontraram na educação uma possibilidade de cultivar os postulados do anarquismo junto aos meios sindicais brasileiros.

12 Para a Clevelândia, região fronteira à Guiana Francesa, no extremo Norte, junto ao rio Oiapoque, foram enviados operários anarquistas, trabalhadores desempregados, meninos de rua, presos comuns e soldados rebeldes. Tal acontecimento, uma verdadeira tragédia, só conhecida pelo público após o fim do estado de sítio e de censura à imprensa, no início de 1927, envolveu quase mil pessoas. Desse número, mais de 50% não retornou ao lar após o governo de Bernardes, ficaram sepultados, vitimados por doenças e pelo abandono. (SAMIS,s/d, p.31)

O conhecimento, nessa perspectiva histórica libertária, também colabora para a análise da educação a partir de uma perspectiva da totalidade, bastante presente na concepção da escola moderna, enquanto tal concepção busca questionar o modelo da sociedade burguesa na totalidade. Assim, evidencia-se a constante preocupação da concepção anarquista de educação analisadas nas fontes pesquisadas neste estudo, de considerar a relação entre a educação e as dimensões do mundo trabalho e das condições gerais da exploração dos trabalhadores, tudo isso em uma visão em que a teoria seria uma aliada útil para transcender e aumentar as ações práticas no campo do sindicalismo revolucionário. Assim, a educação potencializaria e acumularia força social no campo sindical.

Em síntese, e em concordância com que aponta Samis (2018) para o anarquismo, “o propósito subjacente ao estímulo das “atitudes pedagógicas” é o de tornar mais evidente a necessidade de uma ação anarquista sistemática nos órgãos de classe. Todo princípio educacional partia das demandas cotidianas do trabalho e, em nome delas, deveria ser orientado” (p. 177). A autogestão e a ação direta, como buscamos apontar durante o presente capítulo, não estiveram presentes apenas nos princípios de atuação e no cotidiano dos debates sindicais entre os trabalhadores da Primeira República, mas também foram as bases edificadoras das Escolas Modernas. Essas escolas, organizadas e difundidas na maioria pelos anarquistas organizacionistas, são a materialização do entendimento da educação enquanto uma bandeira de luta associada ao sindicalismo revolucionário.

Ao construírem a relação entre as lutas levadas a cabo pelo movimento operário nos sindicatos e a educação, a C.O.B. e os militantes anarquistas mostraram que não era possível entender a emancipação das classes populares sem levar em consideração os aspectos econômicos, políticos, sociais, éticos e culturais. O tecido social é atravessado por todos esses elementos formando um emaranhado complexo, e a função da luta sindical associada à educação procurou fazer com que os/as trabalhadores/as e seus filhos/as pudessem entender esta complexidade na medida em que procuraram transformá-la, buscando romper as sendas que os prendem. (REVISTA DA BIBLIOTECA TERRA LIVRE - ano II, nº 3, p.p 23-24)

Nesse sentido, o fio articulador entre trabalho, educação e revolução para os anarquistas consiste na defesa da integralidade e inalienabilidade dos mesmos e no papel da autoemancipação dos trabalhadores de seus grilhões, sociais, políticos e intelectuais, com destaque para a constante busca de autofinanciamento e de independência dos valores, conteúdos e conhecimentos do pensamento burguês presentes no ensino oficial do estado, ficando evidente o princípio de uma totalidade que buscava a unidade entre trabalho físico e intelectual na formação de um trabalhador revolucionário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da presente pesquisa procuramos, a partir de um levantamento bibliográfico e análise documental, elaborar uma hipótese no sentido de responder à indagação sobre qual seria a relação estabelecida entre os debates estratégicos do sindicalismo revolucionário no meio anarquista e uma provável influência sobre as experiências educacionais construídas pela militância anarquista nas duas primeiras décadas do século XX, em São Paulo. Remeter-se a essa relação fez com que primeiramente buscássemos entender a relação histórica constituída desde o século XIX entre o anarquismo ao nível internacional, e os debates inseridos no campo sindical e na instrução popular. Isto posto, buscamos também preencher algumas lacunas e consensos criados intencionalmente pela historiografia brasileira hegemônica no que se refere a história e teoria do anarquismo. Ao reivindicarmos o marco de surgimento do anarquismo localizado em contexto histórico da organização dos trabalhadores, em meados do século XIX, afirmamos sua indissociabilidade aos processos de luta de classes e transformação radical da sociedade, rotacionando o olhar e enfoque para os trabalhadores e suas organizações de classe em detrimento ao Estado, aos partidos e “grandes homens”.

No seio da Associação Internacional dos Trabalhadores, os setores autoidentificados como antiautoritários (mutualistas e coletivistas) já possuíam uma elaboração bastante avançada sobre uma teoria da educação, abarcando dimensões tais como: Qual seria o papel da educação na atual sociedade de classes? Ou ainda, seria útil pensar em uma proposta educacional proletária organizada em uma perspectiva revolucionária? A partir desses questionamentos, os trabalhadores, inseridos em uma conjuntura histórica em que a educação estava circunscrita ao ensino das elites, conceberam uma proposta crítica às relações de poder, competitividade e alienação criadas pelo Estado, o Capital e a Igreja. Reconhecendo assim uma potência revolucionária na disputa pelo conhecimento. Dentro da tradição anarquista, Bakunin e Paul Robin foram os que lançaram mão da

análise crítica melhor sistematizada da educação, reivindicando a proposta da Instrução Integral que defende um vínculo explícito entre educação e as organizações classes. Essa posição se encontra em contraposição a setores que defendiam a manutenção dos vínculos criados pelo Estado, o capitalismo e a Igreja, que buscavam operacionalizar e estruturar a ciência e a educação como formas de controle, uniformização e aumento da eficiência da dominação.

Para os anarquistas, a estratégia educacional encontra-se em um movimento dialético que tem como ponto de partida uma pauta negativa, ou seja, a crítica radical do capitalismo, entendendo as escolas e a educação enquanto uma de suas estruturas de produção e reprodução. Avançando nesse movimento, vislumbra-se um esforço coletivo de tarefas construtivas, que passam pela autogestão e a livre associação como articuladoras de novas relações sociais, políticas e culturais, alterando radicalmente a correlação de poderes e buscando construir uma pedagogia da revolta comprometida na criação de um novo sujeito revolucionário e do socialismo libertário.

Remontar essa trajetória nos parece importante pela ausência e pelo desprezo da Universidade acerca de ideias contra hegemônicas, e mais notadamente no que concerne teoria e história do anarquismo, que muitas vezes é mal discutido ou frequentemente entendido sob um prisma do senso comum. Do mesmo modo, existe um silenciamento parcial das contribuições da teoria da educação anarquista/libertária nos cursos de licenciatura e nas disciplinas voltadas para história da educação, especialmente nas Ciências Sociais. Assim entendemos que a presente pesquisa se inscreve em uma série de iniciativas acadêmicas e militantes que buscam redefinir e propor uma nova abordagem teórico metodológica acerca do anarquismo.

Para estabelecer essa relação entre anarquismo, educação, trabalho e revolução pretendida pelo nosso objetivo, buscamos, através da análise das atas e documentos dos três Congressos Operários Brasileiros, entender como se deu a conexão e influência entre os debates estratégicos do sindicalismo revolucionário brasileiro e a prática política de militantes e grupos organizados intencionalmente na criação das experiências da Escola Moderna em São Paulo. Destarte, buscamos traçar uma breve trajetória da presença histórica do anarquismo em terras brasileiras, apontando, ao mesmo tempo, sua influência determinante no processo de organização e luta de classes no início do século XX, particularmente pelo vetor social do sindicalismo revolucionário.

Buscamos através da construção de fichas de leitura sistematizar as posições organizadas do movimento operário brasileiro, salientando o importante papel da imprensa operária na circulação de ideias transnacionais e no apoio, organização e difusão das Escolas Modernas e do sindicalismo revolucionário no Brasil. Em vista disso, elegemos a análise de 14 edições do Jornal A Lanterna de

1909 a 1914, destacando a presença das discussões pró organização e propagação da proposta de ensino racionalista, tanto na capital paulista quanto no interior do estado de São Paulo.

Ao que assinala a nossa pesquisa, foi possível levantar os elementos e fatores necessários para qualificar a relação suficientemente estabelecida entre educação, trabalho e revolução tanto na elaboração de uma teoria da educação anarquista, tanto nas práticas educacionais construídas de e para os trabalhadores em um contexto não tutelado pelo Estado. Em vista disso, é possível estabelecer uma continuidade nos debates acerca da Instrução Integral iniciados na AIT por Bakunin e Robin, que foram sequenciadas no contexto da CGT francesa e novamente articuladas na proposta da Escuela Moderna na figura de Francisco Ferrer y Guardia. Todo esse caldo organizativo e teórico, conforme demonstramos, foi articulado e utilizado como referências diretas para a construção das Escolas Modernas em São Paulo.

Ainda amparado na análise documental das atas congressuais do movimento operário brasileiro de 1906, 1912 e 1920, foi possível constatar uma permanência das discussões sobre a instrução popular, onde a cada congresso os temas educacionais reaparecem de maneira mais aprofundada, denotando a preocupação dos congressistas em construir um modelo sindicalismo de intenção revolucionária que, ao mesmo tempo, adotava o uso de instrumentos de luta e ação direta como no caso os das greves gerais e parciais, boicote, sabotagem, mas que também ultrapassasse os limites restritos a luta sindical. É nesse sentido em que eram defendidas pautas paralelamente articuladas como a luta pela redução da jornada de trabalho aliada a criação de escolas auto-organizadas para os trabalhadores e seus filhos.

Já as estratégias dos organizacionistas e sindicalistas que atuavam por meio do Comitê Pró Escola Moderna de São Paulo tinham como objetivo o autofinanciamento das Escolas por meio de campanhas de arrecadação financeira, organização de conferências, circulares informativas, bailes e festas operárias. O comitê também teve um importante papel na captação de recursos entre os sindicatos, associações de ofício e ligas operárias, articulando uma rede de apoio relativamente duradoura em torno das Escolas Modernas e permitindo seu funcionamento até 1919.

Outra característica relevante, é a articulação entre forma e o conteúdo em que eram organizadas e mobilizadas das Escolas Modernas N°1 e N°2, fazendo frente e disputando espaço com valores e conhecimentos hegemônicos e do *status-quo*, opondo-se ao pensamento burguês e a subordinação sustentadas e propagadas pelo ensino oficial. Nestas escolas, era defendida uma posição que reconhecia que a emancipação dos operários e de seus filhos seriam obra de sua própria auto-organização da classe trabalhadora. Assim, buscava-se estimular cotidianamente um processo educativo que desenvolvesse a autonomia, o apoio mútuo e capacidade de enfrentamento dos

trabalhadores em relação às condições de trabalho. Para além desses elementos, estava presente a defesa de um entendimento inconciliável da unidade entre o trabalho físico e intelectual como forma de enfrentamento e superação da alienação do trabalho assalariado, que esgota o trabalhador e usurpa de maneira desumana suas forças e conhecimentos acumulados historicamente.

Ademais, refletindo sobre a atualidade, a relevância e o potencial da autogestão educacional no Brasil dos dias de hoje, apontamos que ainda existem movimentos sociais e populares que intencionalmente ou não se relacionaram com os princípios evocados pelo anarquismo. Um grande exemplo dessa afirmação foram as ocupações secundaristas que ocorreram no Brasil entre 2015 e 2016. Neste episódio, estudantes, militantes secundaristas e trabalhadores da educação puderam, mesmo que por um curto espaço de tempo, transcender os limites do ensino tradicional, abrindo um leque de possibilidades e ferramentas de organização e luta que objetivaram se contrapor ao ensino burocratizante e ao projeto criminoso do fechamento de escolas. Outra iniciativa contemporânea que se conecta aos princípios históricos defendidos pela pedagogia libertária são os Cursinhos Livres, que através da proposta da educação não formal busca estabelecer em um movimento concomitante entre o ensino dos conhecimentos sistematizados e uma formação política essencialmente crítica e com um recorte de classe bastante evidente. O acesso e permanência na Universidade, nesse sentido, serve como fermento às críticas ao modelo excludente dos vestibulares e buscam habilitar a disputa epistemológica enquanto uma trincheira necessária para a construção de uma sociedade radicalmente justa e igualitária. A guisa de conclusão, nossa pesquisa também busca fortalecer as críticas à burocratização sindical que tem sido uma realidade brasileira desde a redemocratização, operando muitas vezes elementos de desmobilização das categorias e do enfrentamento político. Buscamos nesse sentido, por meio da pesquisa, reunir e propagar as ações de um sindicalismo autônomo que buscou sua independência de classe ao longo de sua trajetória, travando disputar o território da educação e da luta de classes sem ceder para a tutela estatal ou renunciar a uma flexibilidade nas táticas e firmeza em seus princípios.

REFERÊNCIAS

- BAKUNIN, Mikhail. **A instrução integral**. tradução: Luiz Roberto Malta. São Paulo: Imaginário: Instituto de Estudos Libertários: Núcleo de Sociabilidade Libertária do programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP, 2003.
- BAKUNIN, Mikhail. **Educação, ciência e revolução**. São Paulo: Intermezzo, 2016.
- BRAVO, Gian Mario (org). **La prima Internazionale**. Roma, Editori Reuniti, 1978.
- CASTRO, Rogério de. **Nem prêmio, nem castigo!** Educação, anarquismo e sindicalismo em São Paulo (1909-1919). Curitiba: Editora Prismas, 2017
- CODELO, Francesco. **A boa educação:** experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill. Tradução: Silene Cardoso. São Paulo: Editora Imaginário, 2007.
- COGGIOLA, Osvaldo. **A Comuna de Paris, a escola e o ensino**. IN: Revista Adusp Nº24, Dezembro de 2001. Disponível em:
https://www.adusp.org.br/files/revistas/24/p11_17.PDF
- CORRÊA, Felipe; SILVA, Rafael Viana da. **Anarquismo, teoria e história**A. 2013. Disponível em:
 <<http://ithanarquista.wordpress.com/2013/09/22/correa-silvaanarquismoteoriaehistoria/>> Acesso em 30 jun. 2013
- CORRÊA, Felipe. **Bandeira negra:** discutindo o anarquismo. Curitiba: Prismas, 2015.
- CORRÊA, Felipe. **Liberdade ou morte:** teoria e prática de Mikhail Bakunin. São Paulo, Faísca Publicações Libertárias, 2019.
- FARJ, Federação Anarquista do Rio de Janeiro. **Anarquismo Social e Organização**. São Paulo: Faísca, 2009.
- GARCIA MORIYÓN, F. (org). **Educação libertária** – Bakunin e outros. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- GUILLAUME, James. **A Internacional:** documentos e recordações. Vol. I. São Paulo: Imaginário, 2009.
- HALL, Michel M; PINHEIRO, Paulo Sérgio. **A classe operária no Brasil (1889-1930)** Documentos Volume I Condições de vida e de trabalho, relações com os empresários e o Estado. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

LENOIR, Hugues. **Educar para emancipar**. Tradução: Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

LUIZETTO, Flávio. **Presença do anarquismo no Brasil**: um estudo dos episódios literário e educacional 1900-1920. São Paulo: USP, 1984.

MACHADO, A. F. C. M. . **Educação, sindicalismo revolucionário e anarquismo nos Congressos Operários Brasileiros (1903-1921)**. REVISTA CRÍTICA HISTÓRICA , v. 11, p. 163, 2020.

MELO, W. F. . **A Comuna de Paris e a educação: a luta pela escola pública, gratuita, laica e universal e a recuperação de um debate para a historiografia**. In: XXVI Simpósio Nacional da ANPUH, 2011, São Paulo. Anais do XXVI Simpósio Nacional da ANPUH. São Paulo: Editora da ANPUH-SP, 2011. p. 1-14.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; CALSAVARA, Tatiana; MARTINS, Ana Paula. **O ensino libertário e a relação entre trabalho e educação**: algumas reflexões. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 38, n. 4, p.1-16, 2012.

MUSTO, Marcello (org.). **Trabalhadores, uni-vos!** Antologia política da I Internacional. São Paulo: Boitempo, 2014.

NETO, Oscar Farinha. **A Atuação Libertária no Brasil: A Federação AnarcoSindicalista**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2007.

OLIVEIRA, Kaithy das Chagas. **Folhas libertárias na América Latina**: disputas pelos sentidos políticos das Escolas Populares no início do século XX, na Argentina e no Brasil. 2021. 270 f., il. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

SILVA, Antonio Ozaí da. **Maurício Tragtenberg e a pedagogia libertária**. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PERES, Crystiane, Leandro. **A luta pelo ensino livre**: a educação na Associação Internacional dos Trabalhadores - AIT (1864 a 1872), Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2018.

ROBIN, Paul. **Manifiesto a los partidarios de la educacion integral**. Barcelona: José J. de Olañeta Editor, 1981.

RODRIGUES, Edgar. **Alvorada Operária**. Mundo Livre. Rio de Janeiro, 1979.

SAMIS, Alexandre. **“Minha pátria é o mundo inteiro**: Neno Vasco, o anarquismo e o sindicalismo revolucionário em dois mundos. Lisboa: Letra Livre, 2009.

SAMIS, Alexandre. **Pavilhão Negro sobre Pátria Oliva: Sindicalismo e Anarquismo no Brasil.** História do Movimento Operário Revolucionário, p. 125-189 – São Paulo: Imaginário; São Caetano do Sul: IMES, Observatório de Políticas, 2004.

SAMIS, Alexandre. **Sindicalismo e anarquismo no Brasil.** s/d. Disponível em: <https://ithanarquista.files.wordpress.com/2013/01/alexandre-samis-sindicalismo-e-anarquismo-no-brasil.pdf>

SANTOS, Luciana Eliza dos.. **A trajetória anarquista do educador João Penteado:** leituras sobre educação, cultura e sociedade. (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política. 42. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5).

SILVA, Jorge E. **O nascimento da organização sindical no Brasil e as primeiras lutas operárias (1890-1935).** Achiamé Biblioteca do Pensamento Libertário Rio de Janeiro: 2000.

SCHMIDT, Michael; VAN DER WALT, Lucien. **Black Flame:** The Revolutionary Class Politics of Anarchism and Syndicalism. Oakland: Ak Press, 2009.

TRAGTENBERG, Maurício. **Educação e burocracia.** São Paulo: Editora UNESP, 2012.

FONTES

A Lanterna (1909 - 1914)

Boletim da Escola Moderna (1918 – 1919)

ARQUIVOS CONSULTADOS

- AEL - Arquivo Edgard Leuenroth
- Anarchist and Syndicalist Periodicals from Latin America - Archive.org
- Hemeroteca Digital Brasileira - Biblioteca Nacional