

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação
Básica

**JOÃO PENTEADO: DOCÊNCIA LIBERTÁRIA NO
ENSINO ELEMENTAR (1877-1913)**

DANIEL DA SILVA BARBOSA

BAURU

2021

DANIEL DA SILVA BARBOSA

JOÃO PENTEADO: DOCÊNCIA LIBERTÁRIA NO
ENSINO ELEMENTAR (1877-1913)

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação do Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho.

BAURU

2021

B238j Barbosa, Daniel da Silva
 João Penteadado : docência libertária no ensino elementar
 (1877-1913). / Daniel da Silva Barbosa. -- Bauru, 2021
 301 p. : fotos

 Dissertação (Mestrado profissional - Docência para a
 Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista
 (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru
 Orientadora: Macioniro Celeste Filho

 1. Pedagogia Libertária. 2. João Penteadado. 3. Educação
 Básica. 4. História da Educação. 5. Anarquismo. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE DANIEL DA SILVA BARBOSA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 29 dias do mês de novembro do ano de 2021, às 09:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de DANIEL DA SILVA BARBOSA, intitulada **"JOÃO PENTEADO: DOCÊNCIA LIBERTÁRIA NO ENSINO ELEMENTAR (1877-1913)" E PRODUTO EDUCACIONAL "TRILHAS DIDÁTICAS DO LIBERTÁRIO"**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. MACIONIRO CELESTE FILHO (Orientador), (Participação Virtual) do Departamento de Educação / Unesp, Faculdade de Ciências, Bauru, Profa. Dra. ROSA FÁTIMA DE SOUZA CHALOPA (Participação Virtual) do Departamento de Educação / Unesp, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, Profa. Dra. MÁRCIA LOPES REIS (Participação Virtual) do Departamento de Educação / Unesp, Faculdade de Ciências, Bauru. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final *_aprovado_*.

Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente da Comissão Examinadora.



Prof. Dr. MACIONIRO CELESTE FILHO

*Aos amores de minha vida – Lidiane e Enrico – por apoiar
e participar de cada conquista e derrota,
celebrando a vida que construímos juntos!
Aos fortes que ousam celebrar a Humanidade que há em todos
quando muitos fracos e idiotas defendem nossa Desumanização.
Viva a Escola Moderna!!!!!!!!!!*

AGRADECIMENTOS

De fato, uma pesquisa nunca é feita apenas por duas mãos. Portanto, são várias mãos merecedoras de agradecimento, sem às quais essa pesquisa ou não se realizaria ou não teria a forma que tem.

Faz-se preciso, primeiramente, agradecer meu orientador Dr. Prof. Macioniro Celeste Filho que foi sábio, amigo e paciente nos conselhos e desde o início soube trabalhar com minhas capacidades e limites. Agradeço também às professoras da banca de qualificação e defesa, professora doutora Rosa de Fátima Souza Chaloba e a professora doutora Maria Lopes Reis pela aceitação na composição da banca, o que enriqueceu não apenas o presente trabalho, mas a minha formação profissional e intelectual. Agradeço a professora Doutora Rosane Michelli de Castro pela leitura, contribuição e elogios tecidos. Igualmente a professora doutora Ana Clara Bortoleto pela atenção dada a este trabalho. Aos professores das disciplinas que participei durante o mestrado, cada qual soube proporcionar um caldo de conhecimento que contribuiu nos momentos de reflexão deste trabalho.

Fora do círculo acadêmico, muitas mãos participaram de diversas formas. No Centro de documentação do Museu Municipal de Jaú, agradeço ao Fábio Grosso por facilitar o acesso aos arquivos e pelas ricas trocas de ideias e a Ana Queila pela paciência em movimentar várias vezes os cadernos de jornais, sendo fator essencial na investigação documental sobre diversos assuntos. Agradeço ao André Luiz Garcia e o pessoal do Centro Espírita Verdade e Luz pela atenção e abertura do acervo disponível. Ao grande amigo Renato Lauris Junior pela colaboração imensa com acervos de jornais anarquistas e muitas trocas de ideias. Agradeço a professora Patrícia Alonso por se mostrar sempre disponível com o acervo das Faculdades Integradas de Jaú e por, desde a graduação, incentivar nesta pesquisa. Agradeço ao amigo de profissão e da vida Edgar Heliodoro Dias pelo apoio e diálogos.

E enfim, agradeço ao Enrico que, apesar de muito pequeno, soube reconhecer os momentos em que o papai teve que trocar nossas “Tarde dos Meninos por leituras; e minha adorável Lidiane pelo apoio dado e sua força imensa em muitos momentos que contribuiu para que eu concretizasse este trabalho.

A todos e todas, meus sinceros agradecimentos! Grande abraço libertário!!!!!!

BARBOSA, Daniel da Silva. **João Penteadó**: docência libertária no ensino elementar (1887-1913). 2021. 301f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho (UNESP), Bauru, 2022.

RESUMO

Na busca de um lugar social do docente de educação básica para lidar com questões da atualidade, como docente intelectual orgânico, apresenta-se neste trabalho a visitação da formação intelectual do professor jauense anarquista João de Camargo Penteadó, tendo como tripé de sua intelectualidade a formação dentro de um grupo espírita, num círculo cultural restrito de anarquistas e sua escolha pedagógica cruzando essas formas de interpretar o mundo ao redor. Nesta investigação, optou-se por aproximar-se do objeto de pesquisa – anarquismo e pedagogia libertária – na historiografia do Brasil e historiografia da História da Educação no Brasil para compreender possíveis agruras e vicissitudes. Dessa forma, optou-se pela Sociologia da Cultura de Raymond Williams, por compreender o espaço social dentro de uma cultura hegemônica, assim tanto a cultura oficial como as culturas emergentes e restritas devem dialogar e/ou enfrentar a cultura hegemônica, o que coloca a formação intelectual e humana de João Penteadó dentro de um espaço de conflito de ideias e disputas de poder. Na investigação de fontes variadas – jornais anarquistas da capital do estado de São Paulo e jornais oficiais de Jaú, inventários, Anuário Geral de Ensino do estado de São Paulo, bem como produções memorialistas – foi possível a circulação pelas ideias circulantes nos espaços sociais e culturais onde João Penteadó frequentou e assim formou suas bases de interpretação de mundo levando-o a se posicionar como sujeito e docente anarquista segundo essas ideias. As conclusões tiradas dessa investigação foi que um docente de educação básica pode estabelecer seu lugar social partindo das reflexões segundo suas expectativas sobre o ensino e qual sociedade se pretende formar com esse ensino.

Palavras-chave: João Penteadó. História da Educação. Anarquismo.

ABSTRACT

In the search for a social place for the basic education teacher to deal with current issues, as an organic intellectual teacher, this work presents the visitation of the intellectual formation of the Jauense anarchist teacher João de Camargo Penteadó, with formation as the tripod of his intellectuality. within a spiritist group, in a restricted cultural circle of anarchists and their pedagogical choice crossing these ways of interpreting the world around them. In this investigation, we chose to approach the research object – anarchism and libertarian pedagogy – in the historiography of Brazil and the historiography of the History of Education in Brazil to understand possible hardships and vicissitudes. Thus, we opted for Raymond Williams' So-ciology of Culture, to understand the social space within a hegemonic culture, so both the official culture and the emerging and restricted cultures must dialogue and/or face the hegemonic culture, which places João Penteadó's intellectual and human formation within a space of conflict of ideas and power disputes. In the investigation of various sources – anarchist newspapers in the capital of the state of São Paulo and official newspapers in Jaú, inventories, the General Teaching Yearbook of the state of São Paulo, as well as memoir productions – it was possible to circulate ideas circulating in social spaces and cultural where João Penteadó attended and thus formed his bases for interpreting the world, leading him to position himself as an anarchist subject and teacher according to these ideas. The conclusions drawn from this investigation were that basic education teachers can establish their social place based on reflections according to their expectations about teaching and which society is intended to form with this teaching.

Keywords: João Penteadó; History of Education; Anarchism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Assinatura de Joaquim de Camargo Penteadado na Ata da Câmara Municipal de Jaú em 1874.....	72
Figura 2: Pedido de emancipação do escravo Caetano.....	73
Figura 3: Vista da Rua das Flores (Atual Marechal Bittencourt), em 1920.....	78
Figura 4: Vista da Rua das Flores (atual Marechal Bittencourt), em 1920.....	78
Figura 5: Ilustração do espaço urbano da Figura 3.....	79
Figura 6: Rua Edgar Ferraz no final do século XIX.....	79
Figura 7: Imagem de Paulino de Oliveira Maciel.....	93
Figura 8: Imagem de Caetano Lourenço de Camargo.....	93
Figura 9: Fachada do Centro Espírita Verdade e Luz em 1931.....	93
Figura 10: Imagem da Primeira Diretoria do Centro.....	94
Figura 11: Assinatura de alguns membros da primeira Diretoria do Centro Espírita Verdade e Luz, 1904.....	94
Figura 12: Publicação do artigo Instrução e Problema Social, de João Penteadado.....	159
Figura 13: Publicação do artigo A Ignorância, de João Penteadado.....	159
Figura 14: Folha jauense O Commercio do Jahu, apoiador dos Vicentistas.....	159
Figura 15: Folha de Rio Claro, que abriu espaço para escritos de Argymiro Acayaba e João Penteadado.....	159
Figura 16: A Lanterna, Jornal anticlerical que circulava na região de Jaú.....	160
Figura 17: A Terra Livre, jornal anarquista que circulava na região de Jaú.....	160
Figura 18: O Livre Pensador, jornal anarquista que circulava na região de jaú.....	160
Figura 19: Capa da obra Digressão História..., de João Penteadado, 1953.....	160
Figura 20: Prédio do Centro Operário Beneficente e Instrutivo do Jahu, 1990.....	161
Figura 21: O prédio do Centro Operário hoje (2021).....	162
Figura 22: Frase contida na encadernação da folha Jahu Moderno.....	162

Figura 23: Capa da folha Jahu Moderno, periódico jauense <i>Carvalhista</i>	162
Figura 24: Ilustração do trajeto de Penteadó entre 1909 e 1913.....	162
Figura 25: Grupo Escolar jauense dr. Pádua Salles, 1908.....	190
Figura 26: Barcelona na Semana Trágica de 1909.....	209
Figura 27: Protestos em Paris contra a morte de Ferrer.....	209
Figura 28: Charge contendo o rei Afonso XIII, o Clero espanhol e Ferrer.....	213
Figura 29: João Penteadó e alunos na Escola Moderna n. 1, em São Paulo.....	222
Figura 30: Adelino de Pinho na Escola Moderna, n. 2. Em São Paulo.....	222
Figura 31: Escola Moderna The Detroit School, 1914.....	223
Figura 32: Escola Moderna de Bufalà, Espanha.....	213
Figura 33: Escola Moderna em L'Escala-Empúries, Espanha.....	214

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE PESQUISA E REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM METODOLÓGICA	13
O Anarquismo e Historiografia da História da Educação: aproximações	14
A Historiografia da Educação e a Pedagogia Libertária	21
Conceito de Cultura em Raymond Williams	27
Conceito de Intelectual e professor enquanto intelectual	38
2 AS FONTES HISTÓRICAS E O MÉTODO DE PESQUISA	53
Fontes históricas	53
Método	60
3 NINGUÉM NASCE ANARQUISTA! FAMÍLIA CAMARGO PENTEADO, INFÂNCIA DE JOÃO PENTEADO E SEU CÍRCULO ESPÍRITA	63
Família Camargo Penteado em Jaú	64
João Penteado e o círculo espírita de Jaú.	80
4 JOÃO PENTEADO ANARQUISTA	96
A imprensa e a política em Jaú	97
Como debuta um anarquista?	103
Progressistas e libertários	139

5	JOÃO PENTEADO: INTELECTUAL DA EDUCAÇÃO E PROFESSOR RACIONALISTA	164
	Pioneiros do Magistério Primário: contextualizando a obra	164
	Contextualização do ensino em Jaú entre fins do século XIX e início do XX	170
	Assassinato de Francisco Ferrer e seu reflexo em Jaú	190
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	226
7	FONTES	230
8	PRODUTO EDUCACIONAL	249

INTRODUÇÃO

A experiência no ambiente escolar levou a observação da insistente permanência de certos procedimentos que resistem às inovações pedagógicas. Trata-se de um cotidiano que envolve resquícios de um aglomerado de práticas pedagógicas - seja tradicional e tecnicista ou hábitos cotidianos sem fundamentos técnicos ou teóricos - somadas às práticas de relações sociais autoritárias formando uma cultura escolar de exclusão. Segundo ARROYO (1997), esse cotidiano gera uma Cultura do Fracasso que desqualifica a maioria daqueles desviantes desses procedimentos. Algo que se destaca nessa cultura é a relação professor/aluno, orquestrada dentro de uma hierarquia de poder autoritário segundo um modelo ideal de aluno.

Soma-se a esse leque as regras disciplinadoras que contrapõem à necessidade de incentivo da autonomia e prática cidadã na sociedade atual. Da mesma forma a pedagogia do resultado limita a relação do discente com o conhecimento segundo o castigo e o prêmio. O professor de educação básica é colocado pelo corpo burocrático da coordenação e administração das Secretarias de Educação ou pelas corporações que vendem a educação como mero executor de técnicas e propostas de pedagogias mirabolantes com um verniz de inovação, mas que visam necessidades de mercado ao invés do ser humano em sua completa integralidade.

Reformular tal situação exige nova ambientação que seja baseada em princípios mais humanistas e menos mercadológicos. Propondo algo mais prático e empírico, mas não utilitarista, que contemple o ser humano integral – no aspecto prático e físico, aspecto teórico e conceitual, e aspecto ético – privilegiando mais o conhecimento conforme a relação do sujeito com a sociedade dentro da proposta de transformação desta pelo sujeito ativo. Mas tais princípios só se mostram eficientes se encontrar um novo lugar social para docente e discente na educação básica.

Foi pensando nessas situações atuais que o tema dessa pesquisa surgiu. A epistemologia da pedagogia libertária pode reconfigurar esse ambiente, reestabelecer um novo lugar

para o docente e o discente. O professor como profissional intelectual e praticante de uma reflexão sobre a sociedade e o discente agindo dentro dos princípios libertários da ação direta, ajuda mútua e sentimento internacionalista.

Para elucidar nossa proposta, a investigação da trajetória de um docente libertário e sua construção como pensador e ator social na sociedade que viveu se mostra eficiente para nosso intento. Portanto, essa pesquisa propôs historiar a experiência do professor João Penteado na cidade de Jaú entre 1877 e 1913. A escolha dessa delimitação veio por um fator importante: por ser o espaço temporal pouco explorado pela historiografia produzida sobre nosso personagem. Há muita produção sobre João Penteado a partir da Escola Moderna nº 1 (1912 a 1919) na cidade de São Paulo. As produções que chegam a essa delimitação, carecem de mais aprofundamento, acerca do campo cultural promovido pelos atores sociais participantes do círculo social que frequentou João Penteado na cidade de Jaú. Ambiente espírita, grupo social intermediário, meios tipográficos da cidade, aproximações com ideais contestatórios do pensamento hegemônico jauense. Pretendemos percorrer sua trajetória e circularidade nesse ambiente para compreender sua formação intelectual.

João Penteado nasceu em Jaú em agosto de 1877 numa família envolvida na estrutura de “parentela” das chefias políticas local. Filho de Joaquim de Camargo Penteado (de Tietê) e Isabel Arruda Camargo (de Jaú). No entanto, no tempo de nascimento de Penteado, seu pai já não mais participava da política e estava em declínio econômico. Assim, entre seus 10 e 14 anos o ajudou no correio da cidade entregando cartas, o que lhe possibilitou contatos com diversas personagens locais. Iniciado no espiritismo por Paulino de Oliveira Maciel, sendo autodidata se tornou professor concursado no município lecionando em Bica de Pedra (hoje Itapuí). Saiu de Jaú com seus três irmãos e sua mãe para São Paulo entre 1908 e 1909 onde viveu entre peregrinações de conferências anarquistas e aulas na Escola Moderna nº 1 no bairro do Belenzinho, de orientação pedagógica de Francisco Ferrer y Guardia.

Outra característica de João Penteado foi sua facilidade e sensibilidade para escrever nas folhas que lhe abriam espaço. Escreveu para diversos jornais anarquistas, para folhas locais e conferenciou sobre o anarquismo em muitos municípios. Após o governo fechar as escolas anarquistas em 1919, Penteado conseguiu manter sua prática docente fundando a Escola Saldanha Marinho mantendo seu espírito pedagógico revolucionário e seus ideais anarquistas até falecer em 1965. A escola passou a ser administrada pelos familiares até ser fechada em 2004. A historiografia de Jaú ainda tem questões pendentes com João

Penteado que nunca menosprezou a comunidade jauense, mas sua expulsão em 1912 lhe distanciou não apenas da vida social da cidade como também o ocultou da história municipal pelos chauvinistas da história oficial.

Perante as considerações acima, partimos da ideia de que João de Camargo Penteado foi, provavelmente, um docente profissional intelectualmente ativo e militante de suas ideias na transformação de sua sociedade. Tal atitude também defendida para a contemporaneidade. Portanto, a questão-chave que nos move nessa pesquisa é: como nasce um docente como intelectual libertário? Tomando João Penteado como nosso sujeito de pesquisa, a questão se delinea em pensar como se formou em João Penteado o docente intelectual libertário?

A pertinência desta pesquisa não se encontra na explanação biográfica de um personagem da história anarquista. É antes, compreender, segundo delimitações políticas, sociais, filosóficas e econômicas, a construção de João Penteado como docente intelectual libertário neste cenário. Acreditamos que é necessário partir do docente a ação de busca de seu lugar social enquanto tal, dentro de uma postura reflexiva da realidade, para inserir práticas pedagógicas engajadas que sincronize consciente com sua visão reflexiva de sociedade. Isso se justifica, considerando as necessidades levantadas para o ensino do século XXI, a opção pelo aprofundamento da pedagogia libertária que contempla princípios tidos como necessários ao nosso ensino atual: a construção de sujeitos autônomos, críticos, engajados em problemas reais de sua comunidade e dispostos a transformar o mundo que vive.

Em consonância com os argumentos acima, propusemos como objetivo geral analisar as práticas significativas desse docente intelectual e participante de círculo social em Jaú. Dentro da reflexão sobre o conceito intelectual orgânico desenvolvido por Antônio Gramsci e adequado como método de pesquisa pela Sociologia da Cultura de Raymond Williams, os objetivos específicos se dividem em quatro momentos: reconhecer o elemento espírita na formação intelectual do sujeito histórico em questão; identificar os elementos de uma base teórica e atitude libertária nos posicionamentos de João Penteado dentro do contexto social em Jaú; encontrar os elementos da pedagogia racionalista de Francisco Ferrer y Guardia nas experiências de Penteado ainda em Jaú; o quarto momento está no reconhecimento da possibilidade de adequação das práticas pedagógicas da educação anarquista para a contemporaneidade, o que levou ao desenvolvimento de um produto Educacional.

As expectativas com a pesquisa estão no levantamento de uma compreensão mais concreta e objetiva da formação do docente intelectual libertário que foi o professor João Penteado, considerando o ambiente sociocultural onde viveu. Bem como fazer uma ponte para possíveis práticas contemporâneas com essa pedagogia.

Tendo as considerações expostas acima, nos próximos capítulos abordaremos as agruras das quais o anarquismo sofreu na historiografia brasileira, bem como o ocultamento que a pedagogia libertária passou dentro da historiografia da História da Educação Brasileira. Agruras e ocultamento esses que construíram modos de lidar com essa temática causando prejuízos ao longo da História. Daí propormos uma abordagem segundo a Sociologia de Raymond Williams na busca de Penteado como um docente intelectual. Este será o primeiro capítulo, **Aproximações com o Objeto de Pesquisa e Reflexões Sobre a Abordagem Metodológica**. O segundo capítulo, **As Fontes Históricas e o Método de Pesquisa**, expomos as fontes escolhidas para essa pesquisa e a forma de abordagem e diálogo com esses materiais. O método escolhido segue o utilizado por Raymond Williams em seus estudos, o debruçar sobre o discurso do conteúdo das fontes visando levantar termos e pensamentos compartilhados que demonstrem a existência de um círculo restrito de produção intelectual, cuja João Penteado fez parte em Jaú.

O capítulo terceiro, **Ninguém nasce anarquista! Família Camargo Penteado, infância de João Penteado e seu círculo espírita**, em fontes recém encontradas contribuíram numa breve iluminação sobre a infância de nosso personagem, bem como na compreensão do ambiente socioeconômico onde a família Camargo Penteado se privilegiou no município de Jaú. Tal ambiente formou grupos de convívio que influenciaram João Penteado em sua formação cultural, tal como o círculo espírita nascente nesse ambiente, sob coordenação de Paulino de Oliveira Maciel. Debruçamos sobre esse círculo restrito na compreensão de pensamentos compartilhados que possam ter influenciado a formação intelectual e humana de João Penteado.

No capítulo seguinte, **João Penteado Anarquista**, adentramos no espaço histórico, político e intelectual das imprensas jauenses visando inseri-las no contexto político jauense, aparentemente enraizado desde sua fundação. Com essas considerações, debruçamos na compreensão de como João Penteado teria abraçado as ideias anarquistas e qual o contexto histórico que o motivou romper a linha que muitos pesquisadores traçaram na divisória entre simpatizantes das ideias anarquistas e os anarquistas praticantes. Por fim, buscamos levantamento sobre o círculo intelectual jauense restrito, com destaque para alguns interlo-

cutores, na expectativa de construir um pensamento compartilhado específico desse grupo, que João Penteadó também participou ativamente. Entretanto, nos propomos delinear qual momento João Penteadó se distanciou desse pensamento compartilhado e assumiu seu anarquismo praticante, o que acabou por expor nosso personagem na sociedade jauense e lhe causou atritos com as elites políticas e econômicas locais.

Finalizando nossa pesquisa, o capítulo quinto, **João Penteadó: intelectual da educação e professor racionalista**, nos propomos realizar uma costura analítica entre a construção de João Penteadó como anarquista ao mesmo tempo em que seu lado docente se aperfeiçoara. Neste contexto, ocorreu o assassinato do pedagogo anarquista Francisco Ferrer y Guardia na Espanha, o que repercutiu muito nas folhas oficiais e anarquistas do Brasil. Conhecedor desse pedagogo, Penteadó teria se inserido de vez nessa linha pedagógica segundo contexto histórico determinado. Por fim, acreditando na atualidade da epistemologia anarquista e da pedagogia ferreriana, desenvolvemos como produto educacional uma *Trilhas Didáticas do Libertário* com práticas didáticas e pedagógicas dentro da ética libertária que privilegiem um espaço social mais humano, de ajuda mútua, com sujeitos ativos na luta contra formas preconceituosas e despóticas em seus cotidianos.

1 – APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE PESQUISA E REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM METODOLÓGICA

É incontestável que, durante muito tempo, os libertários foram submetidos – prefiro dizer que eles próprios submeteram-se – à ascendência intelectual do marxismo, e foram vítimas de uma espécie de complexo de inferioridade difuso.

René Berthier (*apud.* SAMIS, 2011, p. 12)

A proposta de atentar nossa reflexão para um docente anarquista numa cidade do interior paulista durante a Primeira República é um recorte de pesquisa interessante, sobretudo pela sua ousada atuação libertária num espaço de estreiteza quanto às possibilidades de práticas culturais. Contudo, para ter um alicerce que estruture a abordagem sobre esse recorte, faz-se necessário debruçar brevemente sobre o anarquismo na história da historiografia brasileira e a pedagogia libertária como objeto da historiografia da História da Educação no Brasil. O motivo se justifica em lançar luz às agruras e interpretações variadas das quais o anarquismo e a pedagogia libertária foram submetidos pelas abordagens historiográficas no Brasil para não pisar nas mesmas pegadas e para reconhecer os avanços importantes na investigação dessa temática.

Neste capítulo realizamos três tópicos. O primeiro foi um sucinto olhar sobre a historiografia brasileira para identificar o tipo de relação do anarquismo com algumas produções historiográficas, visando identificar as formas de delineamento que tomou os olhares dos historiadores sobre esse objeto. Posteriormente realizamos o mesmo caminho na historiografia da educação com o mesmo intento. Por fim, permeamos uma reflexão na busca de um conceito de intelectual que suprisse as necessidades desta pesquisa e, para isso, optamos pela construção teórica e metodológica da Sociologia da Cultura de Raymond Williams. Através dessa sociologia chegamos às bases teóricas onde coube o docente de educação básica como profissional intelectual.

O Anarquismo na Historiografia Brasileira: Aproximações com o Objeto de Pesquisa

A posição do anarquista francês em destaque na epígrafe no início do capítulo deixa evidente que o Anarquismo como objeto da pesquisa em História ainda é assunto para debates. O autor reivindicou um método libertário para o estudo do anarquismo livre da sombra do marxismo, e que a criação desse método fosse feita pelos próprios anarquistas. Sem entrar no campo de discussão metodológica sobre se há algum método mais adequado para o estudo do anarquismo nas Ciências Sociais, podemos concordar com Berthier no primeiro ponto. De fato, o marxismo ortodoxo prejudicou e muito o anarquismo na historiografia. Entretanto, os marxistas heterodoxos – chamaremos assim os marxistas que realizaram uma autoanálise metodológica – possibilitaram uma justa revisão do anarquismo como temática da história e epistemologia social.

Também temos o tufão que atravessou as Ciências Humanas e Sociais na década de 1980. Esses eventos metodológicos abriram um espaço legítimo para que anarquistas inserissem essa temática de um modo inovador nas pesquisas acadêmicas ou de militância. Sem pretensões de trabalhar a historiografia do anarquismo veremos algumas abordagens dessa temática na Historiografia Brasileira. Balizamos nossa reflexão nas pesquisas de quatro autores, Claudio Henrique de Moraes Batalha (2000, 2007), de Edgar Salvatori de Decca (2004), Francisco Foot Hardman (1982, 2002) e Margareth Rago (1989, 2015) no tratamento do anarquismo na historiografia.

As primeiras produções sobre o anarquismo o ligaram com a história do movimento operários brasileiro sem olhá-lo de forma diferente ou com suas singularidades; portanto, é necessário iniciar nossa reflexão por esses. O historiador Cláudio H. M. Batalha (2007) organizou o tema da história do movimento operário brasileiro em três fases: a *Produção Militante* (entre 1920 e 1960), a *Síntese Sociológica* (entre a década de 60 e 70), e produções a partir da década de 1980.

A *Fase Militante*, segundo o autor, se iniciou com a fundação do Partido Comunista do Brasil, fundado em 1922, e na legitimação de sua fundação, criou-se a narrativa de uma pré-história do movimento operário anterior à 1922. E os anarquistas estariam nesta fase de pré-organização comunista. Evidente que para justificar o Partido, taxou-se os

anarquistas de *desqualificados* na condução do movimento operário¹. Averiguamos na memória que Astrogildo Pereira fez dessa época, uma taxaço ao escrever que o anarquismo teve “incapacidade teórica, política e orgânica para resolver os problemas de direção de um movimento revolucionário de envergadura histórica²”.

Essa fase teria, segundo Batalha (2007), orientado os meios acadêmicos em períodos posteriores, como foi a fase nomeada por ele de *Síntese Sociológica*, com início a partir de meados da década de 1960. Essa fase se caracterizou pelas construções de grandes explicações teóricas dentro de um determinismo histórico envolvendo tanto a militância como a pesquisa científica de base marxista. À título de asseveração, a obra *Trabalho urbano e conflito social no Brasil* (1976), de Boris Fausto, se encontra nesta fase e nos debruçamos nessa leitura. Não ignoramos as dificuldades de Boris Fausto em sua pesquisa histórica, sobretudo as perseguições e limitações pelas quais as universidades brasileiras passam no regime Civil-Militar, em especial as exigências de atestado ideológico, bem explicadas por Batalha. Ao mesmo tempo que Fausto inovou no critério científico - Fausto cunhou o termo “planta exótica” para explicar as tentativas de “homens de letras” da Velha República em tornar o anarquismo uma ideologia estranha à realidade brasileira - o autor insistiu com vícios analíticos como “desqualificação” na capacidade dos anarquistas na organização do movimento operário e “incapacidade teórica” em formular uma análise concreta da sociedade³.

¹ “Já se pode perceber nessas obras a noção que até hoje se encontra pelos espaços acadêmicos, de que a fundação do PCB inauguraria o período na história operária brasileira mais organizada e uma demonstração do amadurecimento político dessa classe. 1922 é um marco inaugural da história operária” (BATALHA, 2007, p. 148). Batalha identificou a permanência dessa visão como orientadora de algumas produções literárias sobre o movimento operário e, conseqüentemente do anarquismo.

² Continua o autor: “[...] é que levou diretamente à organização dos primeiros grupos comunistas, que se constituíram como passo inicial para a fundação do Partido Comunista. A bancarrota do anarquismo fora total e com ela ficou encerrado um largo período da história do movimento operário brasileiro. O conseqüente surgimento do Partido Comunista, ao mesmo tempo que assimilava o início de um novo período, era também a revelação de que as lutas precedentes haviam produzido um rápido amadurecimento político da classe operária brasileira” (PEREIRA, 1979, p. 61). Não podemos descartar o contexto histórico que teceu essas palavras, década de 1970, onde havia uma necessidade de manter a continuidade do propósito da fundação do Partido dentro do regime Civil-militar Brasileiro.

³ Escreveu o autor: “A conquista dos direitos sociais não pode ser alcançada apenas pela ação direta. Esta só proporciona resultados locais e como necessita de um exercício contínuo e intenso fortalece alguns homens talhados para a luta, mas enerva e desatina a grande maioria dos proletários. O caminho preferencial é o da política, dentro dos quadros do sistema. Em um país como o Brasil, regido por instituições democráticas, o abandono por parte do proletariado do exercício dos direitos políticos, conduz inevitavelmente ao predomínio dos elementos mais conservadores e plutocráticos que não duvidam em servir-se da formidável máquina governamental para esmagar impiedosamente qualquer agitação, mesmo legal e ordeira” (FAUSTO, 1976, p. 56, 57). Nesta obra deve-se destacar que há uma tentativa plausível em olhar o anarquismo pelas suas prédicas, inclusive o termo “planta exótica” para denominar os anarquistas do período saiu desta obra. Fausto reconheceu que o contexto histórico respirável que o movimento libertário atuou, limitava as possibilidades

Sobre esta fase, é interessante olhar para a dissertação de Silvia Lang Ingrid Magnani de 1979, que virou um livro (MAGNANI, 1982). Magnani associou as taxações sobre o anarquismo na fase *Militante* à historiografia conservadora e oficial. E olhou essa segunda fase como responsável por descortinar o movimento operário e anarquista do breu que a historiografia oficial o havia lançado. Igualmente a autora reconheceu a importância das memórias impressas de antigos militantes anarquistas lançadas nessa fase, tais como a obra de Edgard Leuenroth *Anarquismo: roteiro de libertação social* (1963) e diversas obras de Edgar Rodrigues⁴, que olharam o anarquismo de dentro. Daí a importância da obra de Magnani, sendo leitura obrigatória para as futuras produções acadêmicas sobre o anarquismo. Tanto Magnani como Boris Fausto usaram de acervos e fontes primárias produzidos pelos anarquistas e isso significou um olhar mais criterioso na tentativa de compreensão das práticas culturais e política anarquistas, a diferença de Magnani está no ambiente acadêmico que antecipava a década de 80. Seja como for, é uma fase de permanências e inovações.

Outra crítica sobre as produções dessa fase vem do historiador Edgar Salvatori de Decca e sua obra *1930: o silêncio dos vencidos*, publicada em 1980. Segundo de Decca, os historiadores e intelectuais da fase *Síntese Sociológica* teriam sofrido uma frustração com o golpe Civil-Militar de 1964 e isso repercutiu em suas produções historiográficas. Se reconhecendo vencidos pelo Golpe-64, teriam forjado uma memória histórica que justificasse sua derrota e creditando igualmente aos operários o lugar de vencidos, construíram nas narrativas um dispositivo ideológico que antecipava o lugar dos operários como *vencidos* dentro da memória histórica produzida. A abordagem de Decca na obra *1930: o silêncio dos vencidos* foi desmontar esse dispositivo reconhecendo práticas operárias contrárias a essa narrativa. Tal obra se encontra dentro de diversas produções que promoveram a revisão da historiografia escrita pelo marxismo ortodoxo e militante nas décadas anteriores. Os finais da década de 1970 e início de 1980 proporcionaram essa reflexão⁵.

de atuação, e completa “embora de forma muitas vezes inadequadas, o anarquismo busca dar resposta a um difícil problema: como criar com gente dominada, uma sociedade livre?”. A obra *Trabalho Urbano...* ainda tem sua importância para a historiografia brasileira.

⁴ Militantes importantes, como Edgard Leuenroth e Edgar Rodrigues, realizaram diversas produções, em especial o último que produziu uma lista vasta com mais de 50 obras entre as décadas de 1950 e 2000. Sobre Edgar Rodrigues ver a tese ADDOR, Carlos Augusto. **Um homem vale um homem – memória, história e anarquismo na obra de Edgar Rodrigues**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

⁵ Edgar de Decca justificou a construção desse dispositivo pela ausência de outros meios de autoanálise. De fato, Decca destacou o atraso da vinda de novas vertentes marxistas, como a nova esquerda inglesa, para fazer luz à autocrítica. Os marxistas intelectuais acadêmicos brasileiros teriam, segundo alguns críticos, vi-

Decca se encontra na terceira fase que Batalha (2007) caracterizou como de forte influência de produções historiográficas vindas do exterior, em especial a corrente marxista inglesa chamada *New Left Review* e a corrente francesa⁶, cujos efeitos foram a ampliação de temas e abordagens sobre o objeto de estudo. Essa corrente inglesa marxista heterodoxa vinha produzindo uma autocrítica do marxismo soviético desde a década de 1960, mas o Regime Militar dificultou a entrada dessas produções no Brasil até então. Obras de autores como Thompson, Hobsbawn e Williams revisitaram a história operária não mais pela vertente do historicismo economicista, mas antes na procura de entender a multiplicidade cultural operária e de resistência frente a implementação do capitalismo.

No Brasil intelectuais como Maurício Tragtenberg iniciaram investigações segundo esse marxismo heterodoxo, o que refletiu em suas aulas nas universidades. Leitor de Max Weber, Karl Marx e anarquistas como Errico Malatesta, Tragtenberg foi um dos professores da Universidade Estadual de Campinas que propagou uma visão autocrítica do marxismo e das burocracias inseridas no movimento operário. Suas leituras, ainda na década de 1970, lhe deu uma intelectualidade despreendida de doutrinas deterministas, segundo o historiador e anarquista Edson Passetti (PASSETTI, 2001). Seus ensaios *Burocracia e Ideologia* de 1974 e *Delinquência Acadêmica* em 1979 já davam indícios de críticas à essa burocratização e evidenciavam seu lado libertário que “rompia com os esquemas autoritários e dogmáticos do stalinismo e da Guerra Fria então dominantes no seio da esquerda brasileira”, segundo o pensador marxista brasileiro Michael Löwy (2001, p. 31-32)⁷.

venciados um ambiente de expectativas políticas que influenciou suas produções acadêmicas e quando a realidade passou distante das previsões acadêmicas o que viu foi o estarecimento: “A Revolução acabou...” escreveu Decca no prefácio da 5ª edição de sua obra (DECCA, 2004, p. 13).

⁶ Pesquisas voltadas ao cultural, dando vozes aos operários, passaram a ser praticadas por uma inovadora vertente marxista na Inglaterra, sob orientação de uma revista, *New Left Review*, onde escritores como Thompson, Eric Hobsbawn realizaram obras clássicas sobre a história operária inaugurando novos métodos e abordagens do objeto de estudo. Na França temos que destacar os questionamentos de epistemologias baseadas em teorias estruturantes, não à toa se instalou nesse ambiente teórico a sensação de crise epistemológica das Ciências Humanas. No decorrer desta pesquisa aprofundaremos nessas duas correntes. Percebe-se na lista de obras destacadas por Batalha (2007, p. 152) - *A Formação da Classe Operária Inglesa*, de E. P. Thompson (1987); *Trabalhadores e Mundo do Trabalho*, de E. Hobsbawn (1981, 1987), *Os Operários em greve* e *Os Excluídos da História*, de Michelle Perrot (1974, 1988) – que uma variedade de orientações de investigações pairaram sobre os pesquisadores brasileiros, o que certamente norteou a diversidade de abordagens por aqui, em especial Thompson, Hobsbawn pelo marxismo heterodoxo, e, apesar de não citado por Batalha, Foucault e a Escola dos Annales da década de 80 do lado das produções francesas foram muito lidos por aqui.

⁷ Na sua obra *Marxismo Heterodoxo* impressa em 1981, Tragtenberg trouxe para o debate brasileiro intelectuais que tiveram o mesmo trajeto teórico, como o polonês Jan Waclaw Makhasiski também influenciado tanto do anarquismo como do marxismo, incentivando tal liberdade de reflexão (TRAGTENBERG, 1981). Grande escritor, Tragtenberg trazia seus autores não apenas nas aulas, mas expunha ao público fora das universidades nomes como Kropotkin, Malatesta e Goodwin indicando a atualidade de seus escritos, isso em 1983 nas páginas da Folha de São Paulo (TRAGTENBERG, 2009).

Outro historiador da década de 1980 que surtiu efeito na revisitação da história anarquista foi Francisco Foot Hardman. Na obra produzida com Leonardi, *História da Indústria e do Trabalho no Brasil* (HARDMAN; LEONARDI, 1982), são visíveis as novas formas de abordar o objeto de pesquisa. Reconheceram as peculiaridades dos operários brasileiros na Primeira República, em destaque a composição sociocultural variada e o fator geográfico brasileiro como agravante. No lugar da *incapacidade*, esses autores olharam para raízes mais longínquas do operariado brasileiro, buscando traços de imigrantes saídos da Comuna de Paris e outras insurreições europeias, o que estabeleceu um vínculo internacional para o movimento anarquista que nascia aqui.

A obra *Nem Pátria Nem Patrão*, de 1983, se destacou quando entrou no discurso e na representação cultural promovida pelo movimento anarquista da Primeira República (HARDMAN, 2002). O autor debruçou na ordem estabelecida pelo discurso anarquista propondo uma reflexão sobre as práticas culturais e seus embates com a cultura burguesa. Com essa abordagem, o autor identificou novos campos de conflito no movimento operário brasileiro - o campo cultural – onde encontrou estratégias de construção de uma cultura alternativa ou estratégia de desterro consciente e intencional frente ao desterro promovido pela sociedade burguesa brasileira. O autor circulou pela produção cultural da propaganda anarquista na busca pela implementação de novos hábitos e valores, através do cinema, da poesia, da imprensa e, sobretudo, uma séria importância dada à educação pelos anarquistas⁸. Dialogando com essas produções temos no Brasil as impressões de obras clássicas do anarquismo pelas editoras do anarquista Plínio Augusto Coelho fundadas a partir dos anos 80: a editora Novos Tempos em Brasília, depois a Imaginário em São Paulo e Achiamé no Rio de Janeiro (VIANA, 2002)⁹.

⁸ Dentro dessa corrente marxista heterodoxa de orientação inglesa foram produzidas uma diversidade ampla de dissertações e teses, e muitas resultaram em publicações que, por consequência, serviram de bibliografia para futuras dissertações da temática. Algumas delas são: DECCA, M.A. G. **A vida fora das fábricas:** cotidiano operário em São Paulo (1927-1934). Dissertação (Mestrado), UNICAMP, 1983; LUIZETTO, E. **Presença do Anarquismo no Brasil:** um estudo dos episódios libertário e educacional. Dissertação (Mestrado), USP, 1984; LEITE, Mirian M. **Outra Face do feminismo:** Maria Lacerda de Moura. São Paulo: Ática, 1984; JOMINI, R. **Uma Educação para a Solidariedade:** contribuição ao estudo das concepções e realizações educacionais na República Velha. Dissertação (Mestrado), UNICAMP, 1989; ROMERA VALVERDE, A. J. **Pedagogia libertária e autodidatismo.** Tese (Doutorado), UNICAMP, 1996; Outras obras estão no Quadro de Obras Acadêmicas sobre o Anarquismo, em Anexo.

⁹ Essa década é beneficiada com diversos arquivos documentais, tais como Arquivo Edgar Leuenroth da Unicamp desde 1977, o Arquivo Histórico do Movimento Operário Brasileiro (ASMOB), de 1980; O Centro de Memória Sindical, de 1980; o Instituto Internacional de História Social de Amsterdã com coleções reativas ao Brasil (BATALHA, 2007, p. 151). Batalha (2000, 2007) diz que a história do movimento operário deixou de ser vista unicamente como a história da organização do movimento operário, o que a tornou no passado pouco caricata, e ganhou ares de variedade, pluralidade de experiências e de expressões.

O espaço metodológico semeado nos anos 80, abriu no Brasil as portas para abordagens que floresciam na França e Inglaterra. Ao final dessa década ocorreram discussões acerca das abordagens de narrativas globais ou macro que não privilegiavam experiências históricas mais pontuais, tanto no tempo como no espaço, o que gerou um rompimento de alguns historiadores com essa tradição historiográfica discursando uma suposta “crise de paradigma” das Ciências Humanas. Michel de Certeau foi um dos inauguradores dessa corrente historiográfica à francesa, conhecida como Nova História, defendendo uma afirmação de Marc Bloch, de que “tudo tem uma história” (BURKE, 1991, p. 18). Sob nova perspectiva contextual essa afirmativa visou trocar uma abordagem acusada de objetivismo e determinismo pelo relativismo cultural ou práticas subjetivas, tentando adaptar-se às novas situações sociais da década. Novos problemas, novos objetos e novas abordagens trouxeram opções para dar maior espaço de interpretação aos sujeitos da história sem o que chamavam de “amarras do estrutural”, possibilitando o que Burke descreveu como mais liberdade de escolhas e ações nas produções culturais e sociais desses personagens (BURKE, 1991).

Essa nova abordagem abriu novas interpretações para o anarquismo, sobretudo modos novos de olhar a temática. E uma orientação metodológica dentro dessa abordagem que caiu no gosto de acadêmicos na investigação do anarquismo foram as reflexões de Michel Foucault. A historiadora Margareth Rago (2015) escreveu que Foucault influenciou produções no Brasil desde 1975 com sua obra *Vigiar e Punir*, ceifando as amarras do que Rago escreveu ser as “intrincadas tarefas teóricas da ‘síntese das múltiplas determinações’, [...] na necessidade de organizar o passado, arrumando todos os eventos e os seus detalhes na totalidade enriquecida embora pré-estabelecida” (RAGO, 2015, p. 33). Para a autora, Foucault teria inovado o procedimento de investigação ao inverter o ponto de partida e o ponto terminal da investigação histórica, ou seja, ao invés de partir de um “objeto natural” de estudo que organizava um passado “pronto”, iniciava-se investigações de práticas que elucidassem manifestações culturais e de relações que permitiam chegar a um objeto. Com essa metodologia que Foucault escreveu a História da Sexualidade, das prisões, entrou na discussão do micropoder e dos enunciados discursivos da Ciência.

Foi justamente Margareth Rago uma das iniciantes dessa abordagem com a história do anarquismo em sua dissertação *Sem Fé, Sem Lei, Sem Rei*, de 1989. Com influência foucaultiana, a autora identificou a luta por uma libertação da subjetividade onde os tidos por desviantes pelos modelos normativos da época, pagavam um preço alto levados às pri-

sões, sanatórios ou colônias penais. Reconhecendo nos anarquistas uma representação jurídica do poder própria e um lugar do exercício da política no campo da luta contra todas as formas de dominação, Rago fez críticas às produções historiográficas da fase *Síntese Sociológica* por suas taxações e inferiorização do anarquismo. A partir de 1998, Rago orientou várias dissertações sob essa abordagem foucaultiana e outras mesmo sem sua orientação tiveram igualmente a influência de Foucault. Destacamos *Emancipação feminina e moral libertária: Emma Goldman e Maria Lacerda de Moura* (Richter, 1998) com foco na história de duas mulheres feministas anarquistas que romperam com o autoritarismo social delimitador do espaço do indivíduo feminino a certos modelos de mulher. Também a dissertação *Oreste Ristori: uma aventura anarquista* (ROMANI, 1998) partiu da investigação biográfica de um anarquista segundo a visão da Micro-História, dando uma coerência justa entre a relação indivíduo e contexto histórico vivido. Renato Lauris Junior (2009) investigou a trajetória de José Oiticica segundo a ideia foucaultiana do “princípio do cuidado de si”.

Esse ambiente de abertura metodológica da década de 80 permitiu diversas outras abordagens. Alexandre Samis (2002) usou a reflexão de Hannah Arendt para investigar a colônia penal de Clevelândia, no Oiapoque, lugar de presos políticos, sobretudo anarquistas, que serviu de experiência para políticas repressoras exercidas pelo Estado Brasileiro no futuro. Algumas produções, sob influência da Nova História Cultural, abordaram as relações dos militantes anarquistas sob a ótica de *grupos de afinidades*, ou seja, segundo ideias fomentadoras de aproximações promovendo práticas de representações culturais. Fernando Antônio Peres dentro dessa abordagem produziu uma dissertação e uma tese (2004, 2010) sobre Penteado. E Santos (2009) utilizou o conceito de *Campus* de Pierre Bourdieu para identificar o microcosmo que proporcionou em Penteado um espaço social de afinidades de ideias, entretanto a autora não regressou no tempo histórico que a presente dissertação se propôs.

Em resumo, trazendo novamente para a reflexão as palavras do anarquista Berthier na epígrafe deste tópico sobre o anarquismo não ter estabelecido um lugar nas Ciências Humanas para um materialismo libertário de investigação. Tomamos as palavras de David Graeber sobre isso. Esse anarquista norte-americano escreveu que o anarquismo teve pouca expressividade nos meios acadêmicos por justamente não ter por finalidade as academias, preferindo seu espírito de atitude. Para Graeber, se algumas escolas filosóficas possuem seus autores que dominam as academias com abordagens adjetivadas com seus nomes, o

anarquismo não possui essa pretensão, apesar de muitos cientistas e intelectuais acadêmicos terem sido anarquistas. Daí circular por diversas abordagens, mas isso não significa que o anarquismo não tenha sua própria reflexão investigativa da sociedade¹⁰. Mesmo que tivesse conceitualmente um “materialismo anarquista” perguntaríamos: seria uma Escola Histórica ou abordagem metodológica? Há nessa investigação sobre o anarquismo talvez o expurgo das vicissitudes investigativas que perpetraram pesquisadores marxistas mais ortodoxos. Investigar o anarquismo pelos próprios libertários não é a fundamentação teórica que norteia esta pesquisa. Podemos considerar nessas reflexões que um pensar inovador sobre a Cultura pode garantir segurança na investigação libertária. Veremos agora a pedagogia libertária na historiografia educacional brasileira. Será que percorreu os mesmos passos?

A Historiografia da História da Educação e a Pedagogia Libertária

No tópico anterior ficou bem evidente que certas vicissitudes contribuíram para distorções sobre o anarquismo como objeto de investigação da História do Brasil, bem como novas abordagens que romperam com tais distorções. Sabendo que a Historiografia da História do Brasil e a Historiografia da História da Educação Brasileira não se alinham numa temporalidade de acontecimentos, faz-se necessário uma breve visita na Historiografia da Educação Brasileira para conhecer qual foi a relação da Pedagogia Libertária nessa Historiografia. Destarte, vislumbrando possíveis tomadas de posição dessa Historiografia deixamos claro qual sempre foi a posição dos pedagogos anarquistas frente a educação. Abaixo segue um pronunciamento do anarquista russo Mikhail Bakunin em 1869 sobre a educação:

Enquanto houver dois degraus de instrução para os diferentes estratos da sociedade, haverá necessariamente classes, isto é, privilégios econômicos e políticos para um pequeno número de eleitos, e escravidão e miséria para a maioria [...]. Onde tanto o trabalho manual como o trabalho intelectual são deformados pelo

¹⁰ Continua Graeber: “mesmo se compararmos as escolas históricas do marxismo e do anarquismo, podemos perceber que lidamos com projetos completamente distintos. Escolas marxistas possuem autores. Assim, como o marxismo veio da cabeça de Marx, temos os Leninistas, Maoístas, Trotskistas, Gramscianos, Althusserianos... Pierre Bourdieu percebeu, certa vez que, se o campo acadêmico é um jogo no qual estudiosos lutam pelo domínio, então você sabe que ganhou quando outros estudiosos começam a pensar sobre como fazer de seu nome um adjetivo. E é, presumivelmente, para preservar a possibilidade de ganhar o jogo que os intelectuais insistem, ao discutir entre eles, em dar continuidade a este tipo de *teoria histórica de Grandes Homens*, rejeitando qualquer outro contexto. As ideias de Foucault, assim como as de Trotsky, nunca são tratadas como o produto de um certo intelectual (...) mas sempre como se tivessem emergido da genialidade de um homem singular.” (GRAEBER, 2011, p. 11).

isolamento absolutamente artificial a que ambos foram condenados. (BAKUNIN, 1979, p. 37-39)¹¹.

As palavras acima descrevem o que os anarquistas chamam de Educação Integral, - construtora de um ser humano integral: físico, prático e intelectual - ferramenta necessária para a transformação subjetiva e social do indivíduo. Essa máxima sempre esteve no discurso libertário e na grande maioria de pensadores anarquistas, em suas obras e por toda imprensa ácrata no Brasil. Mas e na Historiografia da História da Educação Brasileira, há menção dessa experiência em nosso território?

Partimos da negação de que o caráter efêmero das experiências pedagógicas libertárias teriam sido a justificativa para que fossem ignoradas pelas primeiras produções dessa historiografia¹². Portanto, a brevidade dessas experiências não pode ser justificativa a forma que literatura sobre a História da Educação Brasileira teria tratado esse objeto. Os autores Maria Marta Chagas de Carvalho (2007), Diana Gonçalves Vidal e Luciano Mendes Faria Filho (2003) e Mirian Warde (1990) nortearam nossas reflexões sobre a forma de tratamento que a historiografia deu para as pedagogias anarquistas.

Esses autores concordam que a literatura produzida pelos personagens da Escola Nova no Brasil fundou uma narrativa que foi inserida na forma que se pesquisava a História da Educação no Brasil e se trabalhava a disciplina História da Educação no Brasil. Inauguraram um *modus operandi* no pensar e escrever essa historiografia. Vidal e Faria Filho (2003) observaram que nasceu nos intelectuais da educação a partir da década de 1930 como Primitivo Moacyr, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto e Fernando Azevedo uma “narrativa que iria se instalar como modelo à escrita de manuais brasileiros de História da

¹¹ Seguiu Bakunin: “[...] Mas estamos convencidos de que o homem vivo e completo, cada uma destas duas atividades, muscular e nervosa, deve ser igualmente desenvolvida e que, longe de se anularem mutuamente, cada uma delas deve apoiar, alargar e reforçar a outra; a ciência do sábio se tornará mais fecunda, mais vasta quando o sábio deixar de ignorar o trabalho manual, e o trabalho do operário instruído será mais inteligente e por conseguinte mais produtivo do que o do operário ignorante” (1979, p. 39).

¹² Entre final do século XIX e início do XX, essas experiências de ensino se espalharam pelo Brasil: Estados do Ceará, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Bahia, tiveram tais práticas. Em 1895 ex-integrantes da Colônia Anarquista Cecília fundaram a Escola União Operária no Rio Grande do Sul. Em 1904 houve experiência pedagógica de orientação anarquista com a Escola Elysée Reclus em Porto Alegre e a Escola Germinal no Ceará. No Rio de Janeiro houve a Escola Moderna de Petrópolis em 1909 e a Escola Operária 1º de Maio em 1912. Em São Paulo houve a Escola Libertária Germinal em 1902 e as Escolas Modernas nº1 e nº2 em 1912, mas também Escolas Modernas pelo interior do Estado de São Paulo como Campinas, Rio Claro e Bauru. (SILVA, 2009). É bom destacar que as escolas libertárias, seja de orientação de Ferrer ou de outras vertentes anarquistas eram praticadas internacionalmente; La Ruche de Sebastien Faure na França, Escola Moderna de Barcelona com Francisco Ferrer y Guardia na Espanha, a Escola Oficina nº1 de Adolfo Lima em Portugal, entre outras tantas na América Latina. (CASALVARA, Tatiana. **A militância anarquista através das relações mantidas por João Pentecado** – estratégias de sobrevivências Pós anos 20. São Paulo, 2012. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo).

Educação”, através de análises em leis e relatórios oficiais como fontes e orientação positivista, além de financiados por órgãos do governo, esses intelectuais construíram uma narrativa da educação no Brasil que justificava as leis e promoções feitas no momento para a educação. Sem pretensão de estabelecer esses intelectuais como fundadores da Historiografia da História da Educação no Brasil, esses autores tiveram forte influência ao propôs suas narrativas sobre a História da Educação.

Na obra *Noções de História da Educação*, de 1933, de Afrânio Peixoto, utilizando do raciocínio dicotômico positivista, associou a educação à “civilidade” em oposição ao “atraso” do Brasil associado ao misticismo do negro e do indígena (PEIXOTO, 1942). No prefácio da obra impressa em 1944, a educação foi vista como missão civilizadora e função apenas do Estado. Considerando a documentação usada por Peixoto em sua investigação histórica, se a pedagogia libertária estivesse em seus escritos seria taxada como “atraso” por estar nas páginas policiais juntamente com os anarquistas. Entretanto, Peixoto não a citou por justamente defender uma educação atrelada aos interesses do Estado. Para Clarice Nunes (*apud*, VIDAL; FARIA FILHO, 2007) essas narrativas explicavam as mazelas das políticas públicas de governos anteriores refletidas no fracasso da educação, assim o discurso dos escolanovistas na promoção do ensino público era a solução no presente. Mirian Warde (1990) caracterizou essa narrativa como *presentismo pragmatista*, portanto extremamente funcional. Outra obra igualmente importante na construção dessa narrativa, mas que passou a orquestrar a disciplina História e Filosofia da Educação nos cursos de formação de professores até a década de 1960, foi *A Cultura Brasileira*, de Fernando de Azevedo.

As condições narrativas sobre a História da Educação no Brasil que influenciaram essa disciplina dificultaram a investigação historiográfica sobre o tema educação na construção de suas questões e observação como objeto de pesquisa por muitas décadas ao cristalizar representações sobre a educação no Brasil (Warde, 1990; Nunes, 1996; Carvalho, 2007). O que percebemos em Azevedo, seguindo a narrativa de Peixoto, foi que, ao partir da ideia de que a educação só devia ser oferecida pelo Estado, condenou os regimes políticos anteriores pela incompetência – no caso do Império – e mazelas por parte da Primeira República por se importar somente em defender seu *totalitário* poder (AZEVEDO, 1944, p.396).

Para Azevedo, o que restou, inevitavelmente, ao governo da *Revolução de 1930*, foi organizar a modernização da educação juntamente com os pioneiros educacionais na “re-

construção educacional no Brasil”¹³ visando a “campanha de regeneração nacional” iniciada por Lourenço Filho em 1922. A análise de Carvalho (2003, 2010) identificou o discurso como uma arma para vencer os entraves que impediam o Progresso. Em conjunto, Fernando de Azevedo e o Governo Provisório (1930-1934) estabeleceram uma epopeia pela educação. Como Azevedo poderia ter encaixado a pedagogia libertária nesta narrativa? Partirmos da ideia de que, igual aos escolanovistas, os libertários viram a educação como transformadora da sociedade, porém para caminhos diferentes pelos quais o Estado Novo e Escola Nova desejavam. Então mais que condenada, a pedagogia libertária foi jogada no limbo, pois do contrário teria feito com que tal prática de ensino fosse lida pelos estudantes nas escolas de formação docente. Azevedo optou por nem ao menos colocá-los em citação.

A ideia aqui não foi ignorar a importância de Fernando de Azevedo para a história da educação no Brasil. Participante de políticas na área da educação, catedrático de História e Filosofia da Educação na USP, participou do Departamento de Pedagogia da USP até a década de 1970. Teve influência decisiva na década de 1960 para organização de um núcleo de pesquisadores nessa área. Um de seus colaboradores de pesquisa e ex-aluno, Laerte Ramalho de Carvalho¹⁴, o substituiu na cátedra até a década de 1960 mantendo um viés liberal no estudo da história da educação na USP até a chegada de correntes de orientação marxista conquistando seu espaço, o que contrapôs a predominância de estudos de natureza econômica para educação a partir 1964 (GOUVEIA, *apud*. LOMBARDI, 1993).

Após a instalação do Regime Civil-Militar de 1964, o marxismo entrou de vez na pesquisa da História da Educação no Brasil, isso gerou uma abordagem marxista da educação que contrapunha ao tecnicismo implementado pelo Regime. As ideias do sociólogo francês Louis Althusser influenciaram essa abordagem significativamente entre as décadas de 1960 e 1970 e o italiano Antônio Gramsci influenciou a partir de fins da década 1970 em diante¹⁵. De maneira geral, Vidal e Faria Filho (2003) identificaram a permanên-

¹³ “Não se pode contestar que o manifesto de 1932, - A reconstrução educacional no Brasil - se analisa o problema da educação nacional sob todos os seus aspectos, se definem os princípios e se traçam, pela primeira vez, as diretrizes de um programa geral de educação, [...]. Com a força criadora de seu espírito empreendedor e a liberdade de iniciativa, só possível com a Revolução de 30 e a obrigação da Lei Orgânica, ampliou e desenvolveu o sistema escolar, para torna-lo quanto possível completo”. (AZEVEDO, 1944, p. 397-402). Nessa passagem ficou mais claro para onde atentou a narrativa de Azevedo, uma obra encomendada pelo Estado Novo (CARVALHO, 2007) na promoção de uma renovação cultural através de uma representação do novo povo para uma nova sociedade inaugurada com o Estado Novo e o Manifesto de 1932.

¹⁴ Há um artigo significativo para compreensão da historiografia da Educação Brasileira nas décadas que antecederam a instalação dos cursos de pós-graduação em Educação na década de 1970 (TANURI, 1998).

¹⁵ A problemática de Althusser centrava nos mecanismos pelos quais a escola contribui para a produção e a reprodução de uma sociedade de classes. Portanto, a escola seria incapaz de servir como ferramenta de libertação do operário por ter em sua natureza a função de reprodução da ideologia burguesa (LOMBARDI; SA-

cia de traços das narrativas anterior: a centralidade da ação política para a educação, não mais com o Estado e sim na ação dos intelectuais militantes contra os problemas sociais. Mesmo tomando um caráter revolucionário e político, a interpretação da história da educação não se libertou do *presentismo pragmatista*. O que percebemos foi uma mudança nas abordagens do objeto, no lugar político da fala dos pesquisadores e a problematização da temática¹⁶.

A obra de Saviani, *Escola e Democracia*, lançada em 1983, já era formulada desde 1977 como alternativa teórica para interpretar a história da educação (SAVIANI, 2011). Apesar da obra estar voltada para a Filosofia da Educação, o Saviani refletiu o problema do ensino no Brasil de forma histórica ao dividir as pedagogias aplicadas no Brasil em não-críticas, crítico-reprodutivistas e sua proposta pedagógica alternativa chamada de histórico-crítica¹⁷ entendida como mediadora do sujeito com o meio da prática social global, sendo isso seu ponto de partida e de chegada para a prática educativa. Essa prática educativa explicitou a influência do método dialético marxista (LOMBARDI; SAVIANI, 2017)¹⁸.

Observamos que Saviani, na preocupação de justificar sua crítica às pedagogias praticadas no presente de sua obra, ignorou as experiências educacionais anarquistas que,

VIANI, 2017, p. 190). Gramsci, inversamente a Althusser, via no campo cultural um ambiente de disputa ideológica pela hegemonia, assim caberia aos operários elevar-se à consciência crítica e construir sua própria concepção de mundo através da colaboração de seus intelectuais orgânicos. (LOMBARDI; SAVIANI, 2017, p. 173).

¹⁶ Uma obra que podemos destacar nessa fase foi **Educação na Primeira República**, de Jorge Nagle, lançada sua primeira edição em 1974. Esta obra foi resultado de sua tese de doutorado de 1966. De fato significou uma abordagem inovadora da História da Educação no Brasil, tendo por objetivo realizar uma leitura da educação junto com a sociedade que foi inserida, Nagle aprofundou tanto na História do Brasil quanto na História da Educação no Brasil. No entanto, Como Lombardi destacou em sua Tese (1993) e Faria e Filho (2003), Jorge Nagle manteve em sua obra algumas vicissitudes da vertente anterior.

¹⁷ O autor parte da marginalização na educação para avaliar essas teorias pedagógicas. As teorias não-críticas no intuito de vencer a ignorância que trava o progresso olham a marginalidade na educação tão somente como um desvio a ser corrigido. Mesmo assim, a marginalidade não está tanto nos modelos pedagógicos e sim nas particularidades de alguns indivíduos que os impedem de se ajustar devido à sua ignorância, ser rejeitados devido à sua ‘anormalidade’ ou ser incompetentes pela sua ineficiência. Nas pedagogias crítico-reprodutivistas a marginalidade se encontra inteiramente na própria escola sendo sua natureza a reprodução dessa desigualdade. A proposta inovadora da pedagogia histórico-crítica foi em seu ponto inicial, a pergunta “é possível articular a escola com os interesses dos dominados?”, que passou a propor uma pedagogia dentro da realidade dos dominados (SAVIANI, 2007).

¹⁸ O leitor pode estranhar não mencionar nesta pesquisa Paulo Freire. Aranha (2006) olha a pedagogia freireana como Progressista, ou seja, não desassocia educação e a transformação social e a escola é vista também como local de socialização do conhecimento. Também conhecida como pedagogia libertadora, pois busca libertar o oprimido pela conscientização de sua opressão, tal pedagogia é fortemente marcada pela formação cristã, existencialismo e neomarxismo. Daí os anarquistas ser reticentes ao olhar a pedagogia de Paulo Freire com qualquer aproximação. Essa autora, faz essa aproximação, entre Freire e Ferrer y Guardia. Mas nos círculos anarquistas tal aproximação é fortemente rejeitada. Para compreensão do ponto de vista dos anarquistas sobre a aproximação entre Paulo Freire e Francisco Ferrer y Guardia ver: GALLO, Silvio; SILVA, Rodrigo Rosa. Biblioteca Terra Livre. **Francisco Ferrer e os princípios da Pedagogia Moderna**. Youtube, 29 de setembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wgul6nHe_5Y> Acesso em 04/10/2021.

ao nosso ver, não se encaixavam nas pedagogias descritas pelo autor. Saviani, excelente intelectual brasileiro que é, não deixou a pedagogia anarquista no limbo, esse reconhecimento surgiu em obras posteriores nomeada como pedagogia *não-hegemônica* (SAVIANI, 2007). Seja como for, a educação anarquista nesse período já era visitada por historiadores marxistas heterodoxos que se propuseram revisitar a história do anarquismo, como mencionamos no tópico anterior. A obra de Silvia Magnani (1982), resultado de sua tese de 1978, a tese de Luizetto (1984), Hardman e Leonardi, (1982), Hardman (2002) são exemplos dessas produções que, ao mesmo tempo que iluminaram o anarquismo sob nova vertente historiográfica, sentiu na necessidade de ampliar o círculo de análise e a educação entrou nessa compreensão. Diferente da Historiografia da História do Brasil que o anarquismo passou a ser visitado de maneira mais contundente em fins da década de 1970, a Pedagogia Libertária teve que lutar pelo seu espaço na Historiografia da História da Educação, o que passou a lhe ser mais concedido em meados da década de 1980.

Em fins da década de 1980 e início de 1990, novos horizontes de investigação, sobretudo os ventos da Nova História e autores como Foucault e Bourdieu, influenciaram vários grupos de pesquisa sobre a história da educação brasileira (VIDAL; FARIA FILHO, 2003). As ciências humanas passaram a flertar com uma infinidade de outras disciplinas, o que a fez distanciar-se das reflexões acerca de temas importantes como a organização de domínio das forças materiais e imateriais em uma sociedade¹⁹. Não mais havendo o domínio de uma única base teórico-metodológica norteadora, prevalecendo um policentrismo epistemológico (LOMBARDI, 1993) que garantiu novas abordagens e novos objetos. E nesse caleidoscópio de abordagens, a inserção da cultura veio de maneira mais profunda, com pesquisadores como Roger Chartier propondo uma perspectiva invertida sobre o objeto, a de uma “história social da cultura para a história cultural da sociedade em direção dos trabalhos recentes em antropologia cultural” (BURKE, 1991, p. 69). Assim, a temática da pedagogia libertária passou para o rol de temáticas pesquisadas dentro dessas novas abordagens.

¹⁹ Tais temas importantes dentro das reflexões marxistas produziram diversas teorias sobre a sociedade. Partindo de Marx e o desenvolvimento da expressão “classe dominantes” e os mecanismos pelos quais efetivam seus dominós. Temos alguns marxistas que estabeleceram a Base e a Superestrutura como principais pontos de sustentação desse domínio, sem espaço para os dominados ensejar um conflito. Gramsci designou o termo Hegemonia o que levou às reflexões que problematizaram mais as relações Base Superestrutura. A Escola de Frankfurt debruçou na falta de consciência revolucionária e aceitação da subordinação das classes operárias (BOTTMORE, 2001).

Com essa temática da pedagogia libertária surgiram diversas produções acadêmicas. Regina Jomini (JOMINI, 1989), através de uma abordagem materialista heterodoxa, investigou objetivos educacionais propostos pelas escolas anarquistas, o processo aconselhado para a educação, os agentes responsáveis pela educação, o que educavam, qual a clientela dessas escolas. Silvio Gallo em sua dissertação (GALLO, 1990) e depois com sua tese (GALLO, 1993) adentrou nas questões filosóficas, teóricas da educação anarquista, orientado por uma abordagem foucaultiana. Valverde Romera (1996) focou na visitação da teoria e práticas libertária da educação anarquista da pedagogia de Francisco Ferrer y Guardia. José Damiro de Moraes (1999) trabalhou as práticas culturais anarquistas na formação intelectual de seus membros, do espaço educacional aos Centros de Cultura Social. Fernando Antônio Peres em sua dissertação (PERES, 2004) trabalhou com a abordagem da História Cultural investigou os atores militantes anarquistas seus *grupos de afinidades*, focando em um professor anarquista. Em sua tese (PERES, 2010), o mesmo autor revisitou a trajetória desse professor anarquista, João Penteado, entre os anos de 1890 e 1940 ressaltando a *ambiência* espiritual na sua formação social, moral e espiritual²⁰. Nossa investigação optou por inverter a forma de observar o tema, sem desconsiderar a ambiência religiosa que João Penteado frequentava, propôs uma abordagem da formação cultural de maneira mais sociológica considerando as tensões produzidas pelas relações de grupos sociais na cidade e para isso a escolha da fundamentação teórica foi dos Estudos Culturais segundo Raymond Williams. Esclarecemos abaixo essa fundamentação.

Conceito de Cultura em Raymond Williams

No tópico acima vimos que a pedagogia libertária foi ocultada da História da Educação no Brasil por uma narrativa que visava uma construção do ensino no Brasil segundo um projeto de Estado e civilização, e para dar sentido a essa narrativa dentro da história da educação brasileira levou a experiência pedagógica racionalista e anarquista ao limbo. Tal narrativa se estabeleceu como norte para o nascimento da disciplina História da Educação no Brasil na formação de professores. As narrativas futuras mantiveram essa característica

²⁰ Demais produções, temos a tese de Clovis Kassick em 2002 que resultou na Obra **A Pedagogia Libertária na História da Educação Brasileira** (KASSICK; KASSIC, 2004). Mais recente, temos diversas pesquisas, como a Tese de Tatiana da Silva Casalvara **A militância Anarquista Através das Relações Mantidas por João Penteado: estratégias de sobrevivência** (2012). Vitor Ahagon e sua dissertação **Trajétória militante de Adelino de Pinho: passos anarquistas na educação e no sindicalismo**, 2015.

- presentismo político e ideológico pragmatista -, e se mostraram indiferentes quanto à experiência pedagógica libertária em nossa história.

A inserção da pedagogia libertária na historiografia da História da Educação Brasileira só começou quando foi proposto romper com as epistemologias hegemônicas inserindo um caleidoscópio de abordagens que privilegiava um novo foco sobre a Cultura. Tendo em vista destacado no final do tópico acima a opção teórica dos Estudos Culturais do sociólogo inglês Raymond Williams, neste tópico procuramos compreender as distâncias e aproximações teóricas desta abordagem e com a Nova História Cultural francesa, duas abordagens relativamente distante uma a outra, mas podendo haver diálogos em vários pontos. E traçamos nosso arcabouço teórico que nos orientou nos próximos passos desse estudo.

No tópico anterior as abordagens que se abriram, sobretudo a partir da década de 1980, para novas interpretações dos sujeitos históricos igualmente chegaram nas pesquisas sobre História da Educação no Brasil. Uma abordagem que se destacou foi a Nova História, propondo *novos problemas, novas abordagens e novas perspectivas* que abriram espaços para uma nova investigação da Cultura, chamada pelos historiadores Peter Burke e Roger Chartier de Nova História Cultural. Tais autores, assim como os marxistas heterodoxos, criticaram o marxismo ortodoxo e burocrático pelo seu determinismo economicista e a ausência dos sujeitos como construtores da história, os historiadores franceses criticaram outras ferramentas metodológicas da produção da História que vinha desde as Ciências tidas modernas, atacando três pontos de sua metodologia em formas de críticas.

Segundo Burke (1992), esses três pontos foram: definição de novos objetos e novas metodologias; novas fontes e novas abordagens para essas fontes; troca do modelo determinista por uma explicação da história que privilegie maior liberdade para as ações dos sujeitos históricos. Na Revista dos *Annales* de 1988, Chartier (1992) defendeu que essas críticas não eram para a ciência Histórica e sim às demais áreas das Ciências Humanas e Sociais das quais a História tomava as metodologias emprestadas, sobretudo o marxismo ortodoxo e o estruturalismo. Aceitando tais críticas, o historiador Roger Chartier²¹ reorganizou três pontos de exigências em forma de renúncia: renúncia do modelo de totalidade

²¹ Sobre essas críticas na História podemos citar uma das obras fundadoras desse debate, o livro de Paul Veyne (1998), **Como se escreve a História**, de 1971, onde o autor procurou destruir todas as estruturas universalizantes e conceitos generalizantes pré-estabelecidos que a disciplina História tomou por empréstimo, em especial da Sociologia, e que acabou por moldar e adequar a pesquisa História e seus conceitos por muitas décadas. Seguindo a mesma contestação tem a obra **Escrita da História**, escrita em 1975, de Michel de Certeau (1982).

social para penetrar nos labirintos das relações e tensões que constituem as relações; renúncia das diferenciações territoriais em defesa das regularidades ou leis gerais; renúncia do recorte social em defesa das variações culturais. Ao nosso ver, a proposta de Roger Chartier foi no sentido de construir uma inteligibilidade para o social que substituísse a inteligibilidade marxista ortodoxa de sociedade. Assim, em vez do materialismo histórico, o autor propôs uma História das Apropriações Culturais²² tendo em vista “uma história social dos usos e das interpretações, relacionadas às suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que os produzem” (CHARTIER, 2002, p. 68). De modo mais claro, Roger Chartier trocou a História Social da Cultura por uma História Cultural do Social.

Essa inteligibilidade gerou três propostas de investigação das apropriações. A primeira proposta foi reconhecer nas práticas culturais e recortes sociais esquemas ou “instituições sociais” que incorporam “representações coletivas” (2002, p. 72). Ao nosso ver, Chartier buscou sistemas de totalidades que articulassem com recortes sem teorias de antemão, como acusou no marxismo. A segunda proposta foi aceitar uma “pluralidade de apropriações”, segundo Chartier, onde se reconhecesse que as diversas formas de apropriações se organizam a partir de uma representação segundo suas formas de apropriar-se (2002, p. 76). No nosso ponto de vista sobre essas reflexões de Chartier, aqui a ideia de conflito foi substituída pela liberdade dos grupos sociais em tomar para si a organização de suas expectativas frente o ambiente social onde se relacionam. A terceira proposta foi compreender as práticas culturais “a partir das mutações no modo de exercício do poder [...] tanto as transformações das estruturas da personalidade quanto aquelas das instituições e das regras que governam a produção de obras” (2002, p. 78).

De fato essa proposta pensou numa liberdade de ação grupal dentro de ambientes sociais mais amplos onde os grupos e indivíduos pensam e agem segundo sua apropriação de representações. Isso é positivo e dentro das exigências históricas da década que esses autores pensavam uma adaptação de abordagens para pensar a sociedade da década de 80. Essa liberdade trouxe maior flexibilidade nas relações, tendo nas formas de apropriações e

²² Ao invés das divisões pelo social ou político das sociedades para estudos, Roger Chartier propôs um entendimento das práticas culturais entre os membros de um grupo social com outros grupos; no lugar das divisões por classes ou profissões, propôs a divisão por representações culturais. E é dentro destas representações que as forças de poderes agem na produção ou reprodução das práticas culturais, aceitando ou não, e até reapropriando da cultura. A história das apropriações é a história das representações culturais entre grupos sociais de forma complexa e dialética (2002, p. 68).

representações sociais, leituras diversas do ambiente social e das condições colocadas por esse ambiente. Entretanto, essa proposta negligenciou as tensões e conflitos desse ambiente social vivido ao não considerar condições externas ao ambiente cultural do grupo social que gera suas representações. Para isso seria preciso aceitar uma força ou representação social contrária disputando o espaço social e cultural, e uma leitura mais ampla do espaço social e contexto histórico de produção das representações, o que levaria olhar para uma cultura mais hegemônica agindo em prol de sua sobrevivência. Essa cultura hegemônica poderia existir mesmo reconhecendo sua reapropriação por grupos de elites locais, variações culturais, o que encaixaria na defesa de Chartier de leis gerais. No entanto, parece que havia mais que questões de abordagem e formas de se comportar com o objeto de investigação.

Para Peter Burke (2002, p. 170), a Nova História Cultural de Roger Chartier foi uma resposta à onda de críticas que nasceram na década de 1980 sobre o marxismo de maneira unilateral. No lugar das tensões e lutas sociais, buscou-se novas interpretações para o Cultural, surgindo então uma disputa que Burke chamou de “materialistas” com “culturalistas”. O mesmo Burke, ao criticar os estudos sobre Cultura de Raymond Williams se limitou à obra *Cultura e Sociedade*, de 1958, onde segundo o autor, Williams estaria ainda preso à ideia de Base e Superestrutura, o que teria levado ao seu esvaziamento nas décadas seguintes²³. Para compreensão da posição de Burke e Chartier frente ao marxismo, fizemos uso das reflexões de Ciro Flamarion Cardoso (2004)²⁴. Escreveu o historiador brasileiro destacando a falta de experiências militantes ou em grupos de estudos avançados por parte dos historiadores franceses no tocante às teorias marxistas. A corrente intelectual marxista que mais teria agitado os franceses, segundo Cardoso, foi a de Louis Althusser e em ne-

²³ Nesta obra de Peter Burke (**História e Teoria Social**) escrita em 1992, o autor escreveu que a reação dos cientistas sociais e historiadores contra o determinismo associado à análise funcional, ao marxismo, aos métodos quantitativos e à ideia de uma “Ciência Social” foi revestida sob a bandeira da Cultura relacionada a um estilo particular de explicação. Daí a clareza quando o autor criou uma disputa entre “materialistas” e “culturalistas”. Em sua obra **O que é História Cultural**, de 2004, Burke pareceu menos envolvido com a disputa que ele mesmo mencionou em 1992, assim traçou um perfil mais digno da perspectiva de Raymond Williams sobre a Cultura considerando a distância desse autor do pensamento determinista dicotômico sobre Base e Superestrutura.

²⁴ Com reflexões e frases ácidas, Ciro Flamarion Cardoso indicou o lugar ideológico e político de onde falavam historiadores franceses ao escrever sobre o marxismo. Ele partiu da crítica que a historiadora liberal norte-americana Gertrude Himmelfard fez da nova esquerda inglesa alegando que esses não teriam conseguido realizar sua autocrítica como fizeram os historiadores marxistas franceses, em especial sobre a história marxista e o Partido Comunista. Flamarion Cardoso, arrancando os cabelos, teceu suas críticas cortantes ao identificar o lugar de fala dos historiadores franceses da década de 1980 e ressaltou que a Nova Esquerda se propôs sempre reconhecer a existência das forças produtivas e relações de produção (2004, p. 14).

nhum momento tão profundamente como a nova esquerda inglesa o fez na Inglaterra. A presença marxista nos Annales teria sido mais nos métodos e nas técnicas do que na teoria.

Passado o frenesi das críticas e assentado a poeira que a Nova História Cultural levantou na década de 1980, o historiador Peter Burke, que mostramos anteriormente sua posição frente à teoria da Cultura da nova esquerda inglesa, passou a se posicionar na virada do milênio de forma mais ponderada. Destacamos abaixo suas afirmações:

Em vez de simplesmente substituir a história social da cultura pela história cultural da sociedade, é necessário trabalhar com as duas ideias de forma conjunta e simultânea. Em outras palavras, parece-nos bem mais proveitoso considerar a relação entre cultura e sociedade em termos dialéticos com ambas às partes, ativas e passiva, determinantes e determinadas (BURKE, 2002, p. 171).

Tomando as reflexões de Burke, vemos que os ataques dos pós-modernos - que foram bases de apoio para a inteligibilidade da Nova História Cultural - se mostraram porosos, com falhas como ausência ou pouca atenção para questões trabalhadas com maior seriedade pelo marxismo. Acreditamos que, o diálogo possível entre as duas abordagens seria reconhecer a liberdade dos sujeitos e grupos sociais, segundo suas apropriações e representações sociais, que a Nova História Cultural propôs, dentro de um espaço cultural mais amplo, de uma cultura hegemônica, onde caberia a ideia de disputas de poder e de reapropriação cultural dentro de um mesmo espaço cultural proposto pelos marxistas heterodoxos.

Não nos parece necessário o sacrifício pelos quais alguns historiadores e cientistas sociais franceses fizeram com o Social em detrimento da valorização do Cultural. Se seu objetivo tivesse sido menos atacar o marxismo e mais realmente propor uma totalidade, não teriam sido míopes suas miras. Acreditamos que houveram ganhos com essas críticas e pesquisas, o que resultou numa variedade de abordagens nascentes. Mas seriam mais completos esses ganhos se não negassem incondicionalmente o que os marxistas tinham e têm a falar. Essa negação causou imprecisões na nova inteligibilidade. Pouquíssimos intelectuais produziram tantas obras sobre o Social como marxistas, socialistas e anarquistas buscando sempre os conflitos do espaço social – fundamentados na inteligibilidade sociológica construída em finais do século XIX. Portanto, simplesmente abafar essas produções seria no mínimo negligenciar a questão do Social. Sem negar a abordagem metodológica da Nova História Cultural como alternativa de investigação, mas evitando sua *miopia*, utilizamos da Sociologia da Cultura do pesquisador inglês Raymond William que, ao nosso entender abarca a Cultura com as pluralidades de práticas propostas pela Nova História

Cultural, mas sem cair em suas falhas de negligenciar o Social. Veremos abaixo algumas obras que contribuíram para o esclarecimento e reflexões desse autor.

Na obra *Cultura e Sociedade* (2001), de 1958, iniciou esse campo de reflexão do autor propondo uma nova teoria da cultura e o colocou na *New Left Review*. Partindo da ideia de que a cultura se trata, no geral, das relações entre os elementos pertencentes a todo um modo de vida. As mudanças nessas relações são as que promovem novas formas de significar sua realidade e podem ser mapeadas em certas palavras que enunciam tais formulações. Nesta obra o autor aplicou um método de análise e de descrição dessas mudanças por meio das transformações da sociedade inglesa, identificadas nos novos enunciados de certas palavras condizentes com as novas situações dessa sociedade entre o século XVIII e XX. Em especial ele usou a própria modificação histórica do conceito de cultura como exemplo de aplicação de seu método. Somando na construção de sua perspectiva sociológica de cultura, temos outro escrito, do mesmo ano, *A cultura é de Todos* (1958).

Nesta obra, Williams deixou evidente sua nova conceituação de cultura, a das pessoas reais, que se reapropriam de manifestações culturais gerais mas que também são limitadas ou oneradas pelos espaços de conflitos e disputas dessas representações e isso é perceptível no cotidiano dessas pessoas. Dentro de sua formulação teórica, inseriu três movimentos básicos em direção à nova teoria (CEVASCO, 2001): a cultura deve ser vista em nossas experiências pessoais e em nosso modo de vida, portanto nesse seu sentido mais geral ela é ordinária, trivial; e se está no cotidiano, ela é comum a todos; como todos vivemos no mesmo mundo, a cultura se baseia na inter-relação. Na defesa de uma cultura de pessoas reais, Williams (*apud*. CERVASCO, 2001, p. 46) esclareceu que “a verdade a respeito de uma sociedade, encontra-se nas relações reais, sempre extremamente complexas, entre o sistema de decisão, o sistema de comunicação e de aprendizagem”. Definiu Williams (1958) que:

Uma Cultura são significados comuns, o produto de todo um povo, e os significados individuais disponibilizados, o produto de uma experiência pessoal e social empenhada de um indivíduo. É estúpido e arrogante presumir que qualquer um desses significados podem chegar a ser prescritos: eles constituem a vida, são feitos e refeitos, de modos que não podemos conhecer de antemão [...], mas a única coisa que podemos dizer sobre a cultura [...] é que todos os canais de expressão e comunicação deveriam ser abertos e acessíveis (WILLIAMS, 1958, p. 03).

O que podemos compreender das palavras de Williams é que a cultura só se manifesta nas experiências dentro de situações reais de convívio e não através de teorias abstratas cuja importância está mais no que defende tal pressuposto teórico do que a observação

da cultura que, sendo o que é para Williams, só pode ser verificada após suas manifestações práticas e concretas. Claro que, ao colocar a cultura nessas condições, Williams buscou derrubar a concepção de Cultura de marxistas de Althusser, o que acabou gerando uma linguagem sobre cultura muito próxima do que os historiadores culturais francês passariam a escrever décadas depois. Se a cultura está nas vivências práticas que são inter-relacionadas, ela reflete todas as tensões dessa inter-relação. Portanto é observando a Cultura que podemos compreender a organização geral da sociedade é mapear onde se inicia suas formas de mudanças ou, - utilizando o termo dos historiadores culturais francês -, quando é reapropriada e gera novas representações. Williams (2001) na investigação das mudanças de significados no próprio termo Cultura no contexto histórico inglês da Revolução Industrial em conjunto com outras palavras, afirmou:

O significado que damos a cultura é uma resposta aos sucessos que os significados que atribuímos à indústria e à democracia decidem com maior evidência. Mas as condições foram criadas e modificadas por homens. Os registros dos acontecimentos estão em outra parte, na nossa história geral. A história da ideia de cultura é o registro de nossos significados e nossas definições, mas estas, por sua vez, só são entendidas dentro do contexto de nossas ações (WILLIAMS, 2001, p. 245).

Cevasco (2001) acreditou que, ao definir cultura dentro dessas reflexões, Williams iniciou uma área de estudos específica para o tema, os Estudos Culturais, propondo o estudo da cultura como o *Todo* um modo de vida envolvendo os processos de construção dessas práticas e não somente os produtos culturais. Algo que, a nosso ver, levou as relações de conflitos dos modos de produção para as relações culturais, nomeada como Marxismo Cultural. A Cultura se tornou também palco de relações de disputas. Dentro dessa ideia de *palco* de relações, Raymond Williams escreveu outro artigo, *Base e Superestrutura na Cultura Marxista* (2005), em 1973.

Nas obras do autor, vimos que Williams propôs um método, uma aplicação e reflexão sobre o conceito de cultura, aprofundando em cada escrito, como quem tira camadas de um vegetal. Na obra *Base e Superestrutura*, Williams apresentou um olhar sobre os termos Base e Superestrutura menos como relações determinantes e mais como uma mediação onde a determinação se estabelece como limites e pressões e não como algo previsto e fixo. Para inviabilizar as construções falseadas, seja das críticas contra o marxismo, seja de certos marxistas economicistas, Williams (2005, p. 213) propôs olhar a base sendo as relações de produção real, por isso nunca estática e pré-determinada. Portanto, “ao falarmos da Base estamos falando de um processo e não de um estado”. E a superestrutura deve ser

avaliada “em relação a um determinado escopo de práticas culturais relacionadas, e não como conteúdo refletido”, escreveu Williams.

Sendo Base e Superestrutura produtos de um processo, Williams necessitou de refletir uma proposição para esse processo. Então utilizou o conceito Totalidade Social de Lukács. Mas, com o cuidado para que não fosse simples aglomerado de práticas formando esse *Todo* dentro do processo. Assim, Raymond Williams passou a dar mais crédito à intenção social nas ações dos homens (2005, p. 215). Para que o conceito de Totalidade não ficasse refém das batalhas econômicas, mas adquirir uma verdadeira noção de Totalidade, o autor combinou com outro conceito marxista: o de *Hegemonia* em Gramsci ²⁵.

Esse conceito pode ser visto como “um sistema central de práticas, significados e valores, que podemos definir propriamente como dominantes e efetivos”, também pode ser definido como “sistemas de significações e valores central, efetivo e dominante, que não é meramente abstrato, mas organizado e vivido” (WILLIAMS, 2005, p. 217). O que percebemos foi que Williams não se distanciou da realidade ou das experiências humanas, pois propôs uma teoria que articulou com as práticas e não tentou moldar as práticas sob sua lente teórica. Procurou fugir do determinismo, mas sem generalizar numa liberdade de apropriações sem fundamento concreto, o que dá a noção errônea de diversidade cultural sem nenhuma base central ou que sobressai.

Cevasco (2003, p. 25-26) situou essa nova teoria da Cultura de Williams no contexto dos 70 e 80 que, mudando o foco de Williams de uma proposta de cultura em comum, direcionaram para disputas entre identidades nacionais, étnicas, sexuais e regionais, reduzindo “seu estudo [da cultura] às práticas culturais e defesa do particularismo de diferenças culturais”. O que percebemos foi que a luta de Williams e dos fundadores da *New Left Review* sempre considerou a cultura como um espaço de disputas e quando a década de 80 francesa invocou o caleidoscópio cultural, ela não conseguiu encontrar o fio que costuraria suas cores para tornar tudo em totalidade cultural, como as relações de poder, relações de gerações, a política e de manutenção de privilégios de grupos. Contrapondo a esse caleidoscópio, tem os reflexos do determinismo de Althusser em muitos marxistas, outra proposta que ganhava espaço entre as décadas de 1960 e 1980. *Base e Superestrutura* foi uma posição metodológica de Williams confrontando esses althusserianos que transformaram as

²⁵ Tal conceito para Williams seria “o que é vivido numa tal profundidade e satura a sociedade de tal maneira que constitui a subsistência e o limite do senso comum para muitas pessoas sob sua influência e corresponde à realidade da experiência social muito mais claramente do que quaisquer noções derivadas da fórmula de base e superestrutura” (WILLIAMS, 2005, p. 216).

relações sociais em luta de classe abstrata, e a história num processo sem sujeitos (BOURDÉ; MARTIN, 1983). Os críticos do marxismo ortodoxo não perceberam que Williams resistia à mesma ameaça.

Outro marxista inglês que produziu reflexões nesse mesmo sentido de Raymond Williams sobre cultura foi Edward Palmer Thompson, com destaque para sua célebre obra *A Miséria da Teoria*, de 1978 escrevendo diretamente contra o marxismo estruturalista de Louis Althusser²⁶. Em defesa do sujeito real e histórico em detrimento do Partido, no caso o Partido Comunista sob a orientação de Stalin, Thompson (1981) acusou Althusser de ter negado a relativa liberdade dos sujeitos na construção de sua prática histórica – liberdade próxima daquela defendida pelos historiadores culturais franceses -, pondo no lugar um teorismo a-histórico, excessivamente idealista e teológico. Essa posição teórica, que silenciou o diálogo do ser social e a consciência social, independe de qualquer manifestação de experiência social real, pois sempre há as forças de um determinismo econômico idealizado. Daí, Thompson ter escrito que

não parece necessário insistir em que esse procedimento é totalmente autoconfirmador. Ele se movimentou dentro do círculo não só de sua própria problemática, mas também de procedimentos autoperpetuadores e autoelaboradores. Esta é (aos olhos de Althusser e seus seguidores) exatamente a virtude dessa prática teórica (THOMPSON, 1981, p. 21).

O que percebemos foi que a crítica da Nova História Cultural apontou para os marxistas althusserianos, mas permitiu que atingisse a *New Left Review* por associação um tanto tendenciosa. Thompson, em defesa da Disciplina História e contra a Teoria da História de Althusser, escreveu que esta teoria não permitiu dialogar consciência/ser, ser/objeto, o que é fundamental para que a história não seja algo determinado – e por isso ignorou uma Consciência Social formada por homens e mulheres reais como agentes da história.

²⁶ Thompson tem em duas obras realizado contundentes críticas a um pensamento marxista dominante, chamado por ele de marxismo de tradição marxista-stalinista e pretensões científicas. Essas obras são: **As peculiaridades dos Ingleses**, de 1965, e a já citada **Teoria da Miséria**. Disse o autor que esses marxismos perdem por não estudar a história real, ao invés disso deram ênfase às “leis da história”, sendo uma história abstrata onde as experiências reais são ignoradas ou encaixotadas dentro dessas leis. A oposição de Edward P. Thompson esteve na defesa de que as classes sociais e até as revoluções são construções históricas, portanto têm suas peculiaridades. Um exemplo contundente da crítica que Thompson fez está na acusação de que os “Primeiros Marxistas Brancos” ignoraram as peculiaridades do processo histórico inglês transformando numa revolução burguesa algo que teve somente uma transformação da produção ou na Base sem alterar a Superestrutura da sociedade inglesa, assim acabaram por nomear proprietários de terras como uma “classe basicamente capitalista” e criou uma vitória burguesa sobre uma aristocracia pouco abalada (THOMPSON, 2001, p. 86).

Foi contra esse determinismo que os adeptos das críticas às Ciências Humanas e Sociais atacaram, generalizando seus ataques²⁷.

Voltando à obra *Base e Superestrutura*, no modelo teórico de Williams (2005, p. 217), há espaço para um campo relacional de conflito. Um espaço para “certos significados e práticas enfatizados, negligenciados ou excluídos, reinterpretados ou diluídos na cultura efetiva” ou hegemônica. Não se trata de camadas culturais e sim de uma Cultura que está em contínua atividade porque a sociedade é complexa e flexível, com significados e valores alternativos ou opostos, dentro de limites. Limites dos quais permitem incorporação, diluição, exclusão ou eliminação da cultura alternativa, pois “na prática não vai além dos limites das definições centrais, efetivas e dominantes”. O que tiramos dessas reflexões de Williams é que as práticas culturais alternativas (modo de vida diferente e que não quer ser perturbado) ou de oposição (modo de vida diferente e que deseja mudar a sociedade a partir de suas experiências) não existem num ambiente paralelo, há noção de sua existência pela cultura hegemônica e essa existência depende dos limites dessa cultura dominante. São esses limites que estabelecem o grau de conflito e tensão. Entretanto, não devemos associar limite à imposição, pois esse raciocínio impede a ideia de práticas sociais criativas esboçadas por Williams em várias obras.

Dentro dessas culturas alternativas ou opostas encontram-se os termos *Cultura Residual* e *Emergente*. *Cultura Residual* seriam práticas que estão em certa distância da cultura dominante e efetiva, podendo ser incorporada. A *Emergente* seriam novos significados, valores e práticas, criadas continuamente, nem sempre incorporadas. A diferença está nas soluções das quais seus agentes escolhem frente uma crise social. Segundo Williams (2005) é o que define uma prática social enquanto desvio, modo de vida diferenciado ou ameaça. E sua explicação para a origem de práticas emergentes está na proposição:

nenhum modo de produção, logo, nenhuma sociedade ou ordem social, e, portanto, nenhuma cultura dominante, na realidade exaure o âmbito total da prática, energia e intenção humana (WILLIAMS, 2005, p. 220).

Em sua obra *Cultura*, de 1981, Raymond Williams permanece aprofundando tanto seu conceito de Cultura como métodos empregados para sua investigação. E talvez seja a obra mais completa sobre seu posicionamento teórico e metodológico. Definindo cultura

²⁷ As produções de Thompson *A Formação da classe operária inglesa* volume I (1987a), II (1987b) e III (1987c) e *Costumes em Comuns* (1988), tratam justamente das tentativas de reapropriação cultural e de construção de uma representação de mundo por parte dos operários ingleses frente uma situação de transformação e readaptação da cultura hegemônica que se vislumbra e se impõe em seu cotidiano.

nesta obra como *sistemas de significações realizadas* como forma de organização social da cultura, descreveu-a como:

‘modo de vida global’ distinto, dentro do qual percebe-se, hoje, um ‘sistema de significações’ bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em *todas* as formas de atividades social, e o sentido mais especializado, ainda que também mais comum, de cultura como ‘atividades artísticas e intelectuais’ (WILLIAMS, 1991, p. 13).

E foi justamente essa a intenção da obra, convergir: formar uma Sociologia da Cultura. Para isso, Williams cogitou estudar a Cultura dentro de duas práticas que envolvam os sentidos antropológicos e sociológicos: (I) como *modo de vida global* onde pode-se perceber um *sistema de significações* bem definido, envolvido em *todas* as formas de atividade social; e (II) o sentido mais especializado de cultura como *atividades artísticas e intelectuais* sejam agora definidas de maneira muito mais ampla, incluindo artes e produções intelectuais tradicionais também inclui *todas as práticas significativas* que agora constituem esse campo complexo e extenso. (WILLIAMS, 1991, p.13).

O autor delimitou essas práticas, segundo categorias. E para identificar essas categorias, devemos considerar que os sistemas de significações compõem o sistema social, juntamente com os sistemas econômico, o político e os geracionais (família e parentesco); todos dentro de uma interrelação no ambiente cultural, onde é perceptível as práticas significativas sendo possível sua investigação. Esclareceu Williams:

O que se pretende é que a distinção da cultura, no sentido mais amplo ou mais restrito, como um sistema de significações realizado, práticas e obras manifestamente significativas, mas que, por meio dessa ênfase, estimule o estudo das relações entre essas e outras instituições, práticas e obras. As interpretações dessas relações vigoram nos dois sentidos. Por assim dizer, a significação precisa mais ou menos completamente dissolvida no seio de outras necessidades e ações. Por outro lado, ativa as relações no sentido oposto, ao insistir em que as demais necessidades e ações estão profundamente presentes em todas as atividades manifestas.

Assim, a organização social da cultura, como um sistema de significações realizadas, está embutido em uma série completa de atividades, relações e instituições, das quais apenas algumas são manifestamente “culturais” (WILLIAMS, 1991, p. 208).

O que podemos compreender do autor é que, ao definir cultura de maneira mais restrita, quer delimitar o sentido de cultura de modo antropológico, sem esquecer o de cultura *como um modo de vida global*. Essa delimitação de sentido serve para sua investigação ganhar caráter mais eficiente no tocante às manifestações das práticas. O que ele pretendeu, e o que se evidencia em suas obras, foi reconhecer o lado político, o lado religioso, o lado espiritual, de lazer, de produção material, dentro da gama mais geral do sentido de Cultura, enquanto palco de conflitos, como se pegássemos as *representações culturais* e

colocássemos dentro de um palco de conflitos de diversos espaços. E ao escrever cultura como *um modo de vida global*, Williams não pensou abstratamente, ele permitiu um espaço concreto mais geral de práticas, como relações entre uma cultura geral situada historicamente e seu espaço físico de produção, por exemplo.

Ficou claro nos estudos sobre Cultura em Raymond Williams que, quando diz formação cultural, quer dizer os momentos onde práticas significativas iniciam sua manifestação e não de antemão já pressupondo que todos os grupos têm seus enunciados e práticas culturais diversas. Seria o ponto de transformação de enunciados suas práticas cotidianas e é na observação desse ponto que se pode estudar o sistema de significações. Exemplificando uma área cultural muito pouco explorada, mas que pode ser definida segundo seu *status* social e formação social são os *intelectuais*, nesta pesquisa confluiremos a conceituação de *intelectual* segundo esse ambiente teórico de Raymond Williams para elucidar nossa ideia de docente de educação básica na qualidade de profissional intelectual.

Conceito de Intelectual e o professor de educação básica como intelectual

No tópico acima alicerçamos nossas bases teóricas para aproximar de nosso objeto de pesquisa: elucidar as práticas significativas de João Penteadado dentro de um sistema de significações realizadas que lhe proporcionou um palco de conflitos e relações mais amplo, onde se disputou uma produção material e cultural na sociedade jauense entre 1877 e 1913. Entretanto, nosso personagem não foi apenas sujeito de um espaço social, majoritariamente de cultura residual ou emergente, mas que aproveitou suas circularidades por lugares sociais diversos. Como os sujeitos sociais, essas transitoriedades não lhe deram apenas um lugar social e uma prática cultural; foi docente, membro de uma comunidade espírita, escritor de um jornal local e enveredou pela epistemologia anarquista nesse seu momento histórico.

Sobre essas informações gerais, optamos por identificar nosso personagem na qualidade de um profissional docente intelectual fazendo valer sua noção de sociedade e de humanidade. Para debruçar em suas práticas significativas e buscar uma compreensão de Penteadado na qualidade de ator social num ambiente cultural específico da sociedade jauense, segundo seu lugar social, devemos antes refletir sobre as bases teóricas sob as quais embasamos o termo *profissional docente intelectual*.

E de início convém uma pergunta: o professor de Educação Básica vive “pelas ideias” ou “de ideias”? Essas foram as palavras que Norberto Bobbio (1997, p. 120) usou para traçar a diferença entre *intelectual* e *profissão intelectual*. O primeiro vive “pela” formação de ideias sobre o mundo, enquanto que o segundo vive “de” aplicação das ideias ou das técnicas formuladas pelos pesquisadores ou intelectuais. Esclareceremos essa dúvida nas linhas abaixo, pois são de fundamental importância para orientação desta pesquisa. Mas já respondendo à pergunta de Bobbio que adaptamos ao docente de Educação Básica, como reconhecemos esse profissional como um *professor intelectual*, não cabe escolher entre “pelas ideias” e “de ideias” pois envolve ambos. Todavia, antes de justificar nosso posicionamento nos cabe caminhar por algumas reflexões no tocante ao termo *intelectual*, sua função na sociedade e se só é *intelectual* aquele que se cativa somente pelo mundo das ideias ignorando a realidade concreta da sociedade.

O conceito de intelectual

Sobre o termo *intelectual*, podemos destacar a definição de dois autores de orientação política mais de direita. Em 1988, o historiador e jornalista conservador inglês, Paul Bede Johnson (1990, p. 12) lançou sua obra *Os Intelectuais*, partindo da definição de intelectuais como “homens [que] se dizem capazes de diagnosticar os males da sociedade e curá-los com sua inteligência autossuficiente”. Johnson fez, segundo ele mesmo mencionou, uma varredura moral na vida de alguns intelectuais comparando com suas ideias. Ex-socialista Fabiano, os alvos de seu crivo foram intelectuais – Rousseau, Tolstoi, Marx - apreciados em seu passado socialista. Thomas Sowell (2011, p. 09), professor de economia da Universidade da Califórnia lançou em 2009, *Os Intelectuais e a Sociedade*, diferenciou sua obra da produção de Johnson dizendo que, este tratou “dos intelectuais que se dirigem diretamente ao público, como formadores de opinião, ao passo que neste livro veremos a influência que eles exercem sobre as atitudes e crenças da sociedade em geral”. Assim, Sowell definiu *intelectuais*

como uma categoria ocupacional composta por pessoas cujas ocupações profissionais operam fundamentalmente em função de ideias [...]. No âmago do exercício da atividade intelectual encontramos a noção do operador de ideia como tal – não falo da aplicação prática como fazem os engenheiros, mas sim de um cientista social (SOWELL, 2011, p. 17).

Para Johnson e Sowell, o termo *intelectual* foi definido como trabalhadores das ideias sem atividade prática na sociedade, seguida de certa desvalorização social dessa

função ou categoria por, na visão dos autores, não ser exigidas responsabilidades pelas consequências de suas ideias e influências. Para Sowell, os meios e os fins dos intelectuais são a ideias; os “produtos finais de seus trabalhos são ideias [...], diferente de engenheiros e médicos” (2011, p.440).

É preciso inserir nesse debate autores com visões variadas dos dois autores acima. Na outra ponta da gangorra, temos Antônio Francesco Gramsci, que tomou *intelectual* como categoria de uma sociedade. Suas reflexões o levaram para a afirmação de que:

a grande falha [erro metodológico] na acepção da palavra “intelectual” é buscar critérios de distinção intrínsecas às atividades intelectuais, ao invés de busca-los no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades se encontram, no conjunto geral das relações sociais [...]. Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais [...]. Quando se distingue intelectuais e não-intelectuais faz-se referência tão-somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica (GRAMSCI, 1982, p. 6-7).

De um lugar mais crítico, Gramsci buscou romper uma barreira definida historicamente e não posta sobre crivo crítico pelos dois autores acima. Primeiro, Gramsci não se limitou ao acadêmico, formador de opinião, conselheiro e “ungido pela palavra”; uma espécie de “classe culta” dos quais escreveram Johnson e Sowell. Segundo, o autor italiano partiu da análise sociológica e política do termo, desapropriando esse termo de um lugar social definido por Johnson e Sowell. Assim, sua definição de intelectual necessariamente exigiu a observação de suas relações de poder, posições em conflitos, para quem seriam dirigidos seus discursos. Gramsci quis trazer os intelectuais do mundo das ideias para o mundo concreto, cobrando destes uma posição ativa e prática sobre seu lugar na sociedade como grupo social. Ou seja, Gramsci propôs um nexos teórico que envolvia intelectuais e classes sociais. Tendo esses três escritores se dividido em dois caminhos sobre o termo, nos resta uma pergunta: *intelectuais* podem ser definidos como construtores de pensamentos e ações práticas, intrinsecamente? Ou é separada sua função intelectual e sua inserção social e ativa na sociedade?

Para situar a definição de Johnson, Sowell e Gramsci sobre o termo, não resgatamos a história da definição de *intelectual*²⁸, mas delimitaremos a reflexão sobre as duas definições que se estabeleceram a partir do Caso Dreyfus, de 1898. Este evento se mostra importante para nossa definição de *intelectual* porque é o marco fundador do que se cos-

²⁸ Há dois artigos recentes que podem inserir qualquer leitor no assunto, partindo da história do termo bem como diferentes definições. Um artigo é **História Intelectual: origens e abordagens**, de Claudia Wasserman (2015), o outro artigo é de Enio Passiani, **Figuras do Intelectual: gênese e devir**, de 2018.

tuma chamar de intelectual moderno. O Caso Dreyfus envolveu um oficial judeu francês vítima de antissemitismo pelo Exército francês e alguns homens de letras se expressaram a favor do oficial, levando grupos sociais na França se posicionar contra ou pró Anfred Dreyfus, segundo suas posições ideológicas, políticas e religiosas²⁹.

A importância deste fato é que ele trouxe o nascimento do que alguns escritores chamam de intelectual moderno. Claudia Wasserman (2015) disse que tal intelectual passou a assumir uma posição política ou ideológica para intervir em assuntos cotidianos, mesmo que apenas na ponta da pena. Enio Passiani (2018, p. 23) destacou que o Caso Dreyfus abriu uma bifurcação sobre o termo que oscilou entre a apologia do intelectual e o discurso contra o intelectual, e sua pena. Gérard Leclerc (2004) acentuou que o intelectual adquiriu um comportamento mais livre, se posicionando contra o Estado, a classe política, classe dominante e até instituições tradicionais como a Igreja, as Universidades, a Justiça e o Exército. Norberto Bobbio (1997) escreveu que a consequência do Caso Dreyfus foi que floriu a acepção dos intelectuais como homens defensores da Verdade, assim a manifestação através da carta de Zola foi vista por este autor como o compartilhamento de uma Verdade.

Para Wasserman (2015), esse intelectual moderno nasceu com uma liberdade suficiente para se posicionar sobre qualquer temática, mesmo frente aos poderosos pensadores. Para a autora, esta autonomia faz pensar se de fato surgiu uma aproximação entre os intelectuais com os assuntos mais cotidianos da sociedade. Passiani (2018, p. 31), sobre essa autonomia escreveu que o intelectual “é determinado pelo campo, mas acaba igualmente determinando-o”. Em outras palavras, o autor quis dizer que é essa relativa autonomia dos intelectuais que pesa sobre as escolhas e que levariam às implicações e não a intervenção

²⁹ O chamado Caso Dreyfus ocorreu em 1898 na França, envolvendo a questão antissemita (ver. LECLERC, 2004; WASSERMAN, 2015; PASSIANI, 2018, BOBBIO, 1997). O oficial judeu do exército francês, Alfred Dreyfus foi acusado e condenado pelo crime de alta traição pelo Conselho de Guerra Francês, tendo como pena a deportação perpétua. Foi degredado em janeiro de 1895 sob os gritos de “morte aos judeus!” (PASSIANI, 2018, p. 22). Quando foi inocentado um ano depois o escritor Emile Zola escreveu no jornal francês *L’aurora* uma carta - *J’accuse* (“eu acuso”) – onde denunciou o que pareceu ser um complô antissemita. A carta foi assinada por uma infinidade de escritores, universitários, estudantes, jornalistas. Rapidamente formaram dois grupos opostos se atacando: os “*dreyfusistas*” eram republicanos, antimilitaristas, socialistas, reunidos na Liga dos Direitos do Homem, versus os “*antidreyfusistas*”, que eram nacionalistas clericais, antissemitas, agrupados na Liga da Pátria Francesa (LECLERC, 2004, p. 53). Clemenceau, de um grupo contrário à carta *Eu Acuso*, escreveu outro artigo chamando a carta de “manifesto dos intelectuais” e Barrès, do mesmo grupo, escreveu as críticas mais fortes a esses já denominados *intelectuais* criando um significado negativo para esses. Segundo Leclerc, Bèrres apoiando nas instituições da conservação e da tradição - como a Igreja, a acadêmica francesa, a Justiça e o Exército -, atacou os intelectuais em defesa de um sentimento anti-intelectuais: “Em resumo, postos de lado os judeus e os protestantes, a lista dita dos intelectuais é feita de uma maioria de tolos e de estrangeiros – e, enfim, de alguns ingênuos franceses como Anatole France e como alguns jovens socialistas...” (LECLERC, 2004, p. 55).

do campo político ou econômico. Contrariando Wasserman e Passiani, podemos dizer que a resposta à questão acima se vincula à questão de ordem política e social, pois envolve a função do intelectual na sociedade. Acreditamos que foi partir dessa relativa autonomia que deixou difícil estabelecer a função ou o lugar social do intelectual na sociedade³⁰. Esse ponto de partida não estabelece o lugar do intelectual na sociedade, assim parece ficar em círculo o debate sobre o termo *intelectual*.

Para considerar a existência de um lugar social para os *intelectuais*, temos que considerar uma nova posição sobre o termo. Apresentamos as ideias de alguns autores, Gérard Leclerc, Norberto Bobbio, Antônio Gramsci e Raymond Williams. Para Leclerc (2004, p. 10), uma sociologia dos intelectuais deve analisar o lugar dos intelectuais juntamente com a estrutura organizacional e institucional das ideias em curso numa sociedade, visando o estudo dos grupos sociais envolvidos na produção e circulação dessas ideias. Dessa afirmação, o autor estabeleceu duas ordens metodológicas e teóricas: a observação dos intelectuais comparada à de outros grupos sociais e a cisão entre os grandes nomes e os *anônimos*. Isso porque os intelectuais é um domínio de estudos da sociologia que não envolve a mesma estratégia como quem estuda grandes grupos da sociedade, que usa rotineiramente das estatísticas.

Por ora, essa afirmativa de Leclerc estabeleceu o intelectual como categorias de uma sociedade. O autor acreditou haver em toda sociedade intelectuais, mas defendeu que na contemporaneidade houve uma divisão do trabalho intelectual que estabeleceu o especialista ou profissional intelectual que “vive pelas ideias e na aplicação prática de ideias específicas” (técnicas) e o expert que “vive para as ideias por espécie de vocação”, onde produz uma obra e é dotado de *visibilidade* (os grandes intelectuais midiáticos), ultrapassando o seu domínio profissional autor (LECLERC, 2004, p. 17). Apesar de Leclerc ter defendido a necessidade de considerar o lugar social do intelectual, suas ideias ultrapassaram mui-

³⁰ Norberto Bobbio traçou uma linha geral das funções designadas aos intelectuais pelos pesquisadores destes: “1. o intelectual não tem uma tarefa política, mas uma tarefa eminentemente espiritual (Benda); 2. a tarefa do intelectual é teórica, mas também mediatamente política, pois a ele compete elaborar a síntese das várias ideologias que dão passagem a novas orientações políticas (Mannheim); 3. a tarefa do intelectual é teórica, mas também imediatamente política, pois apenas a ele compete a função de educar as massas (Ortega); 4. a tarefa do intelectual também é política, mas a sua política não é a ordinária dos governantes, mas a da cultura, e é uma política extraordinária, adaptada aos tempos de crise (Croce)” (BOBBIO, 1997, p. 34). A crítica de Bobbio sobre essas funções que designam ao intelectual está na generalização do próprio termo, ignorando sua heterogeneidade, o risco de cair em dois males, o perigo de degeneração porque o intelectual é obrigado a se colocar acima de questões concretas e políticas, ou ao contrário, seu excesso de posição política levar a um partido dos intelectuais, politizando em demasia sua função.

to pouco Sowell enquanto a conceituação do termo. A diferença entre ambos pode estar na reflexão entre *inteligência e intelecto*, pois ele reconhece um espaço da atividade do profissional intelectual. Para Leclerc (2004, p. 18), inteligência é um caráter mais pragmático, ligado ao mundo exterior, mundo que o técnico age para modificar, enquanto o “intelecto tem a ver com um desligamento, em relação à experiência imediata – uma espécie de espírito contemplativo³¹”, desligado dos assuntos concretos e cotidianos.

Podemos observar em Leclerc que o intelectual não produz ações práticas de intervenção no ambiente real, se limita a critica-lo. Então não podemos colocar no mesmo nicho o médico, o engenheiro, o advogado, o professor de educação básica, o jornalista, junto com o intelectual. Pois os primeiros aliam suas posições e ações segundo suas especializações, já o intelectual não necessariamente une sua especialização com seu exercício *intelectual*.

Bobbio observou um ambiente histórico na primeira metade do século XX que levou alguns pensadores a refletir de maneira mais profunda sobre os *intelectuais* como categoria participante da sociedade e um dos autores destacados por Bobbio foi Karl Mannheim. Em 1929, Mannheim (MANNHEIM, 1952; BOBBIO, 1997), pensando numa prática mais ativa dos intelectuais na sociedade, debruçou no papel político imediato desses com a tese de que todo pensamento e sentimento têm sua origem social. Portanto, caso os intelectuais aprofundassem suas investigações sobre essas origens, os faria ignorar a ideia de distanciamento sobre questões concretas da sociedade e os forçaria a um posicionamento político. Este autor propôs a aproximação do engajamento intelectual ao engajamento político para formação de espécie de uma *intelligentsia*. Julien Benda - outro autor citado por Bobbio - em 1929 denunciou a omissão dos intelectuais sobre assuntos concretos exigindo participação, enquanto portadores de uma missão de orientação da civilização, com caráter moral. Para Bobbio, Gramsci partiu de um “Todo grupo social”³² como início de

³¹ Sowell também refletiu sobre os termos *inteligência e intelecto*. Para ele Intelecto é a capacidade de aprender e manipular ideias complexas, enquanto inteligência combina o intelecto com a capacidade de julgamento e acuidade na seleção de fatores explicativos relevantes e promover testes empíricos. E ainda separa a sabedoria reconhecendo ser a habilidade de combinar intelecto, conhecimento, experiência e julgamento de forma a produzir uma compreensão ou avaliação coerente. (2011, p. 10). O autor pareceu pensar somente em níveis de intelectuais segundo suas capacidades de manipular as ideias, o que comprova sua definição do termo enquanto sujeito desligado do mundo concreto ou atento ao mundo concreto somente com sua pena. Para o autor, o profissional intelectual somente usa as ideias.

³² “Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc.” (GRAMSCI, 2001, p. 15).

sua análise histórica na defesa da tese do *intelectual orgânico* em resposta à ideia de intelectual independente, ou *intelectuais tradicionais*³³. Para Gramsci toda classe tem os seus intelectuais orgânicos, característicos de determinada classe social. Em detrimento de *intelectual tradicional*, o *orgânico* se aproxima do *especialista* profissional intelectual mencionado pelos autores anteriores. Observamos que a diferença é que Gramsci reconheceu no orgânico o agente pensador e fomentador de ideias para uma classe, arriscamos a dizer até que este intelectual teria a função de reinterpretar as reflexões dos intelectuais tradicionais para uso de sua classe ou de negá-las caso fosse prejudicial.

Em 1932, eram escritas suas reflexões no cárcere. Gramsci, aperfeiçoando Mannheim e Benda, criou uma curva teórica dentro do campo de reflexão sobre intelectuais quando estabeleceu uma definição clara do termo. E considerou o especialista possuidor também de funções intelectuais. Esse especialista, para Gramsci,

pela sua própria função, deve possuir em certa medida algumas qualificações de caráter intelectual embora sua figura social seja determinada não por elas, mas pelas relações sociais gerais que caracterizam efetivamente a “posição” do especialista [dentro do modo de produção] (GRAMSCI, 2001, p. 18).

As palavras de Gramsci acima estabeleceram os limites da função do intelectual orgânico, segundo a classe social em que se insere³⁴. Nosso entendimento dessas palavras é que, diferente do intelectual tradicional que não tem vínculos de classe – a não ser da classe dominante de situação -, o orgânico está permanentemente vinculado à classe de origem; sendo suas reflexões, indagações e práticas sociais e políticas ligadas a ela. Esse intelectual gramsciano é o intelectual revolucionário que Bobbio (1997, p. 125) descreveu como consciente de sua função na sociedade, que parte do “princípio de que não se faz revolução sem uma teoria revolucionária e, em consequência, a revolução deve ocorrer antes nas ideias do

³³ Escolhemos uma passagem em Gramsci que exprime o termo intelectual tradicional: “O tipo tradicional e vulgarizado do intelectual é dado pelo literato, pelo filósofo, pelo artista. Por isso, os jornalistas – que acreditam ser literatos, filósofos, artistas – creem também ser os “verdadeiros” intelectuais” (GRAMSCI, 2001, p. 53). Nesta passagem podemos perceber que o intelectual tradicional gramsciano se assemelha ao termo intelectual moderno dos outros autores, salvo que em Gramsci não é reconhecido o ponto de nascimento no Caso Dreyfus. Para ele este tipo de intelectual se arrasta desde a antiguidade, com poucas transformações, a não ser pelas renovações das classes dominantes e não necessariamente a uma adaptação histórica dessa categoria.

³⁴ Cabe destacar o alerta que Gramsci (2001, p. 20) fez sobre a formação das funções intelectuais: “deve-se notar que a elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas segundo processos históricos tradicionais muito concretos. Formaram-se camadas que, tradicionalmente, “produzem” intelectuais; e elas são as mesmas que, com frequência, especializam-se na “Poupança”, isto é, a pequena e média burguesia fundiária e alguns estratos da pequena e média burguesia urbana”. Daí a necessidade em Gramsci de se transformar a educação popular, para que a classe trabalhadora também possa formar seus *intelectuais orgânicos*, que pense e haja pela classe. Aqui se evidenciou a tomada de posição teórica de Gramsci, desmontando o sentido do termo comumente defendido enquanto intelectual moderno para tornar acessível às classes populares produzir seus próprios representantes intelectuais, inseridos na classe e não estrangeiros salvadores ou porta-vozes.

que nos fatos”³⁵. Diferente de Mannheim que procurou unir engajamento intelectual e engajamento político, Gramsci uniu engajamento político e engajamento cultural enquanto pensamento e reflexão dentro de uma cultura para a classe popular, formando ideias próprias dessa classe para sobrepor-se a cultura hegemônica dominante.

O que Gramsci quis, ao trabalhar a problemática do termo intelectual, foi trazer o conflito de classes, antes limitado às análises econômicas, para o ambiente da cultura. Para o autor³⁶, o domínio das classes dominante sobre as demais não ocorre somente no plano econômico, mas antes se estende à direção cultural e moral, o que faz a superestrutura não se limitar às *aparências* ou reflexo da Base. Nessa reflexão que o autor cunhou o termo *Hegemonia*, enquanto espaço de domínio de classe além do modo de produção, reconhecendo o campo cultural também como um campo de luta de classes. Portanto, no nosso entender, ao intelectual tradicional caberia o apoio à hegemonia dominante, enquanto que ao intelectual orgânico, o apoio à sua classe, sendo isso um aspecto revolucionário da categoria.

Ao defendermos o conceito de Cultura em Raymond Williams, no tópico anterior, foi por reconhecer que este autor aprofundou de forma primorosa as reflexões de Gramsci ao ponto de construir caminhos teóricos e metodológicos para uma pesquisa, dentro do que ele chamou de Sociologia da Cultura, sobre o intelectual orgânico. Em Williams, três obras são significativas para a reflexão da categoria *intelectuais: Base e Superestrutura na teoria cultural marxista* em 1973, *O Círculo de Bloomsbury* em 1978, e *Cultura* em 1981. Em

³⁵ Cabe observar na ideia de Bobbio que, esse intelectual revolucionário não tem nas ideias um caráter pragmático da realidade, mas antes princípios que acredita ser os verdadeiros, o que corre o risco de cair no que o autor chama de “intelectual puro” enquanto apaixonado pelas ideias abstratas. Escreveu o autor: “De fato, o principal antagonista do intelectual revolucionário é aquele que, por excesso de amor aos ideais abstratos de verdade e de justiça, não deseja “sujar as mãos” (mas as mãos sujas, as *mains Sales* de Sartre, não estarão algumas vezes sujas de sangue?!); assim como o maior adversário do intelectual puro é aquele que, por excessivo amor ao sucesso das próprias ideias, termina por prostrar-se ao demônio do poder” (BOBBIO, 1997, p. 125). A crítica de Bobbio para o intelectual orgânico gramsciano está no risco de este intelectual não ter a sensibilidade de reconhecer seu lugar social e seus limites enquanto ligado à classe e confundir interesses de classe com verdades absolutas.

³⁶ Explica Gramsci: “possível medir a *organicidade* dos diversos estratos intelectuais, sua conexão mais ou menos estreita com um grupo social fundamental fixando uma gradação das funções e das superestruturas de baixo para cima [...]. Por enquanto, podem-se fixar dois grandes *planos* superestruturais: o que pode ser chamado de *sociedade civil* (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da *sociedade política ou Estado*, planos que correspondem, respectivamente, à função de *hegemonia* que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de *domínio direto* ou de comando, que se expressa no Estado e no governo *jurídico*. Essas funções são precisamente organizativas e conectivas”. (2001, p. 20-21). O que se apresenta nas palavras do autor é que o intelectual tradicional está na *sociedade civil*, enquanto que a *sociedade política ou Estado* se trata do grupo dirigente ou corpo burocrático que exerce o poder coercitivo e de manutenção, através da máquina governamental, formando-se assim um poder hegemônico. Se fala de grupo dominante, se reconhece a existência dos dominados, e é a estes que Gramsci quis encontrar seus porta-vozes orgânicos.

Base e Superestrutura, Williams (2005, p. 216) partiu do termo gramsciano de Hegemonia³⁷ para construir um modelo que, segundo ele, “permitisse a variação e a contradição, com seu conjunto de alternativas e processos de mudanças”.

Em *Cultura* (WILLIAMS, 1992, p. 206) esse modelo foi definido como “sistema de significações realizadas” enquanto organização da cultura, sendo distinguido em tipos de “organização social sistemática” e “sistemas de signos e de sinais”. Nesse sentido, a Cultura para Williams tem um aspecto negociável entre as práticas humanas, de maneira mais ampla ou mais restrita (instituições e formações específicas de meios de produção cultural). Dentro desse campo restrito, onde as práticas significativas se realizam, a investigação dessas práticas pode ocorrer através das transformações históricas e sociológicas, e esses “sistemas de signos”, que não são abstratos, mas antes dialogam com condições concretas determinadas dentro de relações sociais reais. Uma área dentro desse escopo teórico que podemos realizar tais investigações é a formação social dos intelectuais. No caso desta pesquisa, pretendemos olhar um docente libertário e espírita do interior paulista enquanto intelectual participante de um grupo cultural restrito, tomando ideias refletidas coletivamente como elementos de suas ações políticas e práticas pedagógicas, mas deixando em aberto uma autonomia intelectual sobre esse grupo restrito.

Williams compartilhou das reflexões de Gramsci para definir o termo *intelectual*. Reconheceu a distinção entre tradicionais e orgânicos em Gramsci. E no cuidado para não pesquisar *intelectuais* de maneira genérica – confundindo função, lugar social ou partindo de uma autonomia inexistente - o autor escreveu:

Temos que interpretar das atividades específicas que levaram à atual definição de *intelectuais* mediante princípios históricos gerais, em vez de permitir que os princípios gerais sejam definidos por extrapolação de situações mais locais (GRAMSCI, 1992, p. 215).

E reconhecendo haver agentes especialistas na função de produção cultural em toda sociedade, o autor alertou dizendo que devemos estudar esses agentes e suas produções culturais dentro de uma reprodução geral, enquanto membros da sociedade e de grupos mais restritos. Isso porque, apesar de haver um grupo dominante, esses nem sempre controlam o sistema de significações global de um povo. Há uma relativa autonomia conforme os tipos de produção cultural - como em Igrejas, Partidos Políticos, Tipos de Integração, gru-

³⁷ Para o autor Hegemonia “supõe a existência de algo que não é meramente secundário ou superestrutural, como na acepção fraca de ideologia, mas que é vivido numa tal profundidade e satura a sociedade de tal maneira que, como Gramsci coloca, constitui a substância e o limite do senso comum para muitas pessoas sob sua influência e corresponde à realidade da experiência social muito mais claramente do que quaisquer noções derivadas da fórmula de base e superestrutura” (WILLIAMS, 2005, p. 216).

pos culturais, etc. - onde a autonomia relativa não é condição abstrata e sim variação histórica e social.

A pergunta que se apresenta é: de que forma um professor de educação básica pode se inserir dentro do termo *intelectual orgânico*?

Docente como intelectual

Tanto Gramsci como Williams não aprofundam suas análises ao ponto de estendê-las ao profissional de educação básica. O primeiro propôs um significado conceitual inovador para o termo intelectual, enquanto que o segundo aprofundou organizando metodologias de investigação. Mas nenhum chegou ao docente de educação básica em suas reflexões. Quem procurou fazer essas aproximações teóricas foi Henry Giroux, um dos primeiros teóricos da pedagogia crítica nos Estados Unidos e muito influenciado pelas reflexões de Gramsci e Williams. Logo abaixo há aproximações das ideias desses três autores.

Antônio Gramsci chegou a escrever sobre o ambiente escolar ao trabalhar sobre intelectuais orgânicos e produção da cultura, mas nada que remetesse à professores como intelectuais orgânicos. Em *Intelectuais e a Organização da Cultura* (1982), Gramsci tem uma postura de defender o que Bakunin e muitos outros anarquistas defendiam no século XIX, uma educação que não separasse o ensino e que formasse uma visão politizada da sociedade de um ensino técnico. Para o autor, esse tipo de ensino formava um corpo burocrático de dirigentes separado da realidade prática dos técnicos profissionais. Para ele,

as academias [escolas especializadas] devem formar um contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deverão se tornar a organização cultural dos elementos que passarão para o trabalho profissional (GRAMSCI, 1982, p. 125).

O que o autor propôs é que essas academias aproximassem uma crítica teórica do contexto da realidade vivida de forma dialética com o concreto vivido pelos trabalhadores, numa mediação com as relações sociais, por meio de esquemas educativos para uma educação ativa e criativa. Mas Gramsci demonstrou mais o lugar de uma intelectualidade na academia que no corpo docente das escolas elementares. O fato de o autor não concentrar sua análise nos docentes não quer dizer que suas reflexões estejam no sentido contrário de um docente intelectual. Carlos Nelson Coutinho (1992) enxergou na teoria de Gramsci justamente a expansão da ação transformadora para além dos “dirigentes tradicionais”. No Partido seria a objetivação de uma *vontade coletiva* transformadora, ou podemos dizer que

o espaço escolar seria a objetivação de uma *vontade coletiva* desde que todos fossem intelectuais. Sobre a *vontade coletiva*, Coutinho escreveu:

A formação de uma vontade coletiva liga-se organicamente ao que Gramsci chama, repetidas vezes, de “reforma intelectual e moral”. O partido não luta apenas por uma renovação política, econômica e social, mas também por uma revolução cultural, pela criação e desenvolvimento de uma nova cultura. [...] -Esse lugar decisivo que a “reforma intelectual e moral” ocupa na reflexão de Gramsci vai determinar o destacado papel que ele atribui aos intelectuais na formação e na construção do partido político. “Todos os membros de um partido devem ser considerados intelectuais”, diz Gramsci; e isso não pelo nível de sua erudição, mas pela *função* que exercem por meio do partido, função “que é dirigente e organizativa, ou seja, educativa, isto é, intelectual”. (COUTINHO, 1992, p.106-107).

Coutinho nos permitiu entender melhor que Gramsci propôs uma nova posição frente às burocracias, seja do Partido, seja de qualquer outro espaço que crie hierarquias e corpo burocráticos para tirar dos trabalhadores a autonomia intelectual o pensamento crítico. A cultura da autonomia intelectual se faz pela revolução na cultura sobre o que é ser intelectual ou praticar a intelectualidade. Qualquer sujeito pode praticá-la, assim o corpo burocrático e, conseqüentemente, a repressão e submissão não se fazem “naturais” numa “nova cultura” que norteie as relações dos sujeitos. Essas reflexões de Coutinho abrem espaço para refletir o termo *intelectual orgânico* no espaço escolar. Entretanto, Coutinho igualmente não chegou no docente de educação básica. Daí inserirmos as reflexões de Giroux.

Henry Giroux (1997) soube trazer as reflexões de Antônio Gramsci e Raymond Williams para formar o termo *professor intelectual transformador*. Giroux parte de uma situação concreta da profissão docente na década de 1980 em várias regiões do planeta. O autor diz haver uma ameaça de proletarização da profissão docente reduzindo-os “ao *status* de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula” (GIROUX, 1997, p. 157). A ameaça se trata de formação de um corpo burocrático de dirigentes num sistema de ensino tecnicista que ignoram o papel que os professores desempenham na preparação de seus discentes como futuros cidadãos ativos e críticos.

Entretanto, Giroux contrabalança essa ameaça com o desafio de que os professores devam engajar-se nos debates sobre ensino, escola pública, políticas pedagógicas, função e lugar social do docente na sociedade, entre outras questões que envolvam suas práticas e *status* da profissão. Enxergar os professores como *intelectuais orgânicos* (GRAS-MCI, 1982, 2001) ou como *intelectuais transformadores* (GIROUX, 1997) é combinar a reflexão e a prática acadêmica a serviço da educação visando formar cidadãos reflexivos e

ativos, mas também defender uma escolar democrática, reconhecer que os conteúdos, currículos e práticas escolares não podem ser neutros, mas antes envolvem conflitos de interesses e de ideologias fora do espaço físico da escola. Ser professor intelectual transformador é desenvolver pedagogias contra-hegemônicas. Em resumo, é ser o intelectual que trabalha “pelas ideias” e “para ideias” que promovam o espaço da escola pública um lugar democrático no discurso, na ideologia e na cultura popular. Nas palavras de Giroux

Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isso significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. Tal tarefa é impossível com uma divisão de trabalho na qual os professores têm pouca influência sobre as 161 condições ideológicas e econômicas de seu trabalho [...] (GIROUX, 1997, p. 161).

Portanto, o *professor intelectual orgânico* ou *professor intelectual transformador*, é um posicionamento ativo que o corpo docente deve se impor dentro de um lugar social e profissional. Deve ser uma tomada de posição, antes de tudo, política frente ao lugar social da profissão na sociedade; mas também é uma posição reflexiva frente os problemas e entraves que o ensino enfrenta como qualquer outra atividade inserida numa sociedade. Destarte, o *professor intelectual* é um profissional teórico, reflexivo e militante por um melhor ensino e um ensino que a sociedade necessite para que caminhe rumo à transformação. Transformar o ensino, para o docente de educação básica é transformar a sociedade que o ensino faz parte. Daí ele reconhecer que o ensino transforma.

Em seu ensaio *O Círculo de Bloomsbury*, resultado de uma palestra de 1978, é tido como um dos primeiros modelos exemplares de seu marxismo cultural em ação, em especial sobre análise de intelectuais (WILLIAMS, 2011). O autor traçou considerações gerais para o procedimento de seu método e algumas indagações pertinentes que fez para investigar três grupos sociais de intelectuais ingleses com formações, origens sociais e destinos específicos. Não sendo este tópico para esboçar métodos, nos atemos às indagações gerais. Williams indicou pesquisar certas questões: que princípios uniram o grupo cultural? O grupo girou em torno de certas famílias ou instituições organizadas? Quais atividades ou ideias foram elementos para a união desse grupo? Que relação o grupo teve com o “Mundo externo”? Qual a percepção que o grupo tem de si e quais as raízes sociais e culturais dessa forma particular de percepção?

Trazendo para o grupo social dos docentes de educação básica, podemos reconhecer estes produtores ou reprodutores de produtos culturais pelo delineamento teórico em Gramsci e Williams. E delimitando os limites históricos e geográficos nos possibilita olhar o docente anarquista João Penteado nas primeiras décadas do século XX em Jaú. Morador de uma cidade com 20 mil habitantes, sendo 6 mil moradores urbanos; cidade dominada por cafeicultores aos moldes das relações de poder da Primeira República. Penteado participou de um grupo espírita da cidade que, acredita-se, lhe proporcionou um ambiente intelectual (PERES, 2012). Princípios espíritas se misturaram com ideias progressistas e reconhecidamente anarquistas, tendo João Penteado avançado nesses princípios em determinadas situações na cidade, foi convidado a sair da cidade (BARBOSA, 2008). Esse aporte teórico proporcionado por Raymond Williams nos levou a indagação acerca de João Penteado: se nosso personagem compartilhou de princípios que permitiu a formação de um grupo cultural em Jaú, há um hiato entre nosso personagem enquanto membro desse círculo intelectual e sua expulsão da cidade. Portanto, fica a questão: em que ponto da vida Penteado se distanciou dos princípios fundadores do grupo ou que princípios defendidos por Penteado se sobressaíram que o fez desviar ou tomar ações autônomas ao grupo?

Iniciamos este primeiro capítulo pela análise bibliográfica de algumas obras historiográficas à luz das óticas dos historiadores Cláudio Batalha e Edgar de Decca visando clarear as agruras e vicissitudes que retardaram a entrada do anarquismo e a pedagogia libertária nas pesquisas acadêmicas como objeto de estudo. Vicissitudes danosas por muitas décadas, seja na taxação ou no ocultamento, produzindo visões tortuosas enquanto compreensão da epistemologia anarquista como prática e atitude ou negando qualquer influência da pedagogia racionalista sobre a historiografia da educação brasileira. Tais agruras foram postas por correntes historiográficas que sobrepuseram demasiadamente seu presentismo militante na frente de sua ótica científica. Na verdade, a pesquisa historiográfica foi ferramenta política na construção de uma visão de mundo num contexto político global tenso. Passada a tensão, acusou-se o lugar de fala desses militantes. Na outra ponta, havia um preço a pagar de sua militância, ter que lidar com os vestígios de suas penas e de suas lutas.

As Ciências Humanas estavam sob a orientação de diversas interpretações marxistas que reagiam ao presente a sua maneira. Se Boris Fausto pode ser reconhecido como a ponte de intersecção de uma militância e o início de um novo olhar sobre o anarquismo, Foot Hardman foi um marxista que soube aproximar-se do campo cultural anarquista sem

taxação e pode cunhar o termo *estratégias de desterro*, o que abriu caminho para revisitar o anarquismo sob a ótica cultural que muitos pesquisadores souberam enveredar. Mas o primado do cultural parecia invadir as produções. E os vestígios da militância marxista nas produções acadêmicas foram cutucados por pesquisadores – alguns membros da Escola dos Annales – que, no compulsório vício de fuçar o tecido cutâneo marxista – à moda pós-moderna, não percebiam que ignoravam uma das maiores contribuições feitas às Ciências Humanas: o materialismo histórico. Roger Chartier e de Certeau foram dois dos bastiões dessa nova inteligibilidade e o primeiro procurou reconstruir essa outra inteligibilidade do social aparentemente destruída pelos pós-moderno.

Na tentativa de inovar para outra inteligibilidade do social, quase que refém da Cultura, a Nova História Cultural quase se perdeu num caleidoscópio de abordagens da Cultura, sem identificar a linha que torna possível interagí-las e integrá-las. O tema de nossa pesquisa não saiu ileso disso. Se considerarmos Monteiro e Graeber, veremos que é difícil estabelecer se o anarquismo levantado pelas correntes historiográficas pós-modernas revisitam o anarquismo da Primeira República ou se *criaram* outro anarquismo: um pós-estruturalista ou um anarquismo acadêmico. Daí, por precaução, não historiamos João Pen-teado dentro dessas abordagens. É o desejo de qualquer anarquista historiar o anarquismo pelas vozes dos anarquistas. Mas isso seria cair no risco da mesma vicissitude que acusam os marxistas militantes.

Realmente, abordar o palco de tensão do social por meio da Cultura é um excelente ponto de partida. Entretanto, preferimos nos pautar por uma teoria que nos permitiu maior segurança. A Sociologia da Cultura de Raymond Williams se mostrou edificada sobre alicerces rígidos, dando garantias de construção do círculo cultural restrito pelo qual nosso personagem percorreu, construindo uma inteligibilidade da intelectualidade e atitude de nosso personagem. De um conceito mais aberto e relacional, o autor consegue delimitar categorias de práticas significativas dentro de uma cultura, possibilitando categorizar o intelectual enquanto participante de sua sociedade, o que garante problematizar e situar suas ideias num contexto sociocultural. E isso, com todo cuidado na aproximação com o objeto de investigação, sem taxação nem biografia saudosista. George Woodcock (1962)³⁸ parafraseou uma afirmação de Sebastien Faure dizendo que é tentador achar que todos que negam e lutam contra a autoridade é um anarquista, mas que a simplicidade dessa afirma-

³⁸ Whoever denies authority and fights it is an anarchist. the definition is tempting in its simplicity, but simplicity is the first thing to guard against in writing a history of anarchism (WOODCOCK, 1962, p. 07).

ção deve ser levada com cautela. Aceitamos esse conselho, sem duvidar do espírito libertário de João penteado, mas uma distância deve garantir tal cautela.

Não sendo simples saudosismo, então preferimos historiar João Penteado na qualidade de docente intelectual orgânico, por empregar sua atitude anarquista e epistemologia libertária com tamanha eloquência e paixão. Contrariando o conceito de *intelectual* comumente defendido e do qual, diversos autores ciscam sem coragem de inseri-los – os intelectuais – na realidade concreta, apoiamos na conceituação de Gramsci sobre intelectual orgânico que Raymond Williams soube aperfeiçoar dentro de seu escopo teórico, abrindo um caminho nem subjetivo nem objetivo determinista, mas que permite reconhecer os círculos restritos e os atores que produziram e reproduziram certos sistemas de representações que colocaram o espaço da Cultura sobre disputa. E o docente de educação básica pode ser inserido nesse espaço, se ao termo intelectual não lhe for concedido de antemão um lugar e uma função social como querem alguns autores. É o que veremos nos próximos capítulos: João Penteado espírita, professor de ensino básico, intelectual e ator social.

2 – AS FONTES HISTÓRICAS E O MÉTODO DE PESQUISA

Dentro de uma necessária orientação teórica para dialogar com as fontes, neste capítulo esclarecemos os tipos de fontes históricas utilizadas na pesquisa e as formas de abordá-las. Ou seja, aqui estão as ferramentas de análises, das quais buscamos informações e partimos para reflexões e compreensões sobre nosso tema de pesquisa. A opção pelo uso das fontes cartoriais está na inovadora da informação sobre nosso personagem, uma vez que as fontes até então disponíveis não permitem conhecer mais profundamente as condições socioeconômicas de João Penteado na sociedade jauense. As fontes periódicas jornalísticas se mostram pertinentes, pois abriram espaço em suas folhas para produções intelectuais de interlocutores do círculo intelectual de João Penteado, assim esses expressaram posições sobre fatos que nos propuseram abordar nesta pesquisa, bem como o levantamento da própria produção intelectual de Penteado.

O método utilizado serviu de ferramenta procedimental na busca do ambiente intelectual, segundo o diálogo com as fontes impressas. A escolha dos autores Nelson Werneck Sodré (2007), Tânia de Luca (2008), Benedict Anderson (2008) e Júlia Ferreira Furtado (2011) pela condição de proporcionar bases teóricas e procedimentais para o contato com as fontes, inserindo tais fontes no contexto intelectual e material de sua produção.

Fontes históricas

As fontes históricas que dialogamos nessa pesquisa foram fontes da imprensa, em especial jornais locais e jornais anarquistas da capital do Estado de São Paulo, bem como um conjunto de fontes de cartório que consta no Centro de Documentação do Museu de Jaú como *Inventário de Joaquim de Camargo Penteado*. No reconhecimento da necessidade de pautar esse diálogo em métodos e ferramentas apropriadas, buscamos nas linhas abaixo reflexões sobre esses materiais de análise.

Por se tratar das fontes impressas, é preciso pautá-las num olhar metodológico em seu trato, como em qualquer outra fonte, ou seja, além de simples leitura de seus textos é

preciso inseri-los no contexto histórico bem como num contexto de inter-relações sociais e discursivas. Os jornais, nascidos junto ao capitalismo e ligados ao seu desenvolvimento, ajudaram a construir o que o historiador inglês Benedict Anderson (2008) chamou de “comunidades imaginadas” – construção de um projeto de pensar-se como nação dentro de uma realidade e tempo similar -, sobretudo a partir do século XVI. Para Anderson a imprensa rompeu o multilinguismo, o multiculturalismo e contribuiu para a construção de uma consciência nacional,

o que tornou possível imaginar as novas comunidades, num sentido positivo, foi uma interação mais ou menos causal, porém explosiva, entre um modo de produção e de relações de produção (o capitalismo), uma tecnologia de comunicação (a imprensa) e a fatalidade da diversidade linguística humana (ANDERSON, 2008, p. 78).

A imprensa ajudou o capitalismo romper com a resistência das línguas particulares e a inserir as religiões reformadoras e mais tolerantes às atividades burguesas no seio das sociedades cristãs. Essa interação entre tecnologia e capitalismo foi auxiliada pelo surgimento de exigências de um nível de ensino para os corpos de funcionários burocratas para os Estados Nacionais. Portanto, podemos pressupor que a realidade descrita pela imprensa se trata de um tempo homogeneizado e disseminado que constrói falsa ideia de sincronia das realidades dispersas geográfica e socialmente, tendo em vista um discurso único e um público determinado, seja na afirmação de valores ou propaganda de convencimento.

O historiador Nelson Werneck Sodré (2007) afirmou que no Brasil da virada do século XIX para o XX, de imenso analfabetismo, os periódicos não poderiam ser considerados veículos de massa. Entretanto, a característica de homogeneidade nessa chamada imprensa industrial do século XIX é evidente. Escreveu o autor sobre essas imprensas que “tudo conduz à uniformidade, pela universalização de valores éticos e culturais, como pela padronização do comportamento” (2007, p. 02). Na instalação do regime republicano, a imprensa brasileira negava o império, a monarquia e a escravidão colocados num passado de atraso frente a expectativa do futuro moderno. Mas isso não significou que a simples instalação de outro regime tenha resultado em fortes reformas políticas e sociais ou transformações na herança imperial como esperavam os homens das letras que escreviam nesses periódicos. Ligados à ascensão da burguesia e desenvolvimento industrial no país, os periódicos tiveram que conviver com um tipo de capitalismo mesclado com os vícios aristocráticos dos grupos políticos brasileiros. De fato, até os homens das letras não sabiam ao

certo que mudanças eram necessárias. Dentro desse raciocínio, Sodré escreveu que a República

tinha de ser, por isso uma coisa de vitrine, forma vistosa, aparente. Contra isso lutavam desorganizadamente, os que pretendiam em estado de pureza, supondo alguns, como Rui Barbosa, que isso dependia apenas de boas leis e do respeito que inspirassem essas leis; e outros supondo que isso dependia de medidas práticas, de reformas profundas. Não havia, evidentemente, condições para tais reformas, aliás vagamente enunciadas: a vida política, apesar do que dispunha a nova Constituição, em suas formais franquias, democráticas, cobria apenas as classes e camadas superiores. Não havia proletariado organizado e participante; no campo reinava a servidão (SODRÉ, 2007, p. 260).

E apesar de considerado a imprensa brasileira empresas capitalistas nesse período, com melhorias técnicas da produção, mudanças na circulação, relação com o anunciante e com o leitorado e até com a política, o próprio autor destacou as palavras de um jornalista francês que visitou as terras brasileiras entre 1889 e 1890 e desferiu fortes críticas à imprensa brasileira. Esse jornalista era Max Leclerc e sua visita rendeu a obra *Lettres du Brésil*, de 1890. Nos debruçamos nesta obra e percebemos que alguns pontos destacados pelo jornalista francês persistem na imprensa brasileira no início do século XX, por exemplo a citação abaixo:

os jornais mais lidos os anúncios invadem até a primeira página: transbordam de todos os lados; o espaço deixado à redação é muito restrito e, nesse campo já diminuto, se esparramam pequeninas notícias pessoais, disque-disques e fatos insignificantes (LECLERC, 1942, p. 162).

Essas características foram notadas nas fontes utilizadas nesta pesquisa. Em especial, o jornal *Commercio do Jahu* informava as viagens de férias da elite da cidade, quem estava de mudança, quem se formou advogado. Entretanto, apesar de suas críticas ter algum fundamento, Leclerc olhou para a imprensa brasileira com os olhos europeu, de sua modernidade e como espelho para os que defendiam uma sociedade civilizada, moderna, culta e caucasiana. Portanto, a intenção de Leclerc apontou as falhas da imprensa para diminuir a nascente sociedade republicana brasileira³⁹. Caracterizou a sociedade brasileira

³⁹ “A Revolução está terminada e ninguém parece discuti-la. Mas aconteceu que os que fizeram a revolução não tinham de modo nenhum a intenção de fazê-la. E há, atualmente, na América, um presidente de república à força” (p.17) [...] “A imprensa no Brasil é um reflexo fiel do estado social nascido do governo paterno e anárquico de D. Pedro II: por um lado alguns grandes jornais muito prósperos, providos de uma organização material poderosa e aperfeiçoada, vivendo principalmente de publicidade, organizados em suma, e antes de tudo, como uma empresa comercial e visando mais penetrar em todos os meios e estender o círculo de seus leitores para aumentar o valor de sua publicidade do que empregar sua influência na orientação da opinião pública. Tais jornais ostentam uma certa independência, um certo ceticismo zombeteiro, à maneira do nosso Fígaro, ou se mostram imparciais até a impassibilidade” (LECLERC, 1942, p. 161).

como indolente e apática, cuja sua cordialidade seria um dos poucos traços positivos. Os paulistas, Leclerc elogiou numa clara aproximação ao europeu⁴⁰.

O jornalista francês e seu posicionamento sobre o Brasil não foi exceção. Circulava no ambiente letrado brasileiro tais reflexões. Se passarmos brevemente pelos escritos de Manoel Bomfim e Sílvio Romero, poderemos compreender os caminhos pelos quais as ideias de Leclerc circulavam por esse ambiente. O intelectual brasileiro Sílvio Romero (1851-1914)⁴¹ pode ser exemplo de um perfil de homem de letras tupiniquim que compartilhou ou até aprofundou e radicalizou as críticas de Leclerc sobre o Brasil. Crente no evolucionismo de Herbert Spencer e na natureza das superioridades raciais, Romero pregou o branqueamento da sociedade brasileira por meio da miscigenação europeia como solução de nossos males. Visitando os percalços do Império escreveu Romero

sob tão frageis armaduras, a indisciplina, o desrespeito, a leviandade trefega do genio brasileiro quase sem peias, produziram a sua obra de destruição, e chegamos ao ponto em que nos encontrou a revolução de 15 de novembro de 1889 (ROMERO, 1894, p. XIX).

No tocante à sociedade, Romero escreveu que a contribuição do índio foi “improfi-cua”, do colonizador português nossa independência seria a resposta, do negro foi o trabalho escravo. Um biógrafo seu, Carlos Süssekind de Mendonça (1938), acentuou uma passagem na obra de Sílvio Romero - “Os indígenas do Brasil perante a história” – onde ele fez críticas fortes a contribuição histórica dos índios, caboclos e negros a sociedade brasi-

⁴⁰ Essa característica parece ser uma mistura elogio com um sentido pejorativo, escreveu Leclerc que “num país onde a imprensa é não raro de uma violência sem igual e ataca pessoalmente os adversários, é de se admirar a maneira pela qual qualquer pessoa passa da rua à sala de um redator-chefe através das salas abertas e sem que ninguém o impeça [...], não conheço nenhum país onde as classes se misturam de igual modo e vivam juntas sem a menor cerimônia [...]. Seria eu incompleto, e o que é mais grave, ingrato, si não dissesse que o brasileiro é natural e cordialmente hospitaleiro; logo coloca o estrangeiro à vontade e não há o que não faça para agrada-lo” (LECLERC, 1942, p. 50-52). Diferente do senso de hierarquia social habitual da sociedade europeia moderna, o brasileiro aos olhos do jornalista francês parece romper com esse estilo moderno de sociedade e agrada sempre a um visitante que tem em mente a garantia de retorno a seu país e não viver o lado prejudicial dessa cordialidade. Os elogios tecidos ao Estado de São Paulo também ocorreram segundo o olhar de alguém que se reconhecer civilizado e moderno, escreveu Leclerc que “o paulista e empreendedor e prudente a um tempo. Acolhe o progresso e o adota depois de submetido à experiência com bons resultados [...] Há em S. Paulo um pequeno mundo de jornalistas, homens de letras, estadistas ainda no ovo – todos bacharéis ou doutores (LECLERC, 1942, p.67). Sua visão sobre as consequências da abolição sobre a população negra é superficial, parcial e sem nenhum conhecimento do que poderia ter sido uma sociedade com passado escravocrata, escreveu o autor: “no dia seguinte ao da abolição, os negros desapareceram; para eles a liberdade significava, naturalmente, a liberdade de não fazer coisa alguma e de mudar de ambiente; dirigiram-se para as cidades onde agora vivem, os homens não se sabe como e as mulheres do que facilmente se imagina” (LECLERC, 1942, p. 82).

⁴¹ A historiadora Lilia Moritz Schwarcz trabalhou com excelência a construção do pensamento racial nos intelectuais e instituições do Brasil entre 1870 e 1930 (SCHWARCZ, 1993).

leira e a forma como justificativa para nosso fraco desenvolvimento intelectual⁴² enquanto povo.

Escrevendo num sentido oposto, podemos utilizar como exemplo o intelectual brasileiro Manoel Bomfim que se preocupou menos em apontar males naturalizados no brasileiro e mais em questionar a submissão moral e intelectual nossa frente o europeu, e se negou a aceitar o lugar que a Europa estava colocando todo o povo latino-americano. A Europa, para Bomfim, se via como “sábua, civilizada, laboriosa e rica”, enquanto olhava os latino-americanos como “milhões de preguiçosos, mestiços degenerados, bulhentos e bárbaros [...] incapazes de organizar verdadeiras nacionalidades” (2008, p. 05). Alertava para os danos que a teoria fatalista do evolucionismo spenceriano poderia causar, propondo em seu lugar uma análise positivista que aceitava mais que simples teoria racial, sobretudo o meio ambiente, heranças culturais, educação e história, e, sobretudo, o passado de domínio europeu na América⁴³ como fomentadores da formação de nossa sociedade.

Positivista e sem a crença biológica da superioridade, portanto, adepto de uma evolução em estágios findando segundo condições sociais, Bomfim partiu de uma análise do Brasil considerando suas particularidades, mesmo que seu interesse seja a espelhar-se numa sociedade como a Europa. Mas algo aproximava Bomfim, Romero e Leclerc: a crença na ciência como progresso ou evolução. Seja como último estágio de um progresso de civilização ou como explicação para superioridades raciais, fato é que “todos os homens convencionais de inteligência e habilidade pensassem que a ciência ou a sociedade tivessem resolvido todos os problemas” (HOBBSAWN, 2015, p. 381).

Dito isso, devemos reconhecer essas correntes sociológicas que permearam os intelectuais na contribuição para os periódicos e que refletiram os problemas brasileiros e globais em seus escritos para que situemos suas ideias dentro de um ambiente amplo de intelectualidade. Entretanto, não devemos ignorar o fato de que o espaço onde essas ideias circulavam era de um público e hábitos específicos, portanto não tomaremos como pensamento comum de uma geração.

⁴² “Assim devêra se assinalar por suas pretéritas posições, seguindo-as passo a passo até hoje, as causas do nulo desenvolvimento de nossas letras e da nenhuma originalidade do nosso gênio” (MENDONÇA, 1938, p. 75).

⁴³ “O parasitado sofre, não só pelo excesso de trabalho e deficiência de alimentação, como pela coação direta, que o força a deixar espoliar-se. O parasita, não tendo outra função senão esta – de esgotar a sua vítima, possui normalmente órgãos poderosíssimos para prendê-la e subjugar-la” (BOMFIM, 2008, p. 82). Nessa passagem é claro o posicionamento de Bomfim em não utilizar a Europa como espelho, contrário de Romero. A observação desses dois intelectuais levantou os traços da intelectualidade que contribuía para os jornais brasileiros republicanos.

Como mencionou Sodré (2007), a imprensa brasileira teve poucas variações desde 1808 com sua primeira publicação da Gazeta do Rio de Janeiro, em destaque para o caráter doutrinário de suas ideias, e muito voltado para o comércio e limitado público devido ao alto analfabetismo. A exceção veio em momentos decisivos politicamente. Na segunda metade do século XIX, o café trouxe relativa estabilidade e prosperidade econômica e o mundo urbano se expandia; ferrovias e navios a vapor contribuía para as atividades comerciais e viagens de pessoas. A situação política nacional e econômica global da virada de século configurou mudanças que expandiram ainda mais o ambiente urbano privilegiando grupos sociais urbanos com ideias que cultuavam o moderno como sinônimo de civilidade. Os jornais ganharam maior profissionalização, técnicas de impressão e nova distribuição interna do conteúdo. Sobre esse contexto Tânia Regina de Luca escreveu que:

A mudança de maior monta, e que de certa forma abarca as demais, residiu na forma de abordar a notícia, expressa no declínio da doutrinação em prol da informação. Consagrava-se a ideia de que o jornal cumpre a nobre função de informar ao leitor o que se passou, respeitando rigorosamente a “verdade dos fatos” (LUCA, 2008, p. 138).

Luca identificou uma remodelação do universo impresso segundo o ambiente social que se abriu as cidades brasileiras no início do século XX. E propondo esquivar de questões polêmicas e desgastantes sobre objetividade e neutralidade, Luca propôs análises do discurso que problematizassem a identidade do jornal, o corpo social que produz e consome as notícias, qual a importância que o jornal deu a tal notícia. E partir da ideia de que

jornais e revistas não são, no mais das vezes, obras solitárias, mas empreendimentos que reúnem um conjunto de indivíduos, o que os torna projetos coletivos, por agregarem pessoas em torno de ideias, crenças e valores que se pretende difundir a partir da palavra escrita. [...] Daí a importância de se identificar cuidadosamente o grupo responsável pela linha editorial, estabelecer os colaboradores mais assíduos, atentar para a escolha do título e para os textos programáticos, que dão conta de intenções e expectativas, além de fornecer pistas a respeito da leitura do passado e do futuro compartilhada por seus propugnadores (LUCA, 2008, p.140).

Segundo os alertas de Luca, as possibilidades de investigações sobre a fonte periódica são imensas, mas certos passos são necessários para formar a identidade social do veículo de comunicação. Os jornais que utilizaremos como fontes podem ser divididos em fontes locais e fontes libertárias. Dentro das fontes impressas locais temos os jornais *Comercio do Jahu*, *Correio do Jahu* e *Jahu Moderno*. Já as fontes libertárias, ou seja, imprensa anarquista que dialogava com a cidade de Jaú⁴⁴, temos os jornais *A Plebe*, *A Lanterna*, *A*

⁴⁴ Esses jornais ambientam os debates políticos e suas crises políticas locais. A historiadora Flavia Arlanch Martins de Oliveira contextualizou esses jornais jauenses. Escreveu a historiadora que os jornais *Correio do*

Guerra Social, A Terra Livre, A Obra, o Germinal Barricada, La Battaglia e La Guerra Sociale. Essas folhas ácratas publicavam trechos de livros de pensadores anarquistas, de *livres pensadores* ou pensadores que defendesse a ciência frente o senso comum. Os jornais Anarquistas ou de livre pensamento tinham um espaço social bem diferente das imprensas convencionais que circulavam pelo Brasil. Enquanto essas últimas buscavam um lugar na sociedade brasileira, os periódicos libertários haviam nascido com funções sociais e público leitor já bem definidos. Para Mateus, esses jornais

constituíam-se em um elo entre as várias práticas da propaganda social. No espaço do jornal, os militantes do movimento apoiavam as greves, alavancavam as iniciativas dos grupos operários e organizações classistas de bairros e ofícios, além de conferências anticlericais e de livre pensamento (MATEUS, 2013, p. 35).

Dessa forma, devemos dialogar com os periódicos libertários de maneira diferente dos periódicos progressistas ou de aliança políticas locais que buscavam um tempo homogeneizado sincronizando uma realidade diversa em seu discurso. Os periódicos anarquistas e de livre pensamento dispunham desse espaço, portanto, partimos da ideia de que sua relação discursiva com seu público era mais direta e objetiva. Seus valores e universo conceitual eram similares. Ao confrontar situações levantadas nos diferentes espaços jornalísticos tomaremos a precaução de deixar claro o significado de termos e conceitos aparentemente similares nesses espaços de penas, mas que na mídia anarquista ganhava significações outras, tais como *liberdade, pátria e moral*.

Outra fonte histórica que se fez necessária foi *Inventário de Joaquim de Camargo Penteado*, pai de João de Camargo Penteado. Sendo um conjunto de fontes cartoriais, têm seus limites por se tratar de natureza econômica, pois há listas de bens materiais e seus destinos (FURTADO, 2011). Entretanto, essas informações possibilitam um arranjo das condições socioeconômicas dos Camargo Penteado e seus entrelaçamentos familiares ao

Jahu, fundado em 1897, era do Partido Republicano enquanto esse tinha espaço local, mas que em 1902 alguns dissidentes desse partido fundaram o Partido Municipal para fazer oposição ao Partido Republicano local. Assim, o jornal *Correio* se autodenominou órgão independente. Em 1908, quando os proprietários do jornal *Correio* deixaram o grupo político dominante que se organizava no novo Partido Republicano, esses fundaram o *Commercio do Jahu* para representa-los (OLIVEIRA, 1999). Portanto, temos uma base ideológica do jornal *Commercio do Jahu*. Sobre o *Correio do Jahu*, em pesquisas anteriores (BARBOSA, 2008) utilizamos este jornal, no entanto, ele não se encontra mais nos Arquivos do Museu de Jaú ficando nesta pesquisa sua citação indireta, mas que já podemos estabelecer um grau de dissidência política radical desse jornal. Por sua vez, o jornal *Jahu Moderno*, órgão que circulou entre 1913 e 1915, surgiu dentro de um contexto político de transformação e disputas. Faremos uma análise desse jornal no próximo capítulo, pois foi o periódico que nosso personagem foi interlocutor no âmbito local. No caso das fontes impressas, sejam elas deliberadamente anarquistas ou em defesa de um livre pensamento, de corrente anticlerical ou anarcossindicalista, tinham por objetivo criar um espaço de compartilhamento de uma leitura de mundo e sociedade que pudesse servir também de formação de um círculo de militância e intelectualidade dentro da epistemologia anarquista.

migrar para o povoado de Jaú em 1859. Devido à ausência de uma catalogação oficial no local de armazenamento, procuramos nomear individualmente os documentos que compõe esse *Inventário* segundo as funções cartoriais: Inventário, 1869; Petição, 1877; Auto de Impetração, 1877; Autuação, 1881; Pedido de Emancipação, 1884. Tais documentos em conjunto ajudam a definir o destino dos bens, bem como recortam o círculo político-social de seu pai durante a infância de João Penteado. Por facilidade, chamaremos desse conjunto de fontes de *Inventário de Joaquim de Camargo Penteado*, já que é nomeado dessa forma no Arquivo Municipal de Jaú.

Neste conjunto de documentação encontra-se o Inventário *post-mortem* da segunda esposa de Joaquim Penteado⁴⁵, (João Penteado é filho com a terceira esposa), documentação para emancipação de dois escravos conforme os Fundos de Emancipação cujo retorno financeiro foi de 2:700\$000. Este retorno serviu para a compra de duas casas na Vila de Jahu (Petição A) para o filho legítimo do casal, José Pedro de Camargo Penteado que se emancipou em 1884 (Emancipação). A Petição B (1881) consta um pedido de Joaquim Penteado para emancipar o filho Caetano dos dois escravos emancipados pelo Fundo de Emancipação para lhe oferecer educação. Qual a importância dessas fontes?

Há cuidados metodológicos necessários para lidar com esse tipo de fonte. Primeiro, que na data que envolve tais fontes, a legislação vigente tinha sua base desde as Ordenações Filipinas, sendo base desse tipo de documentação até 1916 (FURTADO, 2011). E, segundo, apesar dos limites de caráter econômico dessas fontes já citadas. Também devemos aceitar os limites desse tipo de documentação, reduzindo-se à natureza econômica por se tratar de levantamento de bens materiais, é possível explorar as disposições dos bens, por se tratar de famílias abastadas da cidade de Jaú, e encontrar confirmações de disputas de terras e a liderança familiar. Assim, podemos descrever o ambiente socioeconômico e político sobre o qual o pai de João Penteado chegou a Jaú em 1865. Portanto, mesmo não sendo a fonte principal desta pesquisa, é de extrema importância.

O Método

O método de análise que nos propomos utilizar - o discurso do conteúdo das fontes - está imbricado na fundamentação teórica de Raymond Williams e seus Estudos Culturais, explicado no capítulo “As Lacunas historiográficas sobre a educação anarquista”, e que se

mostrou eficiente na análise que Raymond Williams (2011) fez sobre grupos intelectuais ingleses. Portanto, são de importante base os procedimentos técnicos de análise que esse autor utilizou como método de análise das fontes. Analisando os conteúdos produzidos pelos grupos culturais restritos nos periódicos, utilizaremos de tais procedimentos que incluem algumas considerações no proceder que veremos logo abaixo.

Na primeira consideração, Williams colocou como necessário averiguar se há alguma instituição que promova a reunião e produção de materiais que promovam seus princípios e qual o significado social e cultural que esses princípios se inserem. A segunda consideração está em como o grupo se vê em relação ao “mundo externo” e esse com o grupo de amigos, o que nos levou a pergunta que Williams também o fez:

algumas ideias ou atividades partilhadas foram elementos de sua amizade, contribuindo diretamente para a sua formação e distinção enquanto um grupo e, indo além, se havia qualquer elemento na maneira como eles se tornaram amigos que aponta para fatores sociais e culturais mais amplo? (WILLIAMS, 2011, p. 203).

Essa pergunta como procedimento de análise possibilitará buscar as raízes sociais e culturais da forma particular de percepção do grupo com o “mundo externo”. No caso de nosso personagem João Penteadado que circulou em grupos aparentemente diferentes, deveremos rastrear essas percepções nesses grupos e relaciona-las em busca de princípios e que se cruzam ou se repelem. E para não negligenciar a amizade que motivou o grupo, ressaltar hábitos e valores que os uniram, talvez de forma íntima ou afeição pessoal e fruição estética, que possibilitam a um grupo se reconhecer diferente dos outros, formar suas bases e consciência social. Este não foi o único trabalho de Williams em que aplicou suas teorias, em *Cultura e Sociedade* (2001), o autor utilizou o mesmo método para identificar nos autores estudados o embrião da crise que levou a transformações culturais na Inglaterra entre os séculos XVII, XVIII e XIX, onde procuravam compreender essa crise até com certo radicalismo cultural. O autor usou de novos significados dados a certas palavras e até novas palavras que passaram a ser utilizadas para explicar o que surgiam dessa crise.

Em resumo, as ferramentas pelas quais possibilitam revisitar o passado de nosso personagem se mostram eficientes dentro da proposta desta pesquisa que é iluminar a formação intelectual do docente João de Camargo Penteadado. Assim como a instrumentação metódica para o diálogo com essas fontes, sendo produções textuais de periódicos, garantem iluminar o desejável nesta pesquisa que é a busca de pensamentos compartilhados dentro dos círculos restritos de convívio, dos quais Penteadado fez parte. No próximo capítulo desbravaremos as fontes recentemente encontradas que nos permitiu tatear o ambiente me-

nos nebuloso que ainda é a infância e o espaço socioeconômico de João Penteado e sua família na cidade de Jaú no século XIX. Destacamos o envolvimento da família Camargo Penteado dentro das relações de parentela orquestradas pelas famílias tidas como “fundadoras” de Jaú pela literatura. Igualmente expomos as relações sociais construídas na Rua das Flores, local da moradia de João Penteado, o que resultou na formação de um círculo de debate e estudos das doutrinas espíritas na cidade. Nesse círculo, nos propomos levantar ideias e pensamentos circulantes que influenciaram sua formação intelectual.

3 – NINGUÉM NASCE ANARQUISTA! FAMÍLIA CAMARGO PENTEADO, INFÂNCIA DE JOÃO PENTEADO E SEU CÍRCULO ESPÍRITA

A realização desta tarefa [liberdade] não é só uma obra intelectual e moral; é antes de mais, tanto à escala do tempo como do ponto de vista do nosso desenvolvimento racional, uma obra de emancipação material. O homem só se torna verdadeiramente homem, só conquista a possibilidade da sua emancipação interior, quando conseguir romper as cadeias da escravatura que a natureza exterior faz pesar sobre todos os seres vivos.

Bakunin, 1871⁴⁶

Nos capítulos anteriores destacamos nossas indagações e posicionamento teórico frente ao tema, cuja principal ideia defendida está na prática intelectual docente enquanto intelectual orgânico. Para isso utilizamos da Sociologia da Cultura de Williams Raymond cujo embasamento teórico e procedimentos práticos possibilitam investigar grupos culturais mais restritos e suas produções culturais em dada sociedade. Esse autor parte do pensar uma cultura em comum aos grupos de uma mesma sociedade, enquanto espaço de disputas políticas e sociais. Essa cultura é vista como um sistema, Iguamente aos sistemas económicos, políticos e geracionais, participando igualmente do sistema social.

Nessa linha, identifica-se uma cultura hegemônica – sistemas de significações e valores central, efetivos e dominantes –, mas que não anula tais conflitos. Daí haver espaço para culturas alternativas ou opostas. Dentro dessa cultura encontra-se uma *cultura residual* e *emergente* propondo por seus agentes novos significados, valores e práticas que funcionariam como soluções para crises sociais. Os limites de existências dessas culturas alter-

⁴⁶ Esta frase foi retirada da obra *Conceito de Liberdade*, uma coletânea feita pela editoria portuguesa Rés Limitada (1975 p. 09). A reflexão de Bakunin sobre o conceito de liberdade está na ideia de que nascemos numa sociedade que já está aqui antes do indivíduo e o molda dentro de limites pré-estabelecidos, determinando seu caráter, sua moral, costumes, sentimentos. Bakunin defende que o homem, por ter a natureza de humanizar-se no processo de afirmação de sua liberdade no mundo, tal sociedade sempre lhe colocará limites – “Tu não passarás além de” –, a humanidade do indivíduo não se concretiza porque sua vontade de busca, de conhecer, de desenvolver por completo seu caráter racional devem enfrentar esses limites. Para Bakunin, o indivíduo humano real é, tanto um ser universal e abstrato (aqui ele não nega as reflexões filosóficas na busca conceitual do ser), mas também produto da nossa carne e de complexas experiências individuais.

nativas estão no grau de tensão estabelecida com a cultura hegemônica. Ainda há espaços nesse *sistema de significações* para “modos de vida global”, grupos culturais mais restritos como os *intelectuais*.

A partir dessa fundamentação discutida anteriormente que nos propomos debruçar sobre o personagem João de Camargo Penteado e no ambiente de diversos grupos culturais restritos por onde ele circulou e que contribuíram para sua formação intelectual. Setores da comunidade espírita jauense, profissionais liberais urbanos mais radicais e o ambiente de ensino. Assim, para melhor compreender a formação intelectual de nosso personagem, optamos por investigar e refletir três pilares de sua intelectualidade bem como sua apropriação de ideias que nortearam sua representação de mundo: sua orientação espírita, sua epistemologia anarquista e sua prática docente. Neste capítulo e nos próximos serão contempladas essas temáticas.

Neste presente capítulo analisamos documentos históricos de origem cartorial na possibilidade de descortinar a infância de João Penteado, cruzando-os com bibliografias e outras fontes primárias na tentativa de compreensão de seu primeiro círculo de convívio social, indo de sua infância até a adolescência, entre 1877 e 1891. Aqui, nossa expectativa girou em torno da busca do ambiente familiar e intersocial que a família Camargo Penteado participou em Jaú, podendo ter contribuído para experiências pelas quais Penteado tenha vivido e que tenha contribuído para suas tomadas de posições em momentos diferentes de sua vida.

Partindo da informação de que João Penteado participou de um círculo espírita em Jaú, averiguamos os significados que poderiam ter orientado João Penteado no início de sua formação intelectual que, segundo Peres (2012), ocasionalmente seriam facilitadores para a inserção das ideias libertárias no futuro. Esse convívio foi significativo, pois determinou em João Penteado formas de se reconhecer no espaço social urbano em Jaú. Para refletir as informações que iremos trabalhar com as fontes cartoriais de seu pai, Joaquim de Camargo Penteado, precisamos reconhecer dois pontos: limites e possibilidades da fonte e a contextualização histórica da produção desta fonte.

A Família Camargo Penteado em Jaú

Contexto histórico da chegada dos Camargo Penteado a Jaú

A fonte que utilizamos para descortinar a história da família Camargo Penteado em Jaú e a infância de João Penteado, como já mencionamos, é o *Inventário de Joaquim de Camargo Penteado*. A contextualização do momento histórico dessa fonte exige algumas linhas a mais discorrendo sobre a história de Jaú. A literatura sobre a história jauense é contemplada por quatro obras que consultamos: Sebastião Teixeira (2009), José Fernandes (1955), Flávia Arlanch Martins Oliveira (1999) e Hamilton Chaves (2006). Esses autores, cada qual com sua abordagem, iluminaram o mesmo recorte temático: os “fundadores do povoado”, mesmo que reconhecessem conflitos e tramas. Essa luz ofuscou um espaço sociocultural mais marginal da história jauense. Direcionaremos nosso olhar para esse espaço ausente da luz oficial. Quem viveu no breu das fontes oficiais?

Cabe primeiro olhar para essa luz. As terras do primeiro morador da região foram vendidas em dois lotes: um para Joaquim de Oliveira Mattozinho e outro para Francisco Gomes Botão (TEIXEIRA, 2009; CHAVES, 2006, FERNANDES, 1955, OLIVEIRA, 1999). Na década de 1840, participantes da Revolução de 1842 se abrigaram e se juntaram aos primeiros proprietários da Jaú. Na década de 1850 e 1860 a família Pereira de Carvalho, organizou o Partido Liberal, primeiro partido da cidade (OLIVEIRA, 1999). Em 1958 uma família de grandes posses e envolvida com a política provincial chegou na região, eram os Almeida Prado (JESUS, 2018). José de Almeida Prado comprou as terras de Francisco Gomes Botão dividindo-a entre seus quatro filhos e dois cunhados. Essas terras foram divididas em seis troncos familiares cujos respectivos chefes eram: Francisco de Assis Bueno (tronco I), Joaquim Pires de Campos (tronco II), Lourenço de Almeida Prado (tronco III), Vicente de Almeida Prado (tronco IV), Francisco de Paula de Almeida Prado (tronco V), e João de Almeida Prado (tronco VI)⁴⁷. Na década de 1860, o líder do tronco III fundou o Partido Conservador da cidade.

A Lei de Terras de 1850 permitiu manobras para a aquisição de terras, pois tal legislação deixara um espaço jurídico para que proprietários mais poderosos contratassem “bons advogados que ao interpretarem a lei abriam brechas que os favoreciam” (1999, p. 32). Utilizando de práticas fraudulentas e do uso de violência, bem como de influências da burocracia jurídica local, esses proprietários se apossavam de grandes quantidades de terras. Essa associação de posse de terras e poder político é justificada por Nelson Nery Costa que, no seu estudo sobre da história dos municípios no Brasil, afirmou que a nomeação de

⁴⁷ Oliveira (1999) realizou uma pesquisa aprofundada sobre a estrutura familiar dos Almeida Prado em Jaú. É dessa historiadora a organização em troncos familiares.

Vila já bastava para organizar Câmaras Municipais, cujo poder estava desde a organização de escolas, proteger o povoado de injúrias e obscenidades contra a moral pública, ditar os Códigos de Posturas, nomear seus empregados, como “os escrivãos, o procurador, um porteiro e ajudantes, fiscais e seus suplentes, bem como juizes de paz, a quem competiam julgar as multas por contravenções das posturas municipais” (COSTA, 2014, p. 75). Esses juizes de paz eram responsáveis pelos cartórios locais que realizavam os registros legais das terras que no momento passavam por um processo de registro.

Jaú subiu para Distrito em 1858, para Vila em 1866 e Cidade em 1889. Daí coincidentemente, os primeiros juizes de paz fora o capitão José Ribeiro de Camargo, Luís Pereira Barbosa e Antonio Ferreira Dias. Entre os primeiros juizes municipais tiveram nomes como Antonio Ferreira Dias e Manoel Vidal Gonçalves Neves Navarro. E os primeiros delegados de polícia foram nomes como o de Antonio de Moraes Navarro e seus suplentes Manoel Vidal Gonçalves Neves de Carvalho e Capitão José Ribeiro de Camargo. Fase de hegemonia do partido liberal.

Após elevar-se a Vila, um evento significativo ocorreu, deixando transparecer com maior clareza os interesses no jogo político e a questão de terras. Em 1868, criou-se uma mesa eleitoral para votação dos futuros vereadores e juiz de paz. A confusão já iniciou com o nome do escrivão, responsável por organizar a mesa eleitoral. Liderança do Partido Liberal e Partido Conservador disputavam a nomeação do escrivão. Nenhum juiz de paz da região quis dar sequência no pleito. No interior da matriz, local do pleito, depois de muita violência e após o terceiro juiz de paz nomeado para dar fim no pleito foi que a eleição ocorreu e marcou a entrada dos conservadores na política jauense (TEIXEIRA, 2009; CHAVES, 2006)⁴⁸.

Qual associação possível entre contexto político jauense e a família Camargo Penteado? A primeira Câmara Municipal teve Francisco de Assis Bueno como presidente, que apesar de ser Almeida Prado era do partido liberal. A questão política tem sentido em nossa análise, pois Joaquim de Camargo Penteado foi vereador na segunda Câmara, de 1869 e

⁴⁸ Apesar de o contexto histórico apontar para uma população pequena nas primeiras décadas de fundação do povoado de Jaú, em 1872 já havia mais de 6 mil habitantes livre e 906 escravizados. Um olhar pouco mais atento na lista de sorteados para a primeira sessão de júri em 1868, que por sinal o sorteio e primeira sessão ocorreram nas residências dos membros políticos, há uma diversidade muito grande de famílias que residiam na Vila, tais como: Gonçalves de Cunha, campos Arruda, Martins, Pereira de Barros, Silva, Cardoso, Pereira de Carvalho, Camargo Penteado, Sampaio Bueno, Lima da Fonseca, Antonio Ramalho, Pereira Barbosa, Bueno Brandão, Almeida Prado, Figueira de Azevedo, Prudente de Mello, Antonio de Abreu, Oliveira Mattozinhos, Oliveira, Leme de Arruda, Ferreira Simões, Freitas, Cunha, Navarro, Pacheco e Barbosa (TEIXEIRA, 2009, p. 59). Com essa informação, olhar para os nomes de escrivão, delegado ou vereadores gera um pouco de suspeita.

1872 (TEIXEIRA, 2009; CHAVES, 2006), logo depois da confusão na votação de 1868, que marcou a entrada dos Almeida Prado na política local com o Partido Conservador. E como Joaquim Penteado se envolveu nesse emaranhado político? Para lançar luz sobre essa questão analisamos o Inventário da finada segunda esposa do pai de João Penteado. Muitas fontes documentais e pesquisas acadêmicas se limitaram em informar que Joaquim de Camargo Penteado chegou a Jaú junto com Lourenço de Almeida Prado quando esse se radicou na cidade em 1859⁴⁹ não indo além dessa informação. Homem de confiança do presidente da segunda Câmara municipal - o tenente Lourenço de Almeida Prado -, Joaquim Penteado foi levado a Jaú para ajudá-lo em sua instalação no novo território. Essas informações devem, no mínimo, aguçarem indagações sobre as condições financeiras reais de vida da família Camargo Penteado.

O caminho que percorremos para lançar luz sobre essas indagações foi o diálogo com o conjunto de fontes históricas *Inventário de Joaquim de Camargo Penteado*. Neste conjunto de documentação encontram-se, como já dito antes, o Inventário *post-mortem* (INVENTÁRIO, 1869) da segunda esposa de Joaquim Penteado, dona Maria Amália (João Penteado é filho com a terceira esposa), o pedido para emancipação de dois escravos conforme os Fundos de Emancipação cujo retorno financeiro foi de 2:700\$000 (PETIÇÃO A, 1877), o pedido para utilização das finanças dos Fundos de Emancipação para compra de duas residências na cidade (ATO DE IMPETRAÇÃO, 1877), o pedido para emancipação através dos Fundos de Emancipação de outro escravo (PETIÇÃO B, 1881), e por fim, o pedido de seu filho José Pedro do segundo casamento para se emancipar-se (EMANCIPAÇÃO, 1884). Este retorno serviu para a compra de duas casas na Vila de Jahu (Petição A, 1877) para o filho legítimo do casal, José Pedro de Camargo Penteado que se emancipou em 1884 (EMANCIPAÇÃO, 1884). A Atuação (1881) se tratou de um pedido de Joaquim Penteado para emancipar o filho Caetano dos dois escravos emancipados pelo Fundo de Emancipação para lhe oferecer educação.

A família Camargo Penteado e as disputas políticas em Jaú

Entre a chegada a Jaú, em 1859, e o nascimento de Penteado, em 1877, seu pai estabeleceu um tipo de relação com a cidade nada além da estrutura de *parentela* mencionada

⁴⁹ FERNANDES (1955, p. 26), PERES (2012, p. 55) e SANTOS (2009, p. 139) são algumas excelentes pesquisas sobre João Penteado.

por Oliveira (1997, p. 52) quando pesquisou o assunto, mas que foi desgastada à medida que a liderança política dos Almeida Prado se renovava. Joaquim de Camargo Penteado foi casado três vezes. Sua primeira esposa provavelmente faleceu em Tietê ou Itu, cidade de origem e cidade onde se casou com a segunda esposa. Essa segunda esposa era Maria Amália de Oliveira e Mello (Inventário, 1869)⁵⁰, filha do líder familiar do tronco V da família Almeida Prado instalada em Jaú, Francisco de Paula de Almeida Prado. Joaquim e Maria Amália vieram para Jaú em 1859, juntamente com o chefe do tronco III, Lourenço de Almeida Prado (primeiro dos chefes familiares dos Almeida Prado a se instalar em Jaú) por ter um bom relacionamento digno de fidelidade (FERNANDES, 1955).

É importante ressaltar que além de Joaquim de Camargo Penteado, outro Camargo Penteado se instalou na Cidade. Oliveira (1997, p. 63) desconheceu as origens de Joaquim quando destacou em sua obra apenas a chegada em Jaú de José de Camargo Penteado, casado com a filha de Joaquim Pires de Campos – chefe do tronco II -, Antônia de Almeida Prado. Então vemos que os Camargo Penteado iniciaram sua vivência em Jaú com duas ramificações familiares (com Joaquim e José) inseridos na rede de parentela com a mesma família Almeida Prado.

Maria Amália faleceu em 11 de dezembro de 1868, segundo seu Inventário (1869), deixando como bens o sítio Saltinho de cinquenta e um alqueires e objetos materiais cuja somatória era de 6:251\$500⁵¹ e o filho José Pedro, de cinco anos de idade. Desses bens, Joaquim de Camargo Penteado ficou com parte das terras e suas benfeitorias, além do escravo Luís. Parte dessas terras foi utilizada para pagamento de dívidas de Maria Amália com a família, o que pode levantar alguma suspeita já que a família realizava arranjos para que as terras permanecessem nos domínios familiares (OLIVEIRA, 1999). O Major Francisco de Paula de Almeida Prado⁵², enquanto responsável do órfão José ficou com a escrava Firmina e sua filha Constança, além de uma porcentagem de pastos do sítio.

No documento Petição (1877), Joaquim de Camargo Penteado entrou com pedido, em nome de seu filho José, para emancipação das escravas Firmina e Constança, já com

⁵⁰ No Inventário de sua falecida esposa (INVENTÁRIO, 1869, p.05), Joaquim Penteado declarou que sua esposa era filha legítima de Leonor de Almeida Prado e Francisco de Assis Bueno. O curioso é que nos autos ficou aparentemente definido que quem passou a ser nomeado como responsável do órfão foi Francisco de Assis Bueno não o pai Joaquim Penteado.

⁵¹ O valor se distribui 146\$500 em animais e móveis, 3:900\$000 com dois escravos adultos - Firmina e Luis - e 100\$000 por sua filha Constança de dois anos, 2:135\$000 no valor do sítio com 300 pés de café (INVENTÁRIO, 1869, f.12).

⁵² Francisco de Paula de Almeida Prado se tornou chefe do Partido Conservador após o falecimento do primeiro chefe e fundador, Francisco de Almeida Prado em 1873 (TEIXEIRA, 2009, p. 102).

doze anos, fazendo uso dos Fundos de Emancipação de escravos para a aquisição da quantia de 2:500\$000. Com esta quantia, Joaquim Penteado, novamente em nome do filho José, deu entrada de compra de duas casas na cidade de Jaú no valor total de 2:500\$000, uma casa na Rua das Palmas (rua Major Prado) pertencente a Barbosa & Irmão e a casa de Emilio Ferreira de Moraes na Rua das Flores, que passou a se chamar rua Marechal Bittencourt (AUTO DE IMPETAÇÃO, 1877, f. 03).

Provavelmente a casa da Rua das Flores, onde Joaquim residiu, possa ter sido passada para seu nome e foi nesta residência que João Penteado nasceu em 1877. E a outra residência, mais no centro da cidade, ficou em nome do herdeiro filho José, que pediu e teve emancipação de seu pai Joaquim em 1884⁵³ e passou a frequentar o rol das elites comerciais econômicas da cidade⁵⁴.

Com vínculos de fidelidade e confiança com o fundador do Partido Conservador de Jaú (Lourenço de Almeida Prado) e casado com a filha do segundo chefe do partido (Francisco de Paula de Almeida Prado), Joaquim Penteado foi eleito vereador na segunda Câmara municipal de Jaú (1869-1872), totalmente conservadora. Mesma Câmara onde mais dois sobrinhos de Lourenço eram vereadores (Francisco Pacheco de Almeida Prado e João Ferraz de Almeida Prado). Os Almeida Prado estabeleceram em Jaú o que já faziam na província de São Paulo há gerações (OLIVEIRA, 1997). Observando a Ata da tesouraria da Câmara entre 1867 até 1874⁵⁵, foi possível perceber que Joaquim Penteado tinha agilidade com contabilidade e sendo de confiança política, foi destacado para realizar pagamentos, emitir balanços. E na Câmara seguinte (1873-1876), atuou como procurador e tesoureiro (Figura 1). A segunda Câmara, a que Joaquim foi vereador, confirmou a mudança de poder político do partido liberal para partido conservador, sob o comando da família Almeida Prado juntamente com a família Pereiras de Carvalho.

Em 1873, faleceu Lourenço de Almeida Prado e Francisco de Paula de Almeida Prado se tornou o chefe do Partido Conservador e o líder articulador da família Almeida Prado redirecionando o poder da família e da política jauense. Joaquim Penteado não mais empreendeu diretamente em articulações políticas. Depois da terceira Câmara municipal as

⁵³ José Pedro de Camargo Penteado (nascido em 29 de junho de 1864 e falecimento em 20 de dezembro 1912) conseguiu sua emancipação com 20 anos, segundo consta no documento Autuação (1884), com ajuda de uma espécie de garantia de moralidade, escrita pelo vigário da matriz.

⁵⁴ Oliveira (2008, p. 103) citou o nome de José num crime envolvendo uma família muito rica de comerciantes da cidade, destacando José como amigo íntimo do acusado Carlos Lesbeis, que matou o próprio pai.

⁵⁵ Diversas emissões foram constatadas: ordenações de empregos, limpeza de Cadeia, expedientes de juiz, consultas. Numa despesa assinada por Joaquim Penteado consta a soma de mais de 300\$000. Ver: Arquivo 1241: Documentos da Tesouraria – Arquivo Municipal de Jahu: 1869-1874.

fontes indicam que ele se aventurou na agricultura sem sucesso devido à crise econômica, assim entrou para o correio jauense e lá esteve até sua morte em 1891. Sobre as condições de trabalho nesta função em Jaú, onde João Penteado auxiliou o pai no final de sua vida, Teixeira escreveu:

A agência foi instalada numa casa na Rua das Flores, com tosco balcão e ridícula prateleira, mais tarde mudou-se para a rua do Comércio, depois Amaral Gurgel. Foram agentes dos Correios José Luis Barbosa, Joaquim Campos Penteado que ficou de 1887 até 1890. [...] Poucos ficaram na função por muito tempo, pois exigia pesadas tarefas com poucos ganhos (TEIXEIRA, 2009, p. 66).

Consideremos que Teixeira escreveu errado o nome de Joaquim, trocando Camargo por Campos. Dentro das considerações discorridas, podemos entender que Joaquim de Camargo Penteado fez parte da renovação política em Jaú. No entanto, era peça instrumental nesse tabuleiro político. A relação de “parentesco” lhe deu garantias e cargos públicos, mas não o sustentou, terminando sua vida numa agência de correios com “tosco balcão e ridícula prateleira”.

Ninguém nasce anarquista! O nascimento e a infância de João Penteado

Como citado antes, Woodcock (1963) questionou a premissa de que qualquer um que negue a autoridade seja um anarquista, pois considerava existir bases filosóficas e epistemológicas do anarquismo que estruturam as ações dos libertários e isso deveria ser levado em conta para não reduzir o anarquismo numa birra rebelde. Porém, se olharmos essa afirmação segundo o pensamento de Kropotkin (2007), podemos dizer que pode ser o início de uma cultura da resistência. A negação de uma injustiça, egoísmo ou autoridade que prejudique a Humanidade é o princípio da sobrevivência da espécie (KROPOTKIN, 1913, p. 34) baseado no “sentimento moral do homem como a sociabilidade e a própria sociedade” numa empatia recíproca entre os membros da espécie. O anarquismo, segundo Kropotkin, é a base filosófica que orienta esse sentimento característico da sobrevivência da espécie humana. Portanto, o anarquista primeiro é um negador do que considerava prejudicial para o bem comum, depois passa a refletir uma sociedade possível ante essa negação.

Claro que, *a priori*, fica simples justificar o porquê João Penteado ou qualquer outro anarquista se tornou um libertário, bastaria dizer que as mazelas e injustiças que viveram os levaram ao comportamento e interpretação do mundo segundo os princípios anarquistas. Mas surgiria a dúvida: olhando para toda a sociedade, porque um e o outro não optou por essa interpretação de mundo? Para elucidar nossas dúvidas, algumas reflexões

introdutórias sobre o espaço urbano onde João Penteado viveu podem gerar algumas assertividades sobre os diálogos com as fontes.

Sabe-se que João de Camargo Penteado nasceu em 04 de agosto de 1877, filho do terceiro casamento de Joaquim de Camargo Penteado com Isabel Arruda Camargo (PERES, 2012; FERNANDES, 1955) na casa da Rua das Flores, comprada com o reembolso da emancipação de dois escravos pertencentes ao filho do segundo casamento, José Pedro. Esse terceiro casamento já em Jaú gerou quatro filhos, João, Sebastiana, Jonathas e Joaquim⁵⁶.

É provável que João Penteado convivesse até seus 4 anos com outra criança, um escravo de nome Caetano, sendo cinco anos mais velho que Penteado, até 1881. Foi requisitado ao Juiz de Órfão em 1881 um pedido para emancipar um escravo menor de 10 anos através dos Fundos de Emancipação, sob a alegação seguinte:

Diz Joaquim de Camargo Penteado residente nesta Villa, que tendo de ser [sic] no dia 16 do corrente mez, pelo fundo de emancipação de escravos de nome Caetano, filho de Luiz e Firmina, ambos libertos, cujo escravo pertence ao filho do suplicante, este escravo pertence ao filho do suplicante, este escravo nascido e criado em a casa do suplicante existe até hoje em sua companhia, aconteceu que este escravo é menor de 10 anos, e precisa de alguma educação, e como o suplicante entende que os seus pais não pode dal-o uso educação; pois que Luiz vive apartado de sua mulher já a muitos annos, [...], nunca se importou com os seus filhos, tanto assim que sua filha de nome Constança, que já foi libertada pelo mesmo fundo de emancipação; [sic], e vive daqui para até sem auxilio alguns de seu pae e mãe, e Firmino também vive um vida imoral como é muito sofrido, e pois isso o suplicante entende que ambos os Paes não estão na casa de ficas com o menor, visto as circunstancias alegadas, [...] que sujo a casta de liberdade ao dito menor, que seja em mediatamente pois seu suspeitando despacho [...] ao suplicante o dito menor, para dal-lo alguma educação (ATUAÇÃO, 1881, f. 05).

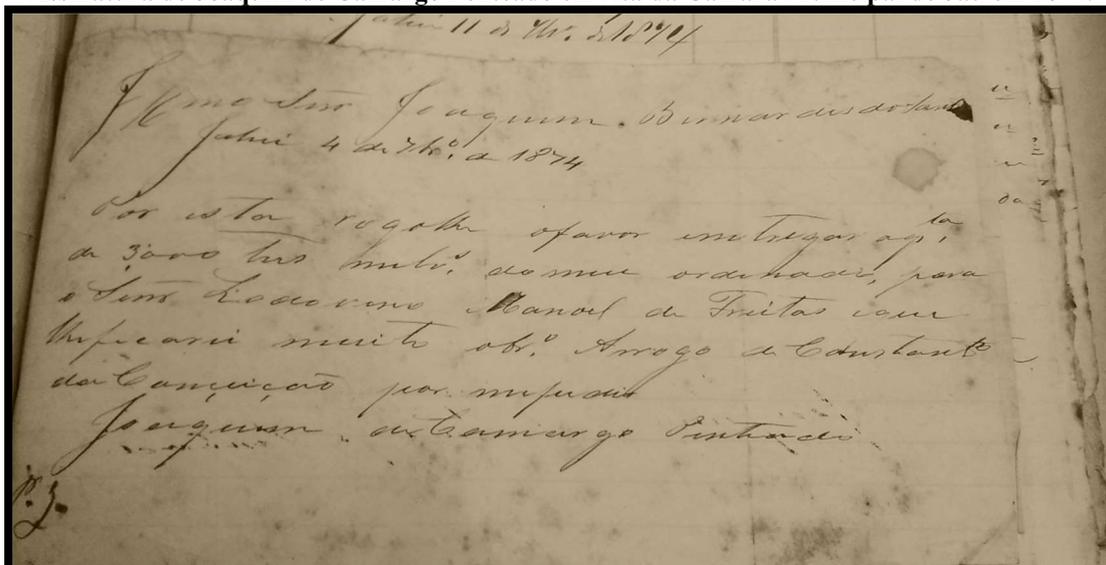
Essa transcrição foi retirada do arquivo em destaque na **Figura 2**. A criança escravizada pertenceu ao filho José Pedro, que nesta época tinha dezoito anos, mas o garoto escravizado residia na casa de Joaquim. Então conviviam no dia-a-dia, mesmo que por um breve momento, João Penteado com 4 anos e seus irmãos junto com Caetano próximo dos 10 anos. Levantando os números totais de escravos na cidade de Jaú na década de 1880 podemos compreender melhor essa relação. Segundo Fernandes (1955), Haviam 1.384 escravizados no povoado, sendo destes 506 menores que a Lei do Ventre Livre emancipou, e apenas 34 escravos urbanos. Segundo Iglésias (2004), o preço que o Fundo de Emancipação pagava por escravo era em média de 600\$000, mas não há como saber se esta transação converteu essa quantia para Joaquim ou ficou inteiramente para o proprietário, seu filho José Pedro, o que nos esclareceria a posição de Joaquim frente à questão da escravi-

⁵⁶ MORAES et al, 2013, p. 374.

dão, e que provavelmente refletiria na educação de João Penteado. As palavras contidas no documento logo acima não podem nos dar respostas, visto que o objetivo era levantar justificativas que convencessem o Juiz de Órfão conceder a emancipação. Entretanto, dão pistas sobre a infância de João Penteado.

Não podemos ignorar que o escravo Caetano fazia parte de uma família de escravos (o casal Firmina e Luís e a filha Constança) separada por uma sociedade escravista que, desde sua fundação, se desenvolveu com braços escravos (FERNANDES, 1955; TEIXEIRA, 2009), abrindo estradas e produzindo café. À medida que o ambiente urbano se desenvolveu, os escravos permaneceram majoritariamente no campo com a senzala e a plantação de café. O ambiente urbano de Jaú teve como característica seu desenvolvimento em um contexto de migração interna de escravos do Nordeste açucareiro para a economia cafeeira do Sudeste. O preço desses escravos era bem alto já que havia restrições para o tráfico de escravizados africanos; assim a concentração dos escravos se limitou a um número restrito de famílias proprietárias de terras (CASTRO, 1997). Apesar de haver uma pluralidade étnica na sociedade jauense, houve pouco espaço visível para o cativo no ambiente urbano. E no caso do liberto podemos tomar como exemplo as condições que Joaquim descreveu os rumos que a família de Caetano tomou.

Figura 1:
Assinatura de Joaquim de Camargo Penteado em Ata da Câmara Municipal de Jaú em 1874.



Fonte: Arquivo Municipal de Jaú⁵⁷

⁵⁷ Observe a data que consta no documento (1874). Ela, e outras páginas da mesma fonte, indicam que depois de ser vereador, Joaquim de Camargo Penteado trabalhou na Câmara na parte de finanças, assinando pagamentos, recibos, atas de balanços mensais e anuais.

Figura 2:
Pedido de Emancipação do escravo Caetano.

Ilmo. Sr. D. João de Lophos
 A. Se me faz favor concluir. Juiz de 1.ª de
 9 de 1.ª de 1881.
 M. P. a.

O Sr. Joaquim de Camargo Bentinho, residente
 nesta Villa, que tendo de ser por Sr. Libertado
 no dia 18. do corrente mez, pelo fundo de emansci-
 pação o escravo de nome Caetano, filho de Luiz e
 Termino, ambos libertos, e que se criou pertence ao
 filho do Sr. P. neste escravo nascido e criado em
 a casa do Sr. P. e existe até hoje em sua com-
 panhia, e escreve que este escravo é menor de
 dez annos, e precisa de alguma educação, e
 como o Sr. P. entende que os seus pais não pôde
 dar a educação, por que Luiz vive apartado
 de sua mulher já a muitos annos, e vive a ma-
 rido, e morreu de um portue e assim os seus fi-
 lhos, tanto assim que sua filha de nome Con-
 stança, que já foi libertado pelo mesmo fun-
 do de emanscição, da ere paucidade, e vive
 do que para até sem auxilio algum de seu
 pai e mãe de sua mãe, e Termino tambem
 vive em uma vida immoral como é muito
 sabido, e por isso o Sr. P. entende que como os
 pais não estão no caso de ficar sem o menor,
 visto as circumstancias allegadas, que em vista
 disto, o Sr. P. requer a V.ª, que dando
 que seja a carta de liberdade ao dito me-

Outro ponto em destaque é o uso da educação no trecho de Joaquim Penteado. O fato de Joaquim ter justificado a necessidade de educação do cativo como princípio para sua liberdade ao invés do princípio de família é algo a considerar, pois a Lei do Ventre Livre, de 1871, incluía responsabilidades sobre a criança filha da escrava pelo dono da mãe cativa, mesmo que ele não estivesse disposto a isso. Mas pela lei, os proprietários eram obrigados dispor de meios de educação para essas crianças (VILLELA, 2010). Portanto, juridicamente, temos um início da educação como princípio de civilidade para os libertos com essa Lei e Joaquim usou dessa justificativa já que o direito de constituir família foi negado a Caetano e família para não sobrepor-se ao direito do proprietário dos cativos.

O documento em questão é datado de dezessete de novembro de 1881. Nesta data, João Penteado tinha 4 anos e 3 meses de idade. Nessas condições, utilizamos da psicologia do desenvolvimento de Lev Semionovitch Vigotski para uma possível análise da infância de João. Segundo Vigotski,

a memória, em fases bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções. [...] a criança expressa um resumo muito claro das impressões deixadas nela pelo tema em questão, e que ela é capaz de lembrar (VYGOTSKY, 2007, p. 47).

O que o autor afirmou no trecho acima é que a criança constrói seu pensar conforme suas impressões deixadas pela sua experiência. E como o ato de pensar, as recordações começam a conduzir as ações infantis⁵⁸. Mas crianças na idade de nosso personagem não são capazes de realizar formas intencionais de memorização se não for lhe ensinado cotidianamente, ou seja, num exercício contínuo e longo. Podemos supor que, aos quatro anos, João Penteado não teve experiência suficiente com Caetano para construir uma memória intencional que lembrasse do cativo no futuro. Mas, de alguma forma, essas experiências da família Camargo Penteado poderiam ter permitido que seus filhos tivessem com Caetano - com ausência da estrutura serviçal da própria escravidão – uma vivência onde reconheçam uma relação interpessoal mais próxima de uma horizontalidade. Mas ter por base essas reflexões para levantar uma hipótese de experiência de relação interpessoal próxima de uma horizontalidade apenas no caso do escravo Caetano não se sustenta. Então, quais outras experiências reforçariam a construção no intelecto de Penteado, dessa concepção de relação? Talvez o meio social fora do ambiente familiar poderia responder. Vamos levantar algumas informações sobre o espaço urbano onde viveu João Penteado: a Rua das Flores.

⁵⁸ Ver ESCUDEIRO, 2014, p. 53.

Um giro pelo ambiente urbano jauense: a rua das flores

A Rua das Flores foi o local de nascimento de João Penteado. Na obra de Fernando Peres (2012) temos um mergulho sobre os grupos de afinidades de João Penteado, onde o autor percebeu uma influência demasiada no círculo da comunidade espírita, tendo personagens que mais tarde Penteado fez homenagem na obra *Digressão Histórica Através de Jaú e de seus Pró-Homens* (PENTEADO, 1953). Qual a importância dessa rua para o ambiente geográfico da cidade de Jaú?

Oliveira (2013) destacou que a Rua das Flores foi o grande centro do comércio até a chegada da ferrovia na cidade, em 1887. Nela se instalaram diversos imigrantes com condições financeiras para abrir lojas comerciais, sobretudo na década de 1880. Antes disso, o meio urbano jauense era espaço de

um número significativo de prostitutas, pessoas que praticavam pequenos furtos, escravos e ex-escravos, trabalhadores braçais que aceitavam qualquer tipo de serviço e vendedores ambulantes (OLIVEIRA, 2013, p. 28).

As famílias proprietárias das fazendas permaneciam no meio rural sem muito interesse pelo espaço urbano, e este ambiente ficou para os habitantes sem propriedades, libertos sem rumo e aventureiros. Em meados dessa década a migração deu um salto sem precedentes, aumentando em pouco mais de dez anos de 7512 habitantes para 18.341 em 1888. Nesse final de década, a Rua das Flores tinha mais de 95% dos estabelecimentos comerciais da cidade, sendo 60% de italianos. Havia estabelecimentos comerciais de famílias ricas como Miraglia, Nardini, Machesan, Romano e Peccioli. Entre esses comerciantes imigrantes tinha a categoria que chegou com mais recursos para montar seus negócios e a categoria miserável que saiu das fazendas improvisando meios de sobrevivência, mas que não passavam de ambulantes vivendo com poucas condições.

Entre os imigrantes italianos, maioria esmagadora dos estrangeiros que chegaram a Jaú, tinham os vênedos do nordeste italiano que passaram a exercer profissões como barbeiro, camareiro, lenhador, taberneiro, ambulantes, o que os deixavam distantes das elites locais. Os sulistas italianos conseguiam mais oportunidades de vencer em Jaú, sobretudo na construção civil, marmoraria, comércio, deixando claro sua aproximação com as famílias das elites locais (OLIVEIRA, 2008).

A ferrovia somou-se à modernidade preterida pelos jauenses, mesmo sob um ambiente de crise econômica. A partir de 1886, a economia cafeeira iniciou um novo ciclo de

ascensão dos preços e procura do mercado externo que se seguiu até 1890, no entanto a elevação da taxa cambial a partir de 1887 limitou essa alta. A política monetária do Império de emissão de notas e facilitação de créditos aos cafeicultores nesta década aumentou a dívida externa (FAUSTO, 1997). Esse contexto gerou um *boom* na produção cafeeira que resultou no *Funding-Loan* de 1898, encarecendo os gêneros alimentícios. A grande safra de 1897 fez o preço do café declinar. Vicente de Carvalho diz em 1901 que o grande problema do café era sua superprodução (CARVALHO, 1901).

A década de 1890 foi bem turbulenta para Penteado e a conjuntura jauense. Quando seu pai veio falece em 1891, João Penteado tinha 14 anos e teve que liderar sua família nessa crise cafeeira. Os desenvolvimentos estruturais da cidade – calçamento, rede de esgoto, iluminação pública, abastecimento de água – se desenvolveram a partir dessa década, à custa de impostos, mesmo com a crise que inflacionava o custo de vida. Tanto é que surgiu uma greve dos carroceiros em 8 de janeiro de 1891 contra a nova tabela de impostos para financiar tais modernizações (TEIXEIRA, 2009). A ferroviária deslocou o espaço comercial da Rua das Flores, que ficava na margem direita da cidade, mais para o centro, local de palacetes e grandes comércios (OLIVEIRA, 2013).

Através da imprensa local, as elites políticas passaram a almejar um progresso local com um discurso modernizador a partir dessa década (PAIVA, 2001), e isso se mostrou na narrativa de Sebastião Teixeira (2009) escrita em 1898. A transformação material que se estabeleceu na área central reorganizou o espaço urbano da cidade e selecionou os transeuntes que frequentavam os locais modernos, como os jardins arborizados do centro. “O centro da cidade foi sendo tomado pelos casarões que a elite agrária construía buscando os padrões estéticos europeus” (PAIVA, 2001, p.132).

A Rua das Flores sofria uma importante reformulação social, com a intensificação da imigração europeia que trazia novas ideias. Na década de 1890, essa rua recebia portugueses como Alberto Gomes Barbosa. Paulino de Oliveira Maciel se mudou para Jaú com sua biblioteca espírita nessa década, cedendo essas obras para leituras. Posteriormente, organizou um espaço de convívio espírita em 1904 em sua casa num ponto de destaque do centro de Jaú (FERNANDES, 1955), depois fundou o Centro Espírita União, Paz e caridade em 1909. O contato de João Penteado e outros interlocutores com a literatura espírita de Maciel proporcionou uma circulação de ideias no grupo de afinidade espírita, como afirmou (PERES, 2012).

A própria questão de transição e tensão do remodelamento social seria o ponto inflexão? Afinal, há no espiritismo brasileiro a questão dos limites religiosos e positivista (FERNANDES, 2008), que coloca em dúvida a possibilidade de uma ambientação intelectual de tanta possibilidade de questionamento ao ponto de gerar o germe de um sentimento de contestação que poderia formar bases para algo como uma cultura da resistência que Francisco Foot Hardman escreveu (2002). Carlo Romani (1998), ao debruçar nas aventuras e perigos de Oreste Ristori pela região de Jaú em 1905, registrou o contato de João Penteado com Ristori e levantou a possibilidade de ser esse contato um dos primeiros de Penteado com as ideias anarquistas. Precisamos de informações mais assertivas sobre o contato de Penteado com as ideias anarquistas.

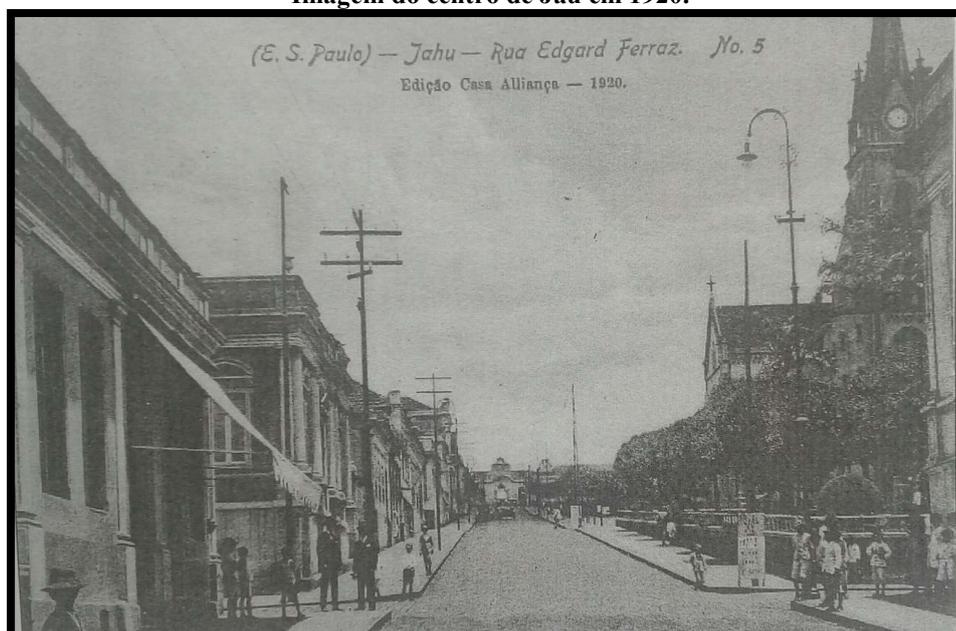
O contato com o anarquismo de Ristori ocorreu no momento em que Penteado já tinha por volta seus 28 anos, quando sua personalidade já havia sido moldada pela experiência que Penteado teve desde seus 12 anos na sociedade urbana jauense concentrada na Rua das Flores, e em especial o ambiente de amizade e trocas de ideias espíritas com Maciel. Dentro dessas reflexões, é preciso aprofundar mais nos grupos de afinidades do círculo de João Penteado anteriores ao contato com o anarquista Oreste Ristori: quem eram na sociedade jauense os participantes no espaço de amizade e trocas de ideias espíritas onde Penteado frequentava? Quem eram os homenageados de Penteado em suas obras dentro da sociedade jauense? Qual grupo que permitiu um círculo social e intelectual para a presença de Oreste Ristori em Jaú do qual Penteado transitava? Neste capítulo nos atemos na primeira questão. As demais dialogaremos nos capítulos seguintes.

Figura 3:
Vista da Rua das Flores (atual Marechal Bittencourt), em 1920.



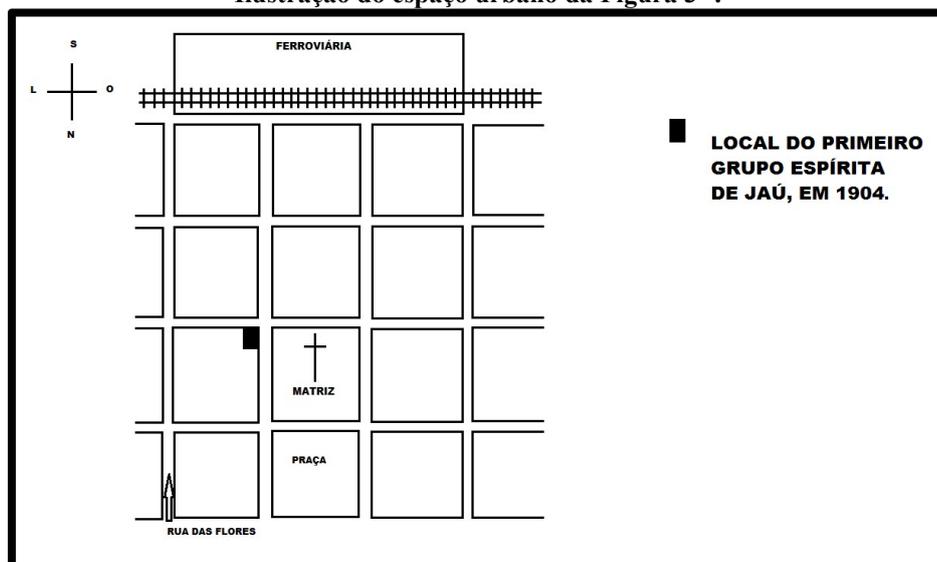
Fonte: SANTOS; JUNIOR, p. 63, s/d. Observe que há poucos sobrados. Isso significa que as moradias eram mais simples e humildes, apesar de ter estrutura de alvenaria.

Figura 4:
Imagem do centro de Jauá em 1920.



Fonte: Santos; Junior, p. 69, s/d. Veja na ilustração abaixo uma forma de situar esta imagem dentro do espaço urbano de Jauá para compreender a aproximação da Rua das Flores com o espaço mais frequentado de Jauá. A ferroviária fica no centro da foto, ao fundo. A matriz está do lado direito superior da foto. Observe a Figura 4 para imaginar a disposição da Rua das Flores no espaço urbano de Jauá.

Figura 5:
Ilustração do espaço urbano da Figura 3⁵⁹.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 6:
Rua Edgar Ferraz no final do século XIX.



Fonte: TEIXEIRA, 2009, p. 33. Rua Tenente Lopes. Essa imagem nos permite compreender as condições urbanas da cidade no final do século XIX e o salto que deu no espaço urbanístico. Essa obra de Teixeira foi produzida em 1898. Esta edição de 2009 é de Hamilton Chaves, quem colocou as fotografias.

⁵⁹ Parece insignificante ressaltar o deslocamento do centro comercial jauense da Rua das Flores para duas quadras à direita. No espaço geográfico parece de pouca importância, mas considerando que junto desse deslocamento houve igualmente a transferência das famílias da elite jauense das fazendas para as cercanias da praça central com seus palacetes causando uma recomposição social do espaço urbano, assim o deslocamento geográfico do centro comercial fica mais significativo. Observe na Figura 4 as grades no entorno da praça da matriz para proibir frequências indesejadas de escravos, libertos e imigrantes miseráveis manchando a imagem paisagística dos palacetes ao redor da praça de a matriz. Esses são indícios de nova ocupação social desse espaço urbano. Não a toa esse espaço central se tornou a imagem dos cartões postais do município na virada do século XIX para o XX (GERODETTI; CORNEJO, 2003).

João Penteado e o círculo espírita de Jaú

No tópico anterior dialogamos com fontes cartoriais visando descortinar as primeiras décadas da família Camargo Penteado em Jaú bem como a infância de João Penteado. Também averiguamos o espaço urbano de nascimento e juventude de João Penteado em Jaú e destacamos que Penteado viveu num momento de remodelamento espacial, social e econômico desse espaço. Isso teria impactado em seu desenvolvimento intelectual? Como o círculo cultural restrito de Penteado teria ressignificado seu espaço social nessa conjuntura?

Neste tópico, nos propusemos compreender os traços de ideias acolhidas por Penteado, segundo seu círculo de convívio espírita. Para isso, discorreremos sobre alguns interlocutores desse grupo. Personagens como Paulino de Oliveira Maciel, Julio Speranza, Tolentino Miraglia, Argymiro Acayaba fizeram parte deste círculo, porém os reservamos os dois últimos para o próximo capítulo. Para situar a pesquisa do lado espírita de João Penteado, antes é necessária uma menção das reflexões do historiador Edward Thompson que escreveu:

o materialismo histórico vem [...], buscando uma expressão que denote as uniformidades de costumes, etc.. as regularidades das formações sociais e as análises não como necessidades sujeitas a leis, nem como coincidências fortuitas, mas como pressões modeladoras e diretivas, articulações indicativas de práticas humanas (THOMPSON, 1981, p. 99).

As palavras de Thompson citadas acima se referem ao processo histórico como a soma de objetivos e intenções individuais frente situações concretas. Apesar de haver regularidades das formações sociais, os sujeitos históricos articulam ações individuais no processo histórico e cabe ao historiador identificar essas regularidades e as ações individuais como resultante comum, não sendo a vontade divina nem leis pré-estabelecidas. O que Thompson defendeu é uma história onde forças superiores não dominam os sujeitos, sendo compelidos por suas posições sociais em momentos históricos decisivos. Portanto, o motor da história para esse historiador não seria a mão oculta de leis economicistas nem de ordem divina, mas opções individuais limitadas à situações e condições socioculturais, que podem se limitar à, mas muitas vezes rompem, regularidades em momentos adversos. Proporcionamo-nos averiguar essas regularidades nos círculos de convívio de João Penteado na cidade de Jaú, para estabelecer os limites e possibilidade que abriram as portas para suas ações individuais. Em seguida, investigamos seu círculo espírita em Jaú.

O espiritismo de João Penteado: aproximações de seus limites e possibilidades.

Não apenas Jaú, mas várias cidades receberam nas décadas finais do século XIX enorme contingente de imigrantes, e assim a diversidade de ideias e doutrina religiosas inseridas nessas localidades causaram significativas transformações bem como tensões. No município de Dois Córregos por exemplo, a 28 quilômetros de Jaú fundou-se uma igreja presbiteriana em 1874 oito quilômetros longe do centro urbano pois, segundo o autor Heusner Graef Tablas (TABLAS, 1987, p.52), “a força da Igreja Católica desses tempos, talvez explique a construção da capela em local tão afastado da povoação”, até o terreno do primeiro cemitério do município era limitado aos fiéis católicos e isso causou transtorno nas epidemias de fim do século XIX. O município de Jaú igualmente teve uma preponderância da doutrina católica e igualmente uma intolerância religiosa que Teixeira registrou em sua obra (2006). Segundo o autor, em 21 de maio de 1877 o ministro protestante João Fernandes da Gama iniciava um culto na casa do alemão Carlos Lauer sendo surpreendido por um grupo liderado por Joaquim Alves de Castro, armados de facas e cacetes, “arremessando para dentro punhados de milho, estalos fulminantes, pedras, torrões, chumbo preferindo os nomes mais indecentes e ofensivos com os paus que estavam armados”. Segue o autor escrevendo que

arrancaram o ministro trazendo-o puchado pelas barbas, rasgaram-lhe as roupas completamente, esmurraram-n’o, deram-lhe aguilhadas ficando o homem gravemente maltratado e ferido. Neste conflicto cahiu-lhe uma carteira com 300\$000 réis, e nem isto respeitaram (TEIXEIRA, 2009, p. 76).

Sobre essa questão presbiteriana o historiador Fernando Peres (2012) lançou luz sobre o movimento protestante no interior do Estado de São Paulo. Esse historiador pontuou o movimento organizado que o reverendo John Beatty Howell (1847-1924) promoveu criando colégios como na localidade jauense de Capim Fino (hoje Vila Ribeiro) difundindo a doutrina presbiteriana em abril de 1889. Analisando o caso do protestante Gama em 1877 e a escola de Howell em 1889, temos uma busca por espaço de doutrinação presbiteriana em Jaú, palco de domínio hegemonicamente católico. Portanto, pode-se olhar para essa situação como disputas religiosas territoriais, não tanto entre católicos e presbiterianos e sim militantes católicos e militantes presbiterianos. Assim como Howell, alguns membros católicos visavam difundir sua religião em Jaú com a diferença que os segundos tinham como adeptos as elites locais.

Seja como for, o caso de Gama não seria o único evento que marcaria o envolvimento da religião católica no cotidiano do município nos oitocentos. Um padre na mesma década tentou enveredar na política, mas era um momento de “efervescência partidária” entre liberais e conservadores, levando o tal padre se remover para o município de Lençóis Paulista para não se envolver na tensão entre os chefes de famílias proprietárias de terras (FERNANDES, 1955). Em 1905, a religiosa e política retornaram com novas tensões. Jurados desejavam colocar uma cruz no tribunal do Júri. Era uma questão de ordem republicana, mas que colocava numa encruzilhada o decadente chefe político local Edgard Ferraz⁶⁰. A questão do catolicismo como símbolo da Justiça, apesar de ter uma ordem política, teve peso na hora de pôr na balança republicanismo versus catolicismo. No mesmo momento, a cidade apreciava a reforma do maior símbolo da fé católica local alinhada a uma modernidade aceitável: a Igreja Matriz (FERNANDES, 1953; SANTOS; JUNIOR, s.d.). A religião católica, para além da cultura das famílias fundadoras, como instituição dotada de seus poderes e influência, estava atrelada ao poder político desde a fundação do povoamento, a data de inauguração do povoado, 15 de agosto de 1853, foi o dia em que o Tenente Navarro recebeu a santa encomendada de Itu para o vilarejo, trazida por seus escravos. As reformas materiais na capela central do povoado ocorreram ao mesmo tempo em que o vento da economia cafeeira bradou pelas cercanias da região (TEIXEIRA, 2009).

A explicação desse envolvimento cotidiano é mais que simples fé e religiosidade. Segundo Sodré (1998, p. 110), a religião, como todo organismo vivo, sofre influência do meio dos costumes locais e do tempo histórico que participa. E no Brasil do Segundo Império, ela se tornou num “culto doméstico”, perdendo todos os seus “traços fortes, rígidos, duros repressivos da fé; se perderam no contato com a sociedade colonial e imperial”, ao ligar-se à praticidade cotidiana e flexível dos costumes, tomou-se partido nos conflitos político-sociais locais e criou momentos de convívio que ultrapassavam o ambiente da fé. Segue o autor afirmando que

Nessas cerimônias públicas, expandira-se a alma das populações. Eram a diversão única. Eram os momentos excepcionais e culminantes onde todos se viam, onde se encontravam, onde se reuniam. As procissões, as missas, as festas inter-

⁶⁰ O condutor da tensão foi a separação entre Estado e Igreja contida na constituição republicana de 1891. Ao ouvir o pedido, o juiz aceitou, mas exigiu um parecer da Câmara. Todos defendiam o pedido, a imprensa local através do jornal *O Correio do Jahu*, o judiciário e a oposição. A manifestação tinha como pano de fundo uma disputa de liderança política local, onde Edgard Ferraz estava perdendo a chefia política para Vicente Prado ao bater de frente com a questão do Cristo, pois se tratava realmente de mostrar que a autoridade local deveria manter a religião síncrona com o Estado, para que o líder fosse apoiado pelos jauenses católicos (CHAVES, 2006, p. 84).

nas ou externas, as cerimônias do culto, constituíra para todas as camadas da sociedade uma evasão. As mulheres encontravam nessa exterioridade os raros momentos de liberdade e as oportunidades únicas de se subtraírem ao jugo, ao mando, ao domínio, à absorção dos maridos. [...] Era na missa ou na procissão, nas festas dos santos, nas ladainhas ou nas rezas noturnas, que as filhas se esquivavam um momento ao jugo e à fiscalização dos pais barbudos e quietos, sem meias conversas e sem liberdades (SODRÉ, 1998, p. 110-111).

Sob o regime do Padroado, o catolicismo se tornaria as linhas preponderantes da fisionomia da sociedade jauense, seja no ambiente doméstico, seja no ambiente social, foi a vara moral que orquestrou o desenvolvimento sociocultural jauense, sempre se adaptando às condições históricas. Aceitou a reforma arquitetônica, mas não a reforma de hábitos. O historiador Sodré escreveu sobre uma religião de tom mais público que particular ou espiritual, mais socializante, com uma moralização que enxergava ou se cegava quando convinha. Mas se preciso fosse, o moralismo reprovador era requisitado na manutenção de seu poder de influência na sociedade jauense. Essa religiosidade era um louvor de seus habitantes, demonstravam sua fé, mesmo após o falecimento. Bento Manoel de Moraes Navarro, um dos fundadores do povoado, deixou em testamento a terça parte para a construção da segunda capela e a sociedade jauense requeria do governo provincial que incluísse no orçamento da Câmara uma verba para a construção da terceira capela acrescentando também tributos sobre a atividade econômica local para tal feito (TOSCANO, 2001).

Outro ponto que explica o predomínio católico em Jaú pode estar na obra do historiador Sergio Miceli Pessôa de Barros. Barros (1985, p. 32,33) destacou as diretrizes e posturas doutrinárias da Santa Sé organizadas após as encíclicas *Quanta Cura* e *Syllabus Errorum* de 1864 que passaram a embasar o apogeu do movimento ultramontanista⁶¹ na dé-

⁶¹ Uma obra de fácil acesso que pode dar uma compreensão das ideias ultramontanas no Brasil, bem como seus defensores é *História das ideias religiosas no Brasil*, de João Camilo de Oliveira Torres (1915-1973), de 2020, lançada pela Câmara dos Deputados. O autor levantou os pensamentos de personagens como o jurista e professor da Faculdade de Direito de Recife Braz Florentino Henriques de Souza (1825-1870), pernambucano tradicionalista e defensor da linha representada pelo Papa Pio IX. Braz foi defensor do Poder Moderador como sendo um poder legitimado tradicionalmente e embasado nas “Escrituras”, pois a “origem divina da autoridade era entendida literalmente como fundada no Direito Divino dos Reis”; para ele, “os reconhecimentos de que o poder político nascia do consentimento dos povos, passava como heresia por significar que, então Deus nada tinha com a coisa” (TORRES, 2020, p. 172). Autor da obra *Direito Civil Eclesiástico Brasileiro*, Braz foi base teórica para os monarquistas em fins do século XIX e suas lutas contra as ideias liberais e “modernas” tais como o positivismo. A defesa de Braz e, posteriormente outros ultramontanos, pelas ordens religiosas católicas está ligada diretamente ao confisco dos bens eclesiásticos após o fim do Padroado. No tocante a esse assunto, Torres trouxe outro ultramontano, Cândido Mendes de Almeida (1818-1881), outro jurista e professor da Faculdade de Direito de São Paulo, que defendeu também o ultramontanismo contra as ideias liberais e Rui Barbosa. Com uma interpretação um pouco míope da conjuntura histórica brasileira, Torres fez uma reflexão do ultramontanismo no Brasil assim: “As elites brasileiras, porém, como as de toda a parte, eram liberais e tendiam para o agnosticismo – a posição ultramontana de Cândido Mendes de Almeida e o sólido monarquismo de feição tradicionalista de Braz Florentino de Souza seriam compreendidos do povo, dos sertanejos, das humildes populações das vilas tranquilas do Império – mas não eram bem recebidas

cada de 1870. Tal movimento condenava os “erros modernos”, que o autor classificou como sendo “o racionalismo, o socialismo, o comunismo, a maçonaria, a separação entre a Igreja e o Estado, as liberdades de imprensa, de religião, em suma ‘o progresso, o liberalismo e a civilização moderna’”. Esses “erros” seriam ideias progressistas que discutiam uma sociedade mais secular e moderna, onde não haveria lugar para quem não aceitasse a ciência, a filosofia positivista e as questões de ordem social do século XIX. Esse ultramontanismo acabou por gerenciar as ações de alguns clérigos e intelectuais como porta-vozes na política e na sociedade desse extremo discurso distanciando ideias progressistas da religiosidade católica nos momentos finais da monarquia e início da república. No tocante a sociedade jauense, parece que não houve tal distanciamento, pois o discurso liberal jauense no século XIX foi situacionista não fugindo das ações políticas nacional a partir da década de 1840, quando toda orla política passou temer a reação das revoltas regenciais, se juntando num posicionamento mais reacionário que liberal, pelo menos na esfera social. Ilmar Rohlof de Mattos (1987, p. 112) destacou o alinhamento em defesa do que chamavam de “flor da sociedade” em oposição à “escória da população”.

Em Jaú, no florescer da República, lideranças políticas classificadas de “republicanos históricos” e “republicanos de última hora” se misturavam nos partidos políticos disputando as intencências municipais (CHAVES, 2006). Dessa forma, o republicanismo jauense não ameaçara o espaço social das doutrinas católicas, ao contrário, ela se beneficiou das conquistas materiais com sua matriz reformada. A modernidade desses tempos em Jaú, aparentemente, estava apenas nas reformas materiais da arquitetura urbana: esgoto, água encanada, eletricidade, calçamento, prédios públicos, ferroviária, pujança econômica com o café, etc. Entretanto, não tardaria para romper os limites arquitetônicos dos painéis e afrescos das paredes, os *bow-windows*, calhas decorativas, ornamentos de ferragens e lambréquins (SANTOS; JUNIOR, s.d.). Algumas ideias progressistas chegaram na última década do século XIX modificando o espaço da mentalidade urbana criando alguns círculos restritos de convívio através do contato com a imigração, o que resultaria na inevitável presença de outras ideias de sociedade e outras doutrinas religiosas, tais como o presbiterianismo e o espiritismo. Esta última doutrina se destacou na experiência de vida e intelectu-

nos grupos que lideravam a sociedade, que fugiam delas, como expressão do passado, da tradição. Os jovens queriam “o porvir” tão citado nos versos de Castro Alves, adoravam uma esperança que fosse “esposa do porvir, noiva do Sol” (TORRES, 2020, p. 177). Talvez Torres reconheceu que o “porvir” foi inevitável, só não quis aceitar, pois isso seria reconhecer que o “porvir” da modernidade seria mais aceita que o “porvir” das “Escrituras”.

al de João Penteadado. Portanto, compreender as ideias espíritas de ser humano e sociedade para Penteadado é fundamental para entender o intelectual que buscamos.

O espiritismo participou de um momento de efervescência de ideias no século XIX, e podemos estabelecer certas aproximações com ideias que envolviam “questões sociais”, bem como as bases das ciências desse mesmo século. Mas o que seria o espiritismo? Para José Herculano Pires (1983) o espiritismo é uma doutrina que proporciona a captação da realidade espiritual e material, interpretando-as e mostrando como que o homem deve se conduzir sobre esses dois mundos e sendo a realidade espiritual estudada desde tempos antigos por uma filosofia espírita. Allan Kardec, para Pires (1983, p. 06) teria apenas “proclamado o advento da Era Espírita” ao estabelecer uma Ciência Espírita fundamentada na Doutrina erguida dessa Filosofia Espírita.

Em novas leituras (FERNANDES, 1955; PERES, 2012; TEIXEIRA, 2009; PENTEAADO, 1944), ficou bem claro que João Penteadado participava de um círculo de diálogos e leituras da doutrina espírita em Jaú desde a década de 1890, pelo menos, e que esse círculo fundou um grupo mais restrito da doutrina espírita em 1904. Portanto, Penteadado teve contato com a doutrina, ideias e valores espíritas desde seus 13 anos de idade, apesar do grupo espírita de Paulino de Oliveira Maciel surgir só em 1904, quando Penteadado já tinha 27 anos. Destarte, para nos aproximar da formação intelectual inicial de João Penteadado temos que compreender as bases filosóficas e doutrinárias do espiritismo, que propunha determinada forma de olhar para o mundo e para o homem, partindo dos escritos de Allan Kardec. Sem desejar discorrer uma história do espiritismo⁶², nos propomos refletir sobre alguns pilares de sua doutrina. Seu *cientificismo*, seu projeto ou ideia de *porvir* para o homem e sua *moralidade*.

⁶² Hippolyte Léon Denizard Rivail, mais conhecido como Allan Kardec, nasceu em Leon, França, em 3 de outubro de 1804 numa família destacada na área da magistratura. Em 1814, Rivail foi mandado para o Instituto de Yverdon, na Suíça, que era dirigido por Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827) onde teve acesso à inovadora “pedagogia com amor” de Pestalozzi que era contra os métodos e técnicas tradicionais de ensino e que permearia a formação de Rivail. Retornando para França, em 1824 escreveu seu primeiro livro *Curso prático e teórico de Aritmética*, além de ser o primeiro a empregar o método pestalozziano na França. Mais tarde criou o Instituto Rivail visando ajudar na educação de jovens e crianças. Ministrou química, física, astronomia, fisiologia e anatomia, além de vasto conhecedor de linguística, até 1840. Os métodos pestalozzianos para Rivail serviram para uma “reforma moral” da personalidade. Podemos estabelecer essa primeira etapa da vida de Kardec como “Rivail, o educador”. Em 1854 é que surge o Allan Kardec nas “mesas dançantes” impulsionadas pelos fluidos magnéticos cujas novidades despertavam curiosidades de muitos. Dessas experiências conheceu alguns médiuns. Numa determinada noite, o Espírito protetor Z disse ter conhecido Rivail dos tempos druidas, onde atendia pelo nome de Allan Kardec. Essa experiência não pode ser explicada por Rivail segundo as ciências *vulgares*, daí o agora Kardec passou a perseguiu respostas. (KARDEC, 2006; FERNANDES, 2008).

Dora Colombo (2001) se debruçou sobre as influências do cientificismo no espiritismo. Para a autora, todo o século XIX foi permeado de uma ideia positiva de homem, de futuro. Com exceção do ultramontanismo católico, os socialistas, comunistas, liberais e cientistas, cada qual em suas pretensões, acreditavam na construção de um homem bom ou melhor do que o homem que virou os séculos XVIII para o XIX. A ideia de evolução para um fim positivo impregnou muitas mentes. Herbert Spencer defendeu o evolucionismo como lei natural. Charles Darwin se tornou o nome do evolucionismo biológico. E Auguste Comte estabeleceu uma ciência positiva como fim da evolução nas sociedades humanas. A ideia evolucionista se tornou bases do poder da ciência e esta ideia conquistou a confiança da sociedade para explicar a realidade e transformá-la. Evolucionismo e cientificismo acabam por se tornar interdependentes.

Dessa interdependência, o espiritismo não escapou e isso pode ser evidenciado no próprio Allan Kardec em 1859 quando procurou aproximar o espiritismo de bases científicas. Disse o autor

Essa crença apoia-se sobre o raciocínio e sobre os fatos. Eu próprio não a adotei senão depois de metucioso exame. Tendo adquirido, no estudo das ciências exatas, o hábito das coisas positivas, sondei, perscrutei esta nova ciência nos seus mais íntimos refulhos; busquei explicar-me tudo, porque não costumo aceitar ideia alguma sem lhe conhecer o como e o porquê. (KARDEC, 2013, p. 82-83).

Todavia ao defender ser uma ciência espírita para as ciências tidas por *vulgares* ele não teria sucesso com seus métodos ao aferir sua verdade. Assim, o autor descreveu: “A ciência enganou-se quando quis experimentar os Espíritos, como experimenta uma pilha voltaica; foi malsucedida como devia sê-lo” (KARDEC, 2013, p. 89). Esse cientificismo custava reconhecer a doutrina espírita como ciência, então foi preciso Kardec utilizar desse cientificismo flertando com áreas especializadas de estudos como física, química e biologia (FERNANDES, 2008). Mas também porque Kardec reconhecia na ciência positiva um caminho que desvendaria a realidade material e, sendo o mundo dos espíritos interligado ao mundo material, trataria da mesma necessidade.

Tais ideias interdependentes faziam parte das ideias circulantes nos espaços urbanos e intelectuais parisienses, da mesma forma que a ideia de modernidade. A Revolução Industrial e toda tecnológica decorrente dela arrasavam qualquer conceito de sociedade existente. A urbanização, a imprensa, os intelectuais e movimentos literários, o desenvolvimento capitalista, o racionalização do saber humano, o domínio técnico sobre a realidade, a secularização dessa realidade eram o conjunto de ideias circulantes nas noites francesas (FERNANDES, 2008). O progresso evolucionista completava o discurso do século

XIX. A ciência proporcionava uma transformação material enorme e, junto a isso, a sensação de que não restava mais nenhum estágio para o desenvolvimento da Humanidade. O historiador Eric Hobsbawm escreveu que “todos os homens convencionais de inteligência e habilidade [pensavam] que a ciência ou a sociedade tivessem resolvido todos os problemas” do mundo moderno (HOBSBAWN, 2015, p. 381).

No tocante a ideia de porvir, era algo vislumbrada em Kardec deixada em seus escritos. Esse projeto de homem em Kardec seria construído sob nova moralidade, ligado à realidade espiritual. Fernandes (2008, p. 26) destacou que Allan Kardec tinha como propósito “ajudar na reforma moral da humanidade, reforma essa que seria a grande responsável para o surgimento de uma sociedade realmente mais justa e feliz”. Assim, Kardec teria colocado sua proposta num plano de “porvir” social para a sociedade espírita. Ao responder a pergunta “qual a origem das qualidades morais, boas ou más, do homem?”, Kardec respondeu que “são as do Espírito nele encarnado. Quanto mais puro é esse Espírito, tanto mais propenso ao bem é o homem” (KARDEC, 1944, p. 203). Seguiu Kardec a resposta à pergunta “qual o caráter dos indivíduos em que encarnam Espíritos desassisados e levianos?”, respondendo que “são indivíduos estúrdios, maliciosos e, não raro, criaturas malfazejas” (KARDEC, 1944, p. 203). Aos olhos de Kardec, os males da sociedade está na não evolução espiritual de Espíritos que reencarnam sem passar por superações e, conseqüentemente, questões sociais são afetadas por esses encarnados. Na pergunta “por que está o mau na natureza das coisas? Falou do mau moral. Não podia Deus ter criado a Humanidade em melhores condições?”, Allan Kardec respondeu que

os Espíritos foram criados simples e ignorantes. Deus deixa que o homem escolha o caminho. Tanto pior para ele, se torna o caminho mau: mais longa será sua peregrinação. [...] É preciso que o Espírito ganhe experiência; é preciso, portanto, que conheça o bem e o mau (KARDEC, 1944, p. 311).

Na passagem acima, Kardec juntou a busca da moralidade cristã com o princípio evolucionista do progresso. Não apenas a sociedade deve evoluir, mas o homem como espírito e isso deve ser evidente em suas ações. Esse foi um discurso que aceitava a modernidade dentro da religião, coisa que o catolicismo ultramontano não soube fazer ao negar os pilares dessa modernidade. O continente europeu cristão encontrou no espiritismo o discurso religioso que abraçava a modernidade, assim como o protestantismo. Talvez seja por isso que essas religiões ganharam espaços ou foram alvos de curiosidades no século XIX.

Se olhar para o contexto francês de nascimento do espiritismo, temos um ambiente inundado pelas críticas socialistas. A *Primavera dos Povos* de 1848 ainda colhia frutos

pela Europa e a França, em destaque tinha Proudhon libertado do cárcere, apoiando operários e camponeses na luta por uma República mais social em detrimento das tentativas de golpes de Luís Bonaparte (SAMIS, 2011). Em 14 de janeiro de 1858, o imperador Napoleão III sofria atentado de um republicano radical italiano nas ruas de Paris. As questões sociais estavam na ordem do dia e Kardec partilhava de orientações sociológicas de Saint-Simon e Fourier que mesclavam um cristianismo original moralizante misturado com uma *práxis* social (FERNANDES, 2008). A crise espiritual se ligava às questões sociais da Humanidade, e ambas, exigiam transformações de ordem moral, aos olhos de Allan Kardec. Mudar a sociedade incluía mudar espiritualmente o indivíduo, evoluir moralmente para progredir socialmente. Assim, não é de surpreender que Allan Kardec tenha discorrido numa mesma obra temas como mundo espiritual, justiça, amor ao próximo, caridade, direitos naturais do homem, perfeição moral, lei da sociedade, lei da igualdade, lei da liberdade, etc. (KARDEC, 1944).

Apesar de tanta influência, há certa concepção de mundo própria da doutrina espírita, mesmo sendo participante de um conjunto de ideias circulantes nos meios urbanos e intelectuais europeus. Cabe agora averiguar que grau desse mundo espírita o círculo de João Penteado compartilhava. Há certos limites nesta pesquisa que devem ser destacados. Esses limites se encontram no fato das fontes serem retrospectivas, ou seja, são escritos memorialistas de alguns desses interlocutores ou contemporâneos ao evento histórico. O volume de fontes ficou mais escasso pelas condições de produção da pesquisa⁶³. Cabe então um esforço na interpretação e diálogo com as fontes que tivemos acesso na busca por um meio de convívio e de ideias circulantes. Nesse meio há nomes que se destacam como o de Paulino de Oliveira Maciel, a família Miraglia, a família Acayaba e Caetano Lourenço de Camargo. Veremos eles.

Paulino de Oliveira Maciel (ver **Figura 8**) nasceu em 1847 no município de Areias, Província de São Paulo, chegou a Jaú em 1867, com 18 anos e já se envolveu num círculo de amizade com pessoas do comércio e de origens não jauenses, um português e outro de Taubaté. Foi o escrivão nomeado na “Eleição Brava” de 1868, mas a reclamação dos liberais resultou em sua anulação. Foi ativo na comissão de construção da Santa Casa da cidade inaugurada em 1906. Foi vereador da terceira Câmara de Jaú entre 1873 e 1876, além de intendente municipal entre 07 de janeiro de 1895 e 11 de janeiro de 1897 (CHAVES,

⁶³ Aos que estiverem na leitura desta pesquisa no futuro, cabe lembrar a pandemia pelo qual o mundo passou entre 2020 e 2021, limitando os contatos com acervos, Centros de Documentações e demais locais de acessos a um acervo mais vasto.

2006). Também foi sitiante e fundador das reuniões espíritas em Jaú em 1904 em sua própria casa, na rua Edgar Ferraz, esquina com a rua Riachuelo. Fernandes (1955) descreveu Paulino Maciel como alguém que recebia frequentemente pessoas com “sofrimentos físicos e morais”. O autor mencionou que as reuniões espíritas de Paulino Maciel eram concorridas, por sua enorme bondade. Maciel formou um grupo no povoado de Jaú, ativo na aquisição de um terreno e uma verba para a construção da santa Casa de Misericórdia de Jaú.

João Penteado frequentou o círculo de amizade de Maciel desde muito cedo, pois o mesmo mencionou que desde sua infância lia diversos livros de religião e filosofia, em especial livros de Allan Kardec, da biblioteca de Maciel (PENTEADO, 1944). Um traço característico do espiritismo desenvolvido no Brasil é o destaque para o aspecto religioso e moralista (FERNANDES, 2008; PIRES, 1983; SANTOS, 2003) em relação aos debates científico e filosófico. Essa religiosidade encontrou como palco social na sociedade brasileira uma religiosidade impregnada do sobrenatural africano e indígena. A moralidade desse espiritismo simpatizava com um cristianismo mais puro, mais humanista, em detrimento ao catolicismo ultramontano que era de cunho mais combativo.

Fernandes (1955, p. 19) e Penteado (1953) deixaram registrados a bondade de Maciel como ponto de destaque. A bondade de seu coração é justificada por Penteado (1953, p. 30) pelo seu elevado espírito e por “uma inteligência de grande alcance social, humano e cristão a toda prova”. Destacou Penteado que a casa de Maciel era um centro de convívio de amigos e de palestra sobre inúmeros assuntos compatíveis com suas tendências e inclinações, incluindo as primeiras reuniões espíritas a partir de 1904, na rua Edgard Ferraz (ver **Figura 04**), esquina com a rua Riachuelo. Após infeliz experiência no campo, foi residir na rua Major Prado, e sempre aberta a todos, conhecidos e desconhecidos. A imagem de Maciel contida na obra memorialista de João Penteado nos permite compreender o espiritismo de Maciel, sua moralidade e princípio de sociedade estavam ligados a um altruísmo, a bondade e a caridade visíveis em suas relações, característicos da doutrina kardecista⁶⁴.

O espaço social que o espiritismo compartilhou com o catolicismo em Jaú não ocorreu sem atritos, Fabio Grossi dos Santos (2003) destacou que o universo do sobrenatu-

⁶⁴ No site o Centro Espírita Verdade e Luz, ainda em atividade na cidade de Jaú tem um texto sobre Maciel onde destacam também seu apreço pelos atos de altruísmo, sua grande marca. A caridade e o doar-se ao próximo parece ter sido a marca de Paulino Maciel que via nessas ações o símbolo da evolução espiritual, segundo a doutrina kardecista. Ver em: <http://www.culturaespiritajau.com.br/biografias/biografia-de-paulino-de-oliveira-maciel-1847-1925/> Acesso em 29 de março de 2021.

ral, muitas vezes associado à religiosidade africana e indígena, agiam igualmente com discriminação e zombaria⁶⁵. Nessas considerações, podemos afirmar que o círculo espírita do qual João Penteado participou, acabou por formar um ambiente distinto dos princípios tradicionais jauense. Segundo Peres (2012), seria o campo teórico e doutrinário espírita que possibilitou esse círculo abraçar os princípios da modernidade que chegava da Europa. Além do acervo de leitura, Penteado destacou que Maciel inaugurou uma tipografia em Jahu no ano de 1891 compartilhando com outros entusiastas jauenses na valorização da difusão de ideias como meio de modernizar uma sociedade. João Penteado teve contato com as técnicas da tipografia através de Paulino de Oliveira Maciel, um ano após a morte de seu pai (PENTEADO, 1953).

Tido indica que Penteado se aproximou de Paulino Maciel não apenas por residir na mesma rua, mas pelo serviço de entregador de cartas que executava no correio da cidade junto com seu pai, entre 1887 e 1890, atividade que Fernandes (1955) classificou de “muito esforço e poucos ganhos”. Nesse momento da vida de João Penteado, entre seus 10 e 13 anos de idade, já estava alfabetizado e aplicava seus estudos nas leituras e escritas de cartas para seus clientes, além de iniciar sua circularidade num grupo social mais restrito, de abertura para leituras e circulação de ideias modernas na Rua das Flores por interlocutores que davam indícios de um movimento intelectual futuro. O historiador Peres chamou esse momento da vida de Penteado de formação de “círculos de amizade e convivialidade” criado nas corridas pelas ruas da cidade entregando cartas e pedidos (PERES, 2012, p. 64). Um garoto de 12 anos tendo atenção para conversas com homens de 47 anos como foi o caso de Paulino Maciel é difícil de acreditar. Mas considerando que, após o falecimento de seu pai, Penteado estaria num momento muito delicado de seu desenvolvimento e provavelmente Maciel tenha confortado Penteado segundo seu olhar espírita. Paulino Maciel terminou sua existência como zelador do Grupo Escola dr. Pádua Salles em 1925. Claro que não seria Maciel o único desse círculo social de Penteado. Veremos outros interlocutores.

O médico Julio Speranza nasceu na Itália em 1846, com 26 anos já formado em medicina veio para Itu e montou uma clínica. Casou-se em 1881. Sua chegada a Jaú parece

⁶⁵ Santos (2003) recolheu depoimento de espíritas da primeira metade do século XX em Jaú que ressaltaram às vezes até a política interrompia as reuniões pedindo para encerra-las. Isso influenciava até os negócios ou no cotidiano escolar. Espiritismo era visto como “coisa de demônio” ou de gente pagã. Certamente o círculo social das reuniões espíritas, muito em função dos atritos com a religiosidade católica, ficavam estreitos, seja pelas suas tendências e inclinações, seja pela discriminação sofrida.

ser um pouco imprecisa, pois João Penteado (1953) afirmou que Speranza chegou antes da libertação dos escravos, já Tolentino Miraglia num texto da obra de Fernandes (1955) afirmou que Speranza veio para Jaú em 1899, fazendo íntima amizade com seu irmão Braz Miraglia. O motivo aparente da diferença de datas está, provavelmente, na dificuldade de Penteado em aceitar que Speranza se mudara para Jaú com escravos.

A justificativa de Penteado era que a escravidão não era ilegal na época. Mas Tolentino Miraglia, outro do círculo de convívio de Penteado e Speranza, colocou essa justificativa em cheque. Em memória, João Penteado destacou que Speranza alimentava fortes “sentimentos de Humanidade, sem partidatismo político nem religioso” (PENTEADO, 1953, p. 79). Miraglia, num texto publicado na obra de Fernandes (FERNANDES, 1955, p. 09), registrou que Speranza tinha um particular apresso pelos “pobrezinhos” dando-lhes frequentemente remédios gratuitamente e quando veio a falecer em 1915, deixou sua residência na rua Marechal Bittencourt para o casal de ex-escravos Benedicto e Henriqueta que, apesar da libertação, permaneceram morando com Speranza sendo “seus servidores”.

O calor da amizade de Speranza o cercou até o fim de sua vida, pois aos domingos seus amigos frequentavam sua casa, apesar de sua debilitação. A ideia de João Penteado realizar uma homenagem à Speranza tocou a cidade de Jaú bem antes da publicação. Sobre a relação de Penteado com Tolentino Miraglia, não há menção da frequência de Speranza nas reuniões de Maciel, mas provavelmente Penteado tenha conhecido Tolentino Miraglia do convívio com Speranza que morava na mesma rua que Penteado e Miraglia, Rua das Flores, e que depois tenha sido mais frequente nos encontros do centro espírita. Julio Speranza teria morrido em 1915 na Rua das Flores.

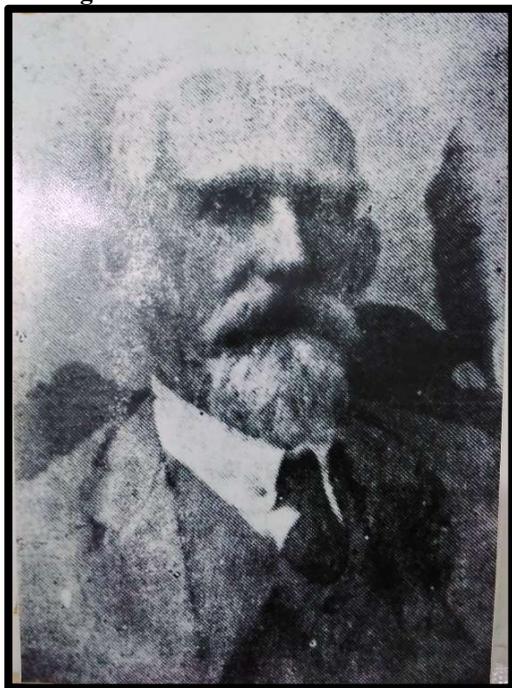
A família Miraglia chegou a Jaú em 1870, vindos da Itália. Comerciante italiano, Antonio Miraglia casou-se com a filha do capitão José Ribeiro de Camargo, grande proprietário de terras e político local. Infelizmente, sua família faleceu num naufrágio em 1895 retornando de uma visita a Itália. Em 1883 veio para Jaú o primo de Antonio, o calabrês José Nicola Miraglia, indo morar com seu filho Braz Miraglia de 9 anos na rua das Flores formando forte amizade com Julio Speranza. Como mencionado, essa rua, que passou se chamar Marechal Bittencourt, recebeu muitos imigrantes que montaram estabelecimentos comerciais (FERNANDES, 1955).

A família Miraglia participou do que Oliveira (2008, p. 102) classificou “das circunstâncias” de como alguns imigrantes foram inseridos na sociedade local, casando-se com integrantes de famílias de *status social* local devido a sua expressiva riqueza. Tolenti-

no Miraglia nasceu na Itália e veio também aos 9 anos de idade para o Brasil em 1899. Terminou os estudos entre as habitações no município de Bocaina e Jaú. Seu Irmão, Braz Miraglia, montou uma loja na Rua Tenente Navarro e ajudou a fundar a Sociedade “Stella d’Italia” que se fundiu a outra entidade formando a Sociedade “Dante Alighieri” (FERNANDES, 1955). Braz também forneceria subsídios para a construção do Centro Espírita fundado por Maciel em 1909, onde Braz (ver **Figura 12**) e seu irmão Tolentino frequentariam desde o início. Tolentino Miraglia fez questão de lembrar de Julio Speranza com o mesmo carinho que João Penteado lembrou. Tolentino participou ativamente do Centro Operário Beneficente e Instrutivo do Jahu, associação com objetivo de criar um espaço de convívio e instrução aos operários jauenses. O Centro Espírita reuniu também o professor Caetano Lourenço de Camargo que se converteu ao espiritismo em 1900 após o falecimento de sua esposa (PENTEADO, 1944), e a família Acayaba (ver **Figura 12**). Porém, dentro de nosso objetivo preferimos fazer considerações sobre Caetano Lourenço de Camargo (ver **Figura 9**) e a família Acayaba nos próximos capítulos.

Por hora, podemos destacar que nem tanto o Centro Espírita, mas o personagem Paulino Maciel direcionou para seu círculo pessoas com interesses suficientes para vislumbrar discussões que rompessem as tradicionais formas de convívios sociais que norteavam a sociedade jauense. Maciel, com a aplicação de sua moralidade e Humanidade norteando seu convívio social, gerou uma admiração para além dos interlocutores desse grupo de identidade. Esse interlocutor contribuiu para a tangência de uma filosofia de vida, percepção de mundo e de ser humano de forte circularidade no grupo cultural restrito do qual Penteado passou a frequentar desde sua adolescência.

Figura 7:
Imagem de Paulino de Oliveira Maciel.



Fonte: Centro Espírita Verdade e Luz

Figura 8:
Imagem de Caetano Lourenço de Camargo.



Fonte: Centro Espírita Verdade e Luz.

Figura 9:
Fachada do Centro Espírita Verdade e Luz em 1931⁶⁶.



Fonte: Centro Espírita Verdade e Luz.

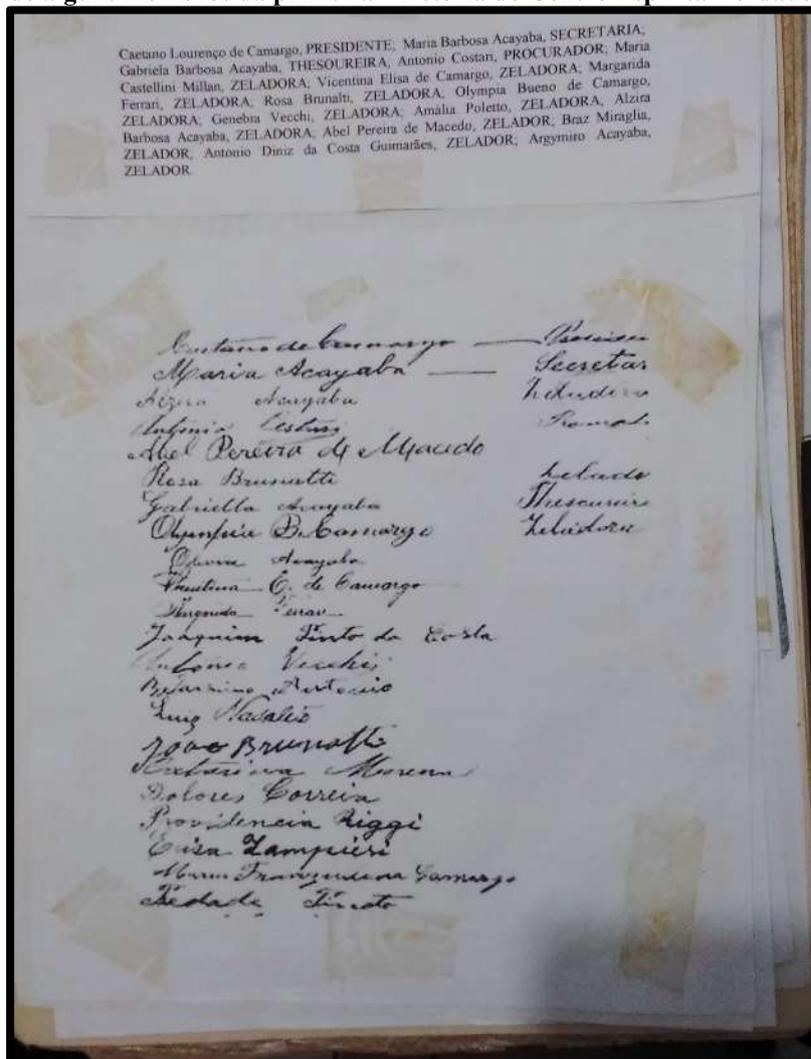
⁶⁶ Desde sua fundação o Centro esteve próximo com a educação. Diversos professores formavam a primeira Diretoria em 1904: Caetano Lourenço de Camargo, Gabriela e Maria Acayaba e João Penteado

Figura 10:
Imagem da Primeira Diretoria do Centro.



Fonte: Centro Espírita Verdade e Luz.

Figura 11:
Assinaturas de alguns membros da primeira Diretoria do Centro Espírita Verdade e Luz, 1904.



Fonte: Centro Espírita Verdade e Luz.

Em resumo, procuramos neste capítulo dialogar com fontes cartoriais para lançar luz sobre as condições socioeconômicas da família Camargo Penteado em Jaú, o que deu respaldo financeiro para o nascimento de João Penteado. Não obstante, pelo vazio de informações buscamos aproximações do espaço social de convívio e Penteado, sobretudo na rua onde nasceu e conviveu – Rua das Flores. Por fim, com um levantamento de concepções e princípios espíritas que poderiam ter norteado a formação intelectual de João Penteado, já que antes do grupo de estudos espírita, ele conviveu com Paulino de Oliveira Maciel, sendo inclusive iniciado em leituras filosóficas e doutrinárias, evidenciou-se traços de uma concepção de sociedade, de ser humano e justiça característicos dos círculos espíritas, cristãos não orientados pelo movimento ultramontano e dos primeiros socialistas chamados de *utópicos*. No próximo capítulo nos propomos averiguar ideias circulantes em outros grupos culturais restritos que João Penteado frequentou e que igualmente contribuiu para seu desenvolvimento intelectual: o espaço intelectual progressista e anarquista de Jaú, desde grupos de intelectuais que escreviam para a imprensa local até o círculo de imigrantes anarquistas que formaram vínculos com o movimento anarquista do Estado de São Paulo.

4 – JOÃO PENTEADO ANARQUISTA

Majestosa, sublime, a aspiração que nos embala,
 encorajando nos através das dificuldades,
 para a conquista de nossos direitos,
 para a luta que começa por ascender
 em meio da humanidade o facho da razão,
 cuja luz faz nascer em nossos corações o amor,
 e termina por nos oferecer em futuro mais ou menos breve,
 a posse da terra, tornando-a livre, cheia do sol da liberdade [...].

João Penteado (*A TERRA LIVRE*, 1906).

Neste capítulo, nos propomos buscar um João Penteado que ultrapassasse a doutrina espírita, pois não bastou as ideias compartilhadas nesse grupo cultural restrito para determinar o intelectual futuro que Penteado se tornaria. Suas tomadas de decisões e ideias impressas nas folhas anarquistas e progressistas indicam outros lugares sociais pelos quais Penteado transitou se apropriando de concepções de mundo e interpretações de sua realidade. Para isso necessitamos debruçarmos nos círculos de convívio fora do Centro Espírita, como o círculo intelectual do periódico jauense *Jahu Moderno* e o *Centro Operário Beneficente e Instrutivo do Jahu*. Mas também procuramos levantar um círculo onde possibilitou debates e fomentação intelectual de ideias anarquistas cujo contato frequente que se estabeleceu com jornais anarquistas do Brasil levou ao compartilhamento de uma rede de contato que trouxe para Jaú um forte ícone do movimento anarquista do Brasil: Oreste Ristori. Buscamos compreender em que ponto João Penteado ultrapassou a linha de simpatizante das ideias anarquista e de fato debutou em sua prática. Por fim, propusemos refletir qual o caldo intelectual que Penteado construiu desses espaços sociais restritos que frequentou na cidade de Jaú? O que diferenciou Penteado dos dois interlocutores dos círculos de convívio em Jaú acima citados? Até que ponto eles partilhavam de uma sincronia e em qual momento Penteado se viu sozinho em seu anarquismo? Para iluminar esse ambiente intelectual jauense foi preciso buscar uma breve história da imprensa em Jaú.

A Imprensa e a Política em Jaú

O historiador Raymundo Faoro em sua obra *Os Donos do Poder* caracterizou as tramas políticas do período republicano destacando a frase de um aristocrata paulista, de 1873, que afirmava a república ser “coisa de estudantes e liberais” (FAORO, 2001, p, 514). Estudantes, sobretudo da Faculdade de Direito de São Paulo, onde nasceram republicanos de todas as províncias. O autor dividiu a República em duas vertentes já contidas no Manifesto de 1870: de um lado, a corrente urbana, composta de políticos e idealistas de utopias desprezadas pela ordem imperial; de outro, os progressistas ligados aos fazendeiros. Nos primeiros viviam os positivistas doutrinários. Os segundos surfavam na nova bandeira, porém mantendo seus caracteres conservadores. Ao estabelecer a República, Maria de Lourdes Monaco Janotti (1999) identificou pelo menos três concepções de República na virada do século XIX para o XX. Para a autora a primeira concepção era de uma República Federativa baseada nos princípios do liberalismo. A segunda, ao contrário dos liberais, os novos militares acreditavam numa ditadura republicana sob a teoria positivista. Por último, tinham ainda os que viam uma República parlamentarista.

As palavras de ambos os autores acima citados incidem para um abraqueiramento de concepções importadas como República, liberalismo, liberdade e cidadania política. Sendo assim, as vertentes antes e depois de 1889 refletem tentativas de encaixe no mundo prático das elites brasileiras dessas concepções. As elites agrárias no período republicano perceberam que a forma federalista encaixava com suas necessidades regionais. Dessa forma, partido liberal ou conservador era menos questão de princípio político e mais de oposição política na disputa do poder local e provincial. Os grupos privilegiados aristocráticos da monarquia agora assumem a rédea sem riscos de o Estado perturbar as atividades particulares, pois ele agiria em favor delas. À custa de políticas econômicas, a população sofreu impostos abusivos resultando numa carestia da vida, onde elites agrárias ajeitaram seus interesses. Sobre as tentativas econômicas de salvar as atividades agrárias, Faoro escreveu:

A febre, a embriaguez, o sonho do progresso rápido perderam a força mística, preparando a amarga ressaca dos fins de 1891 e 1892. O deslumbramento se desfaz, cortadas as asas da prestidigitação, em papel impresso, com a seqüela dos processos criminais, à cata dos responsáveis pelas quimeras, eles também arruinados. A paridade cambial de 1889 precipita-se para 25, em 1890, 11 ½ em fins de 1891. O custo de vida estoura, nesse ano, à taxa de 50%, provocando reivindicações por reajustamento salariais, com as “greves”, espetáculo novo na vida so-

cial, fatos que denunciam as inquietações dos assalariados (FAORO, 2001, p. 585).

Tentativas de estabilizar o preço do café no mercado estrangeiro saíram errado⁶⁷. Em 1898, foi negociado o *funding-loan*, como instrumento de reorganização financeira da República, sob a hegemonia política e econômica do Estado de São Paulo em prol dos fazendeiros cafeicultores. No que tange o emparelhamento do jurídico ao político, Oliveira (1999) diz que o decreto 720, de 5 de setembro de 1890, deu o aparato jurídico para os grandes proprietários de terras garantir posse no processo divisório de terras. Sendo o Juiz quem promovia a interpretação do processo, o fórum local realizava a metragem das propriedades; cabia aos advogados dos interessados realizar a negociata. Daí ser importante o acesso ao poder político local, quem era responsável por nomear juízes e escrivães. Não à toa, o município de Jaú passava por uma renovação das chefias políticas partidárias nesse momento.

Oliveira (1999) ao se debruçar sobre os fins do século XIX na política jauense, escreveu que o início do período republicano no município foi marcado por muitas disputas políticas, entre oposição e questões internas do partido republicano, pois “republicanos de última hora” deslocaram-se do partido liberal e do partido conservador para a ala republicana. A chefia política local estabeleceu uma sincronia com a política estadual. Edgard Ferraz do Amaral, político local, foi deputado estadual entre 1898 a 1909 (CHAVES, 2006). O jornal local *Correio do Jahu*, era um órgão partidário do Partido Republicano Paulista. As chefias políticas jauense estavam intrínsecas com o movimento político esta-

⁶⁷ No tocante ao caráter pré-capitalista da economia cafeeira, Boris Fausto (1997) procurou refletir sobre isso. As formas de relação monetária entre colonos e fazendeiros – salários de fontes monetárias e não monetárias - dificultava a formação de uma classe de proletários rurais. A própria estrutura da economia cafeeira sofria uma contradição, apesar da aplicação em outras atividades econômicas, essas não eram capazes de avançar para outro estágio do capitalismo, permanecendo a economia presa à prática política dos fazendeiros. Já a respeito da situação das crises econômicas oriundas parcialmente dos benefícios cambiais dos fazendeiros, Celso Furtado (2007, p. 256) escreveu: “Em síntese: a situação era a seguinte: a defesa dos preços proporcionava à cultura do café uma situação privilegiada entre os produtos primários que entravam no comércio internacional. A vantagem relativa que proporcionava esse produto tendia, conseqüentemente, a aumentar. Por outro lado, os lucros elevados criavam para o empresário a necessidade de seguir com suas inversões. Destarte, tornava-se inevitável que essas inversões tendessem a encaminhar-se para a própria cultura do café. Dessa forma, o mecanismo de defesa da economia cafeeira era, em última instância, um processo de transferência para o futuro da solução de um problema que se tornaria cada vez mais grave.” O autor quis dizer da entrada o Brasil no mercado internacional segundo as regras do padrão-ouro com o café, e para garantir um preço sempre e lucrativo para esse produto, comprometia a balança cambial brasileira, o que custou caro num período de tempo médio, encarecendo os produtos básicos até o preço internacional do café. Essa manobra procurou conter das baixas do preço do café que teve entre 1891 e 1900. O resultado foi o aumento no preço interno. Mas à custa da nossa taxa cambial. Para corrigir essas falhas foi proposto a emissão de moedas para o mercado interno. Daí surgir bancos privados para realizar esses créditos locais. Em Jaú surgiu o Banco Melhoramento de Jahu (TEIXEIRA, 2009), tido por memorialistas como símbolo da modernidade econômica local, mas que na conjuntura nacional fazia parte desse mecanismo caro da taxa cambial.

dual. A mudança de liderança política de Edgar Ferraz do Amaral no PRP local e Estadual para Vicente de Paula Almeida Prado em 1905 passou também pelos trâmites políticos locais (OLIVEIRA, 1999; CHAVES, 2006).

A imprensa jauense, se desenvolveu dentro dessa conjuntura política e não poderia ser diferente. Aliás, a imprensa de Jaú não fugiu das condições pelas quais passaram a imprensa na história do Brasil. Ao realizarmos tal análise, na obra de Sebastião Teixeira, produzida em 1898 e publicada em 1900, é observado o caldo ideológico do período que cativou tantos entusiastas da imprensa em Jaú como foi Teixeira. Ao se questionar a existência efêmera de jornais em fins do século XIX, Teixeira (2009, p. 121) escreveu: “é um efeito cuja causa não sabemos a que atribui: si à ausência do indispensável auxílio da parte do público ou si à falta de tenacidade da parte dos edictores”. A imprensa era considerada por ele, entusiasta da modernidade no município de Jaú, com o objetivo de “pugnar pelo desenvolvimento moral, intelectual e material da humanidade”. As efêmeras existências de jornais como *O Pequeno Impresso*, *A Luz*, *O Despertador* (1888), *O Jahuense* (1888), o segundo formato do *O Despertador* (1890), a *Cidade do Jahu* (1890), *Gazeta do Jahu* (1893), *O Café* (1894) e *O Jahu* (1898), sobretudo em fins do século XIX, se inserem num contexto nacional de dificuldades e interesses, com entusiasmo pela modernidade, porém numa contextualização urbana insipiente para sua existência.

Por sua vez, os jornais *Correio do Jahu* (1895) e *O Commercio do Jahu* (1895) venceram o teste e viraram o século invadindo décadas do século XX. Pois se envolveram diretamente com a política local. O *Correio do Jahu* foi aliado do então deputado estadual Edgar Ferraz do Amaral (OLIVEIRA, 1999), mas quando o *vicentismo* superava Ferraz do Amaral, o jornal *Commercio do Jahu* apoiava Vicente Prado e o novo Partido Republicano. Então o jornal *Correio do Jahu* se declarava órgão independente.

Ao olharmos para a historiografia da imprensa brasileira, consideramos que a imprensa surgiu em Jaú como reflexo de uma nova fase que se iniciou a partir da década de 1870, juntamente com mudanças que passaram a ocorrer, tanto no tocante material, político, mentalidades e cultural. Para Nelson Werneck Sodré (1999), a imprensa saiu de sua estagnação do Segundo Período Imperial e os “homens de letras” passaram a fazer essa imprensa utilizando suas penas para contestação, exigindo reformas. As questões em pauta (religiosa, militar, escravidão, eleitoral, etc.) “refletiam-se na imprensa, naturalmente, e essa ampliava a sua influência, ganhava nova fisionomia, progredia tecnicamente, generalizava seus efeitos” (SODRÉ, 1999, p. 223), se tornando o grande espelho e combatendo

instituições e pensamentos. À medida que a urbanidade, o Correio e as estradas de ferro avançavam interior adentro, a imprensa seguia seu ritmo. Em 1858 surgiu o jornal *Aurora Campineira* na cidade de Campinas, posteriormente em Rio Claro. O memorialista Tablas (1987) diz que a imprensa do município de Dois Córregos imprimia suas folhas em Rio Claro na década de 1880.

Este memorialista do município vizinho de Jaú escreveu dizendo que a ferrovia do trecho Rio Claro-Brotas-Dois Córregos proporcionou a fundação do primeiro jornal da cidade, *O Correio de Dous Córregos*, cuja existência foi de 1886 a 1896. Seus exemplares vinham com os trens da Companhia Rio Claro. No ano de 1897 fundou-se o jornal republicano *O Combate* neste município, tendo como redator e proprietário Ernesto Leão Brasil, cujas tiragens eram vendidas nas cidades vizinhas. Essa folha serviu de espaço para trocas de farpas com a ala simpatizantes monarquistas da região. Outro memorialista deste município, Anor Scatimburgo (1987) destacou outro jornal nesse início de século, *O Bandeirante*, fundado em 1906 e tendo como diretor Francisco Dias de Almeida. Em 1916 haviam três folhas circulando neste município: *O Combate*, *A Tribuna* e *A Comarca*.

Sebastião Teixeira relatou que a primeira tipografia de Jaú foi instalada em 1890, a *Empreza Typographica e Jornalística do Jahu*. É muito provável que a estabilização da produção de imprensas na região de Jaú esteve intrínseca à urbanização e à imigração que foram intensas na mesma década de 1890, sobretudo, imigrantes com maiores bases financeiras que abriram pequenos e médios comércios na área urbana. Talvez essa tipografia tenha impresso o jornal *O Jaú*, editado por Maciel em 1891, e *O Jahu* que existiu entre 1897 e 1898 (PENTEADO, 1953). O próprio João Penteado teria editado um jornal, *O Operário* (FERNANDES, 1955; SANTOS, 2009).

Essa década de 1890 foi muito significativa para o desenvolvimento da imprensa na região de Jaú. Autores como Sodré (1999) e Ana Luiza Martins (2021) olham o desenvolvimento da imprensa no Segundo Reinado e atividades comerciais urbanas interligados. Se olharmos para o centro-oeste paulista em especial, veremos que é uma década que vem a ferrovia, imigração europeia e o fluxo migratório do campo para a cidade além do desenvolvimento do empreendimento cafeeiro. Indiretamente a economia do café fomentou o nascimento de núcleos urbanos, mas não foi essa economia que alimentou o desenvolvimento das imprensas, foi a atividade econômica comercial urbana que se tornava alternativa à economia cafeeira. Em cidades como São Paulo e Rio de Janeiro a imprensa, sendo resultado da própria modernidade, saiu em defesa desta estimulando reformas urbanas,

estabelecendo novos limites de críticas ao regime monárquico em prol do republicanismo, forçando as amarras da escravidão.

Também cabe destacar que as Faculdades de Direito surgiam na segunda metade do século XIX e esses bacharéis, “homens de letras”, buscavam um lugar nesta sociedade. Maria de Lourdes Eleutério (2012), Martins (2012) e Sodré (1999) concordam no fato de que a intelectualidade e os literatos, sem um espaço social específico, passaram a sobreviver pela imprensa lhe caracterizando com uma retórica bacharelesca e escrita parnasiana, em muitos casos vazia de conteúdo. Eleutério sobre a questão desses intelectuais escreveu:

Novos tempos de reprodutividade técnica, indagava-se qual seria o papel e a função do intelectual. Tratava-se de discutir as qualificações exigidas e as habilidades necessárias no quadro de transformações que tanto afetavam a prática da escrita (ELEUTÉRIO, 2021, p. 44).

Os avanços técnicos barateavam a produção das folhas, uma imigração pouco mais alfabetizada que os habitantes locais, as diversas profissões urbanas, o ambiente urbano em expansão contribuíam para a transformação da imprensa em empresa fazendo da informação uma mercadoria vendida. A grande imprensa estava se estabelecendo. As palavras acima de Eleutério nos demonstra na temática debatida que a atividade jornalista confluía uma série de intelectuais sem espaço. Assim, literatos, bacharéis, poetas e demais “homens de letras” usavam a imprensa para promover seus pensamentos, levantar algum rendimento, sobreviver com atividade intelectual. Tudo indica que a ascensão de uma burguesa comercial urbana seguiu o desenvolvimento característico material e de discurso liberal e moderno. No Manifesto Republicano realizado pela imprensa do Rio de Janeiro, *A república*, em 1870, era assinado por jornalistas, bacharéis, professores, médicos, advogados, negociantes, engenheiros, fazendeiros, funcionários públicos, e entre eles haviam nomes que seriam eternizados como nomes de ruas pelo interior: Quintino Bocaiuva, Saldanha Maranhão, Rangel Pestana. A imprensa em fins do século XIX se estabilizou no interior com tipografias semanais. Se na capital a grande imprensa dava passos para a estrutura comercial vendendo informação, a do interior ainda servia às velhas lutas políticas locais. Sodré diz que a imprensa havia conquistado seu lugar e definido sua função, mas não sem certa contradição. Resumiu o autor esse momento:

A ascensão burguesa acompanha o lento desenvolvimento das relações capitalista no país e sofre um tortuoso processo que nada tem de contínuo e harmonioso, padecendo da antecipação do econômico sobre o político, ou seja, de uma burguesia ascensional, mas politicamente débil (SODRÉ, 1999, p.276).

As palavras acima de Sodré nos esclarecem que da mesma forma que a burguesia comercial urbana se acomodou com as práticas políticas dos latifúndios, a imprensa refletiu essa situação. Embora capitalista a imprensa, em especial a grande imprensa comercial, era forçada a se adaptar às práticas de uma política ainda pré-capitalista. Portanto, o lugar da imprensa e dos “homens de letras” que estabeleciam seu lugar social com ela, tinha um lugar bem definido na sociedade brasileira com sua república “de vitrine”, onde os Estados com a nova forma federativa da Constituição de 1891 se tornavam “fazendas particulares” nas mãos de chefias políticas regionais.

No ano de 1908, o jornal jauense *Commercio do Jahu* trocou de direção e sem se retirar dos enlances políticos locais, e no seu aniversário de um ano com a nova direção, dois articulistas escreveram dois textos que são bastante ilustrativos do ponto de vista que estamos defendendo sobre uma imprensa entusiasmada pela república, pela modernidade, pela civilização, mas apenas nos impressos. No texto intitulado *Novo Cyclo*, as palavras que se destacam são:

A imprensa, que tem sido através das éras um factor por excellencia do progresso e das organizações sociaes, tem para um lugar qualquer um particular de não somenos importância.

É vezo ainda para qualquer folha que apparece, que descortina um meio social que lhe assegura uma existência feliz, externar em difusos preâmbulos, em expressões de a declaração em prol da collectividade popular, promettendo pugnar pela causa da justiça... Um jornal serio vem sempre animado pelo forte desejo de batalhar pelo progresso e engrandecimento da terra onde nasceu, onde viu despontar-lhe a aurora da bonança, ao lado daqueles que representam um conjunto de actividade e de esforço pelo trabalho e pela civilização...

Hoje, que acompanhamos *pari-passu*, a evolução social, que vemos que a intelligencia humana, um prodígio architecto por influencias mysteriosas, vem operando vantajosamente, quer nas pesquisas de sciencia quer no clarão luzente de ultteriores descobertas, é justo o desvanecimento dos que se interessam pela conquista do que o futuro nos reserva...

Entretanto, uma onda intérmina de obstáculos encontra quem se propuzer a dirigir um jornal. Desgostos que não se preveem, profundos dissabores experimenta quem na arte procura um meio profissional, porque si de um lado, Às vezes, moureja o jornalista num centro pequeno, num meio pouco desenvolvido, de outro lado Cho vem-lhe os rancores daquelles sobre cujas cabeça elle faz o alvo de sua justa verberação (*COMMERCIO DO JAHU*, 31/06/1909; ANNO I).

Essa breve reflexão sobre a história da imprensa brasileira na virada do século XIX para o XX, foi precisa para que realizássemos essa intersecção com o contexto histórico da imprensa local e seus articulistas, dentro de um caldo de ideias fomentadas e um limitado contexto sociopolítico. Essa necessidade se deu até porque uma parcela de interlocutores do Centro Espírita de Paulino de Oliveira Maciel participou da imprensa jauense. Assim, podemos nos aproximar do pensamento socialmente compartilhado no grupo de convívio de Pentecostismo em Jaú, mesmo que ele compartilhasse de vivências com outros grupos como

o que aconteceu a partir de meados de 1909 quando passou a lecionar em outras regiões, mas sempre presente na imprensa local. Que formato tomavam seus ideais nessa imprensa, assim como nesse grupo de convívio? Tal resposta pode iluminar a compreensão das possibilidades e limites de João Penteado como interlocutor desse círculo de convivência e elas estão no contexto de formação anarquista de nosso personagem.

Como debuta um anarquista?

João Penteado cresceu num povoado onde os chefes locais circulavam a cavalo pelas ruas com seus capangas que, no cumprimento dos moradores e comerciantes, deixavam à vista seu poder político local (PENTEADO, 1953). Tais lideranças promoveram um desenvolvimento material urbano para migrar de suas moradas das fazendas para a cidade. Dessa forma, as reformas urbanas dialogam com esse novo espaço “privado” dessas chefias. Aluno do professor Caetano Lourenço de Camargo entre as décadas de 1880 e 1890, esse foi o período que provavelmente João Penteado, Braz e Tolentino Miraglia, Maciel e Lourenço de Camargo formavam um círculo de amizade e de circularidade de ideias mais restritas, o que proporcionou a partir de 1904 um grupo espírita.

Segundo fontes (FERNANDES, 1955; PENTEADO, 1953; TEIXEIRA, 2009), mesmo que escassas, é possível traçar momentos de vivência de João Penteado pelo menos na década de 1890. Sua experiência em tipografia teria ocorrido entre 1891 e 1897 quando Paulino Maciel arriscou empreender no universo tipográfico com as folhas *O Jaiú* e *O Jahu*. Assim, como Paulino Maciel cativou um círculo de amigos para percorrer as páginas de obras espíritas, cativou também um grupo de jovens na experiência tipográfica que mais tarde frequentariam as futuras folhas jauenses: Tolentino, Penteado e Teixeira aprenderam a tipografia com Maciel. Portanto, concordando parcialmente com Peres (2012): o círculo espírita foi um reduto para diálogos de novas formas de se relacionar com o mundo ao redor. Apenas discordamos de Peres quando o autor deixou transparecer em sua obra que o círculo espírita tenha criado um “campo de possibilidades” para lançar Penteado no universo anarquista⁶⁸. Partimos da ideia de que haveria algo mais para que Penteado chegasse avançar de um intelectual progressista para um militante anarquista e isso não poderia está

⁶⁸ “Enquanto para Caetano a doutrina espírita foi o *limite*, para João Penteado a doutrina havia se constituído como um campo aberto de *possibilidades*” (PERES, 2012, p. 112).

restrito ao círculo do Centro. Vamos esclarecer melhor nossas concordâncias e nossas discordâncias de Peres.

Apontaremos primeiro a parte que concordamos com Peres. Paulino Maciel, mesmo formando o primeiro grupo espírita do município em 1904 e o Centro em 1909, as fontes são muito claras ao destacar que o círculo de debates espíritas na residência de Maciel já era feito desde fins do século XIX. Penteado deixou claro isso ao destacar que acessava a biblioteca de Maciel ainda jovem (PENTEADO, 1944). Vindo de leituras doutrinárias e experiências tipográficas desde fins do século XIX, o ano de 1909 parece ter sido emblemático na vida de Penteado. Já era professor concursado⁶⁹, e é nesse momento que ele apareceu com maior frequência na imprensa local se estendendo até 1913, com uma periodicidade não antes vista, sobretudo no jornal *Jahu Moderno*, de fundação e direção de Tasso Magalhães em 1913.

O periódico *Jahu Moderno* teve vida efêmera, fundado em 1913, se estendeu até 1915 apenas. Mas é possível por meio desse periódico imergir nas ideias circulantes no grupo cultural restrito que João Penteado fez parte, para além do círculo espírita. Pois outros desses membros do Centro Espírita como Argymiro Acayaba e Tolentino Miraglia estenderam suas manifestações intelectuais e sociais tanto na folha citada como no Centro Beneficente e Instrutivo de Jahu. Localizar os interlocutores do Centro Espírita em outros lugares sociais é fundamental, pois traçando a apropriação das ideias circulantes nesse espaço espírita pelos seus interlocutores e visualizando suas práticas significativas em outros lugares sociais podemos compreender os limites da circularidade dessas ideias e o quanto Penteado rompeu com o sistema de significados de cada lugar social que transitou.

Agora, no tocante a nossa discordância de Peres é preciso considerar as frequentes visitas que o anarquista Oreste Ristori fez tanto em Jaú como nos municípios ao seu entorno. A obra de Carlo Romani (1998) é uma produção muito completa da trajetória desse anarquista italiano que percorreu não apenas o Brasil, mas a América do Sul levando sua propaganda libertária. Segundo o autor, Ristori tinha a “capacidade de articulação política unida a uma vibrante retórica”, seduzindo as pessoas a participar do movimento anarquista (ROMANI, 1998, p. 114). Em suas cartas impressas no jornal que era diretor, *La Battaglia*, de São Paulo, Ristori, contava sua circulação pelos espaços operários da capital e suas conferências pelo interior do Estado para operários e colonos. Essas conferências tinham como

⁶⁹ Reservaremos a análise de João Penteado como professor, mais adiante. Por ora, focaremos na manifestação das ideias de alguns interlocutores do Grupo Espírita no espaço da imprensa jauense.

temáticas o anticlericalismo, a propaganda ácrata, promoção da instrução racionalista e delação das condições pelas quais os colonos italianos passavam nas fazendas de café do interior do Estado. Observe no texto abaixo as palavras anarquistas de Ristori:

o patrão, favorito das autoridades, à sombra das leis, espolia, martiriza, mata. A imprensa do país, com exceção de algum jornal, cala-se e torna-se cúmplice, pelo contrário, em quase todas as malandragens. É um esquema maravilhosamente organizado, no qual estão inseridos policiais, patrões, agentes de emigração, consules, jornalistas, juizes e governantes: esquema assassino e devastador, onde há quem rouba, quem poe no saco, quem prepara a emboscada e quem ataca (RISTORI. *apud*. ROMANI, 1987, p. 119).

Essa forma de interpretar as relações sociais da sociedade cafeeira percorreram o interior a partir de 1905, através de cidades como Itupeva, Americana, Limeira, Araras, São José do Rio Pardo, Bragança, Ribeirão Preto, Brodowski, Batatais, Franca, palestrando em casas ou praças para públicos de operários e comerciantes como ocorreu em Bauru em dezembro deste ano. Romani destacou a primeira presença de Oreste Ristori na cidade de Jaú em julho de 1905. Num texto relatando suas aventuras pelo Oeste Paulista, Ristori mencionou que esteve em Bica de Pedra (atual Itapuí), então bairro do município de Jaú, Bocaina, Pederneiras e tentativas de chegar até Bariri, cidades do entorno do município de Jaú. No texto do anarquista, ficaram claras as formas da sociedade cafeeira interiorana de lidar com pensamentos críticos dessa sociedade⁷⁰. Apesar dos riscos físicos que passou o

⁷⁰ Ahamos importante reproduzir na íntegra o texto de Ristori publicado no jornal *La Battaglia* de 18 de agosto de 1905 que o historiador Carlo Romani deixou registrado em sua obra: “Caro Guido, Heis as delicias de nossas viagens de propaganda ao interior. / Os meus inimigos pelas costas, que sabem fazer assim bem a sua propaganda entre um poncho e outro, tem razão de me jogar os panos encima. / Sou uma besta, tem razão. / Fiquem sabendo então que boa coisa me ocorreu... / No dia seguinte me comuniquei telefonicamente com algumas pessoas de Bica das Pedras – localidade insignificante no mato – para ir ter uma conferência, nos pusemos de acordo. O dia depois deveria então partir para esta pequena localidade. Mas, de tarde, na estrada que conduz a Bariri e que ladeia aquela de Bico das Pedras, foi cometido um horrível delito: três viajantes agredidos dentro da floresta ficando um morto e dois feridos. / Este fato deixou uma impressão dolorosa em Jahu, onde chegou imediatamente a notícia deste assassinato. Impressão tão dolorosa que nenhum dos meus amigos que havia prometido me acompanhar em Bico das Pedras, quis ir. A estrada é terrível, ladeada de florestas impenetráveis frequentemente batidas pelos assassinos, muito favorável às emboscadas, e não se marcha senão de charrete. Os companheiros tinham temores justificados. / Mas que fazer? Eu havia prometido ir e parti, armado de fuzil para Bico das Pedras. Depois de três horas de *via crucis* cheguei, fui recebido por poucos mas bons amigos e de tarde dei a conferencia diante de um número discreto de ouvintes. Então fui dormir. De manhã tinha de retornar a Jahu e prosseguir depois para São João da Bocaina, onde também devia dar uma conferência; mas enquanto me preparava para partir, recebi uma carta do companheiro Marchesano de Jahu, na qual me dizia: / ‘Há uma pessoa em Jahu que foi de casa dizendo: que o assalto da outra tarde foi devido à extensão da propaganda anárquica, e procura indignar a opinião pública contra você. Olha que pode te ocorrer algum mal sério, esteja em guarda no caminho e, possivelmente não te arrisque a faze-lo’. /Imediatamente li este comunicado aos meus amigos de Bico de Pedras, os quais decidiram que era prudente seguir aquele conselho e não se arriscar pela via de Jahu ou de Bocaina. E permanecer em Bico de Pedras, onde já havia chegado aos ouvidos o quanto se vociferava e arquitetava pelas minhas costas em Jahu, era menos prudente ainda permanecer neste lugar. Que fazer, então, que fazer? Ir a Pederneiras. /Mas o caminho que conduz nesta última localidade não é mais seguro que os outros e pode ser que também neste seja preparada alguma emboscada. Então, aqueles bons amigos resolveram me acompanhar a Pe-

aventureiro libertário, ele retornou outras tantas vezes e numa dessas se aproximou de João Penteado.

Em agosto de 1907, Ristori estava visitando novamente Jaú, para a conferência *O Cristianismo perante a história e a sociologia*, e João Penteado enviou uma carta ao jornal *La Battaglia* relatando entusiasmado como ocorreu a conferência (ROMANI, 1998). Apesar de alguns pesquisadores interpretarem a presença de Ristori em Jaú no ano de 1905 como possível apresentação do anarquismo a João Penteado, não há fontes que confirmem essa afirmação, até porque já haviam colaborações de moradores de Jaú e Bica de Pedra para jornais anarquistas como *A Lanterna* em 1901⁷¹, o que pressupõe um compartilhamento da leitura dos exemplares no local onde Penteado não só trabalhou como formou também um círculo de amizade.

Em fontes da imprensa anarquista encontramos fortes indícios de um círculo de reflexão anarquista na região antes de Ristori. Em especial, a localidade de Bica de Pedra, onde Penteado exerceu sua docência e formou outro círculo de amizade e de ideias. Os moradores de Bica de Pedra Arthur Alves Henriques, Avelino Pereira Souza, Ângelo Coutini, Ubaldo Amaral Camargo, Baptista Junior e Belmiro Coelho Silva faziam doações ao periódico anticlerical *A Lanterna*. Em 1901 foi identificada a soma de 20\$000 doados por esses jauenses ao periódico. Em outros exemplares do mesmo periódico, encontramos o morador que assinou como Schmidt, possível distribuidor do periódico em Bica de Pedra, além de outros colaboradores, como Edgar Caldas, V. Curvello, Raphael da Cunha, Um livre pensador, Antonio Joaquim, Teixeira de Almeida, Antonio [sic] de Souza, Um anticlerical, Inimigo, Angelo Mendes, Jerônimo Malino, João de Camargo Barros⁷².

derneiras. Fizemos crer às pessoas que partiríamos para Jahu e ao invés – apenas fora da cidade – nos pusemos no caminho de Pederneiras. Éramos seis: três em charrete e três a cavalo, armados até os dentes de facas de dois gumes, de punhais e revolveres: uma verdadeira quadrilha em pleno estado de guerra. / Em conclusão, chegamos, depois de três horas de caminho pela floresta, em Pederneiras, onde comemos um bocado, depois do que os meus amigos retornaram a Bico das Pedras, não sem terem querido antes me abraçar pelo contentamento de me verem a salvo. / Agora, espero o trem que me leve a Torrinha, onde prosseguirei para Araraquara e outros lugares melhores. / Saudações / Teu Oreste”. (In. ROMANI, 1998, p. 128-129).

⁷¹ Uma rápida olhada nos nomes ou identificações desses indivíduos que contribuíam para essa folha nos permite uma aproximação das restrições e repressões aos que compartilhavam dessas ideias ou estavam deslocados do âmbito do poder local. Vimos colaboradores assinados como “O Professor”, “Filho de um frade”, “Um anticlerical”, “Um político”, “Dom Basílio” (Araraquara); “Os padres são o symbolo da barbárie” e “Amigo dos padres” (Sertãozinho) ou apenas iniciais, como “F.F.”, “E.M.C.”, “N.N.” (Pederneiras); “S.G.”, “J.V.B.”, “M.M.”, “P.F.”, “L.G.”, “A.C.”, “A.S.B.”, “B.M.”, J. de A. (Dois Córregos); Um homem livre (*A Lanterna*, 19/05/1901, n. 06; 24/06/1901, n.08; *A Terra Livre*, 09/12/1906, n. 22).

⁷² *A Lanterna*, 20/04/1901, n. 04; 19/05/1901, n.06; 24/06/1901, n. 08. Há outros nomes, porém o estado das imagens das fontes impediu a leitura. Nos exemplares posteriores há uma inexistência de colaboradores ao mesmo tempo em que o periódico passou a aceitar propagandas em suas folhas, mas isso não alterou sua temática anticlerical, de livre pensamento e apoio libertário.

Entre 1904 e 1906, encontramos na folha *O Livre Pensador*, dirigida e editada pelo anarquista Everardo Dias em São Paulo, em especial nas seções *Correio Livre Pensador* e *Expediente*, assinantes de diversos municípios da localidade de Jaú que trocavam cartas com esta folha anarquista e identificamos que haviam vários anarquistas da região que redistribuíam os exemplares. Havia um jornal em Bocaina, *O Sonhador*, que trocava cartas com esta folha e fazia sua distribuição na localidade através do assinante J. M. de Oliveira. Do município de Barra Bonita, os responsáveis pelas trocas de cartas e distribuição dos exemplares eram os assinantes Claudio Lopes trocava e P.I.S. Em Dois Córregos, G. Pascolatti reclamou diversas vezes o atraso dos exemplares. Esses distribuidores enviavam cartas confirmando o recebimento dos exemplares que vinham por ferrovias. Em Jaú identificamos o assinante e distribuidor João de Camargo Barros⁷³ entre 1904 e 1906. Em 1906 surgiu outro distribuidor, I. J. A partir de 1906 passou a ser frequentes assinantes de Bauru, Agudos, Araraquara, entre outras⁷⁴. Podemos considerar haver uma movimentação anarquista, mesmo que apenas em leituras de periódicos, além de trocas de exemplares e até organização na distribuição desses exemplares. Isso constata haver circulação de ideias ácratas em Jaú e ao seu entorno de ideias anarquistas já em 1901.

Em 1906 um “J. P.” (João Penteado?) passou a assinar a folha anarquista *A Terra Livre*, um periódico que divulgava em sua coluna *Ecos das fazendas* os problemas que ocorriam nas fazendas de café pelo interior paulista, mas que a mídia oficial não noticiava. Também há nessa folha diversas notícias sobre os empreendimentos que Francisco Ferrer fazia na Espanha, inclusive suas ideias de ensino e de quando conseguiu permissão para criar sua escola racional em Barcelona⁷⁵. Mas antes de assinar a folha, Penteado já tinha contato com este periódico. Em abril de 1906 publicou um texto que indicava sua intimidade com a linguagem libertária e sua ética. Vejamos:

Majestosa, sublime, a aspiração que nos embala, encorajando nos através das dificuldades, para a conquista de nossos direitos, para a luta que começa por acender em meio da humanidade o facho da razão, cuja luz faz nascer em nossos corações o amor, e termina por nos oferecer em futuro mais ou menos breve, a pos-

⁷³ João Penteado assinava e colaborava vários nomes em seus artigos (MORAES, 2013): Pettinato, J.P., J. Penteado. Para descartar a suspeita de João de Camargo Barros ter sido na verdade um nome fictício de João de Camargo Penteado fizemos uma breve busca no site do Cemitério Municipal de Jaú para averiguar se João de Camargo Barros era mais um nome fictício, mas identificamos ter existido realmente um João de Camargo Barros que nasceu em 1841 e faleceu em 1924, sendo filho de Antônio Joaquim de Camargo Essa breve busca confirma que João de Camargo Barros existiu. <http://www.jau.sp.gov.br/cemiterio/index.php?tipo=detalhes&id=55612> acesso em 28 de abril de 2021.

⁷⁴ *O Livre Pensador*, 17/07/1904, n. 40; 28/05/1905, n. 75; 04/04/1905, n. 76; 10/04/1905, n. 78; 19/04/1905, n. 90; 15/07/1905, n. 91; 26/07/1905, n. 92; 01/08/1905, n. 94; 01/09/1905, 98; 20/02/1906, n. 114; 24/02/1906, n. 118; 17/03/1906, n. 121.

⁷⁵ *A Terra Livre*, 11/11/1906, n.20; 27/10/1906, n. 21.

se da terra, tornando-a livre, cheia do sol da liberdade, cujas delicias nos felicitaram e cuja perspectiva, entretanto, desde já, nos dá conforto, alentando-nos em meio do elemento social da actualidade, cujo conjunto infesto, cheio da lepra moral que o corroi, está prestes a baquear, ruir par terra, tal o seu estado deplorável, o seu dilaceramento, a sua enorme corrupção.

O homem livre sobre a terra livre, eis o ponto para onde devemos lançar nossas vistas; eis a divisa deste jornal.

Tomemo-la para nós, que também nos serve. E que a frase de Goëthe, em nossa alma, seja a evocação constante desse direito, pelo qual nós, os operários, devemos combater.

O nosso ideal é puro e sublime: dá-nos coragem para a luta e anima-nos nas organizações de resistência e propaganda, baseadas sempre em princípios de liberdade e de moral a mais rigorosa.

Por isso, pois, aproveitemos o nosso tempo, a nossa força, porque, se dormirmos no campo onde devemos terçar nossas armas de combate, poderemos, e com razão, ser acusados pelos [sic]. A nossa tarefa é árdua e tanto mais se torna necessário o nosso contingente, quanto urge a nossa intervenção para que nessa luta – que é toda nossa, porque respeita ao nosso bem-estar, á nossa felicidade, - não aconteça perecerem, mirrarem as sementes de liberdade, de amor, as quaes, há séculos já, foram lançadas entre os povos deste planeta, sem ao menos terem merecido o trato eu lhes é estrictamente devido.

Cultivemo-las com dedicação e amor, que breve se fará a realização do nosso ideal: a fraternidade humana, o que quer diser – *O homem livre sobre a terra livre*.

É tempo de pormos de parte os preconceitos inúteis e lançarmos um olhar avante, investigando e medindo a vastidão do nosso campo, tendo em nossa alma o ideal libertador, que nos dá vida, fazendo com que não nos conformemos com o circulo estreito, acanhadissimo, de relações sufocantes e corruptoras nem participemos da obra de escravidão.

O nosso dever é ampliar o horizonte de nossos conhecimentos. É tempo disso.

Avancemos, portanto, em busca da nossa liberdade! O tempo que nos sobrar, empregue-lo na leitura dos livros e periódicos, cuja orientação perfeita, clara e concisa nos interesse. *A Terra Livre* é um dos recomendáveis (*A Terra Livre*, 15/04/1906, n. 02).

Nessas palavras de Penteado é percebida a empolgação da luta por ideias que ultrapassam a doutrina espírita. A defesa da razão liga-se à ciência, romantiza-se a liberdade e a terra compartilhada de uma maneira à espera de um *porvir* que dá sentido à luta (sol da liberdade). Penteado ataca a ordem estabelecida (elemento social da atualidade) com furor, pois ele se coloca como operário (nós, operários), e como tal se vê falando por e para eles. Essa luta, que dá sentido ao *porvir*, é a própria prática, onde sem ela, não se conquista o ideal: a fraternidade humana sobre a *terra livre*. Essa luta também é um dever moral (nosso dever), orientada na literatura anarquista (leitura de livros e periódicos) que embasa o ácrata nas formas de pensar e olhar a sociedade. Encontram-se nesse texto os meios e os fins da epistemologia e prática anarquista. Ação direta, fraternidade e romper com valores preconceituosos que garantem a permanência da sociedade condenada pelos anarquistas. Percebe-se nas palavras acima que João Penteado tem grande intimidade com as orientações ácrata.

Este periódico, fundado em 1905, administrado pelo anarquista Edgard Leuenroth, incentivava a organização operária e disponibilizava vasta biblioteca anarquista contendo autores como Élisée Reclus (com obras como *Evolução, Revolução, Ideal anarquista, El Hombre y la Tierra, A Anarquia e a Igreja*), Errico Malatesta (com a obra *A Anarquia*), Oresti Ristori (obra *Discurso e Socialismo*), Piotr Kropotkin (com as obras *O Passado e seu Papel Histórico, As Prisões, O Comunismo Anárquico, A Conquista do Pão*), entre outros autores que igualmente propunham construir um olhar da relação do homem com a terra diferente do praticado nas cercanias de Jaú. No Periódico *A Terra Livre*, questões de relação colono-fazendeiro eram expostos na coluna *Ecos das Fazendas*. Por sua vez, a *A Lanterna*, por seu caráter anticlerical, expunha casos de abusos de clérigos na região. Esses periódicos realizavam também uma interpretação de fatos históricos segundo a leitura anarquista, como *A Comuna de Paris e o 1º de Maio*, formando sua própria narrativa da História e uma representação de mundo.

O contato dos redatores e colaboradores dos periódicos anarquistas com o Oeste Paulista tinha certa periodicidade. Em 1910, a folha anarquista *A Terra Livre* frequentava a região de Jaú, passando por Dois Córregos e Bauru, inclusive fazendo exposição de diversos casos de abuso como foi o caso do problema entre empregados dois-correguenses com a estrada de ferro Noroeste por não pagamento dos salários. Trocas de cartas também eram frequentes entre os jornais e assinantes da região ou representantes pela distribuição desses jornais sempre tinham em cidades como Araraquara, Bocaina, Mineiros do Tietê, Agudos, Barra Bonita, Jaú ou Bauru⁷⁶. Mas é inegável que as presenças de Oreste Ristori em Jaú elevaram os ânimos e incentivaram organizações na região. E o ensino racionalista pregado por Ristori na visita de 1907 em suas conferências pode ter aproximado João Penteado de sua visão de mundo (ROMANI, 1998). Em 1909, quando Oreste Ristori retorna mais uma vez em Jaú, o anarquista encontrou um Penteado mais voltado para uma posição libertária.

Nessa terceira visita de 1909, fontes documentais aludem para a ideia de que João Penteado estaria se posicionando em suas ações de combate ao que reconheceu como injustiças contra a prática docente, e comprometeu seu cargo como professor municipal em defesa da liberdade religiosa de professoras no município meses antes dessa visita. Ristori tinha uma conferência marcada em março de 1909 para tratar do tema *Prostituição, Alcoolismo e Criminalidade*. Mas o “publicitário italiano”, como foi chamado pelo jornal local *Commercio do Jahu*, não pode aparecer devido ao mal “tempo”, segundo o mesmo jornal.

⁷⁶ *A Terra Livre*, 15/07/1910, n. 73.

Mas esse mal “tempo” pode ter sido o mesmo contratempo pelo qual Ristori passou em Jaú em 1905: perseguição e tocaia contra o anarquista. Oreste Ristori remarcou a conferência do dia 17 para 20 de março e, chegando na cidade, trocou o tema para *Socialismo e Anarchismo*. Em 1912 Ristori seria expulso do Brasil pela Lei Adolfo Gordo⁷⁷.

Na época dessa visita de Ristori em Jaú no mês de março de 1909, João Penteado exercia sua docência e tinha contato com as ideias de Francisco Ferrer e a educação Racionalista – aprofundaremos essas informações no capítulo 5 -, e enfrentava problemas na *Escola Isolada do Sexo Masculino de Bica de Pedra* pela pressão do subprefeito que pedia sua remoção ou exoneração do cargo de professor municipal em detrimento a um fato ocorrido em novembro de 1908 com uma professora presbiteriana onde Penteado saiu em sua defesa. Penteado pediu exoneração do cargo no mesmo dia em que Ristori realizou a conferência sobre anarquismo: dia 20 de março de 1909. O mesmo jornal que publicou a presença de Ristori postou esse fato envolvendo João Penteado, mas sem dar explicações para a remoção⁷⁸.

O periódico *Commercio do Jahu* tardou, mas justificou nos inúmeros artigos publicados futuramente com o título *O caso de Bica de Pedra*, em alusão ao local do ocorrido. Sem dar explicações sobre o evento nem das consequências que se desenrolavam, a folha preferiu emitir notas superficiais. Em 17 de março o subprefeito de Bica de Pedra pediu ao então prefeito de Jaú, Constantino Fraga, que removesse ou exonerasse o professor João Penteado do cargo de professor municipal da localidade. No dia 20 de março, um sábado, João Penteado pediu exoneração do cargo e o prefeito atendeu. Esse exemplar da folha *Commercio do Jahu* era o mesmo que publicou a *Carta* explicando o caso, segundo a visão do prefeito. Isso porque a folha de Rio Claro, *O Alpha*, havia publicado um texto contendo a carta do prefeito e um artigo de Penteado, cada um explicando sua versão. Esta folha de Rio claro tinha como colaborador Argymiro Acayaba, interlocutor do Centro Espírita junto com Penteado, que também passou a escrever nesse tempo alguns artigos para esta folha.

⁷⁷ *Commercio do Jahu*, nº. 64, de 20/03/1909. Em 1912, Oreste Ristori seria expulso do Brasil pela Lei Adolfo Gordo que serviu de mecanismo contra “estrangeiros que comprometessem a segurança nacional” (ROMANI, 1998, 147). Sobre essa lei há uma importante lembrança registrada pelo anarquista Everardo Dias (1883-1966). Espanhol que veio para o Brasil aos dois anos de idade, se formando em Direito e entrando para o que ele nomeou de geração de 1900 (lembrança que Edgard Leuenroth fez na apresentação da obra de Dias), sua obra *História das Lutas Sociais no Brasil*, publicada em 1961, é sua memória de participante ativo do movimento anarquista do tempo histórico que abrange esta pesquisa. Everardo Dias, ao lembrar a Lei Adolfo Gordo, escreveu: “A Lei Adolfo Gordo era uma constante ameaça a todos, meio de intimidação e vingança, um cutelo suspenso sobre a cabeça do irreverente ou inconformado. O fazendeiro ameaçava o colono. O industrial ameaçava o operário” (DIAS, 1977, p. 56).

⁷⁸ *Commercio do Jahu*, 20/03/1909, nº 64.

Ao olharmos a posição das duas folhas, o *Commercio do Jahu* e *O Alpha*, vemos tomadas de posição sobre o ocorrido, ocultação de informação e omissão por parte da folha jauense na explicação do processo de exoneração de diversos servidores públicos em Bica de Pedra além de Penteado. Já a folha de Rio Claro cedeu o mesmo espaço para as versões de Fraga e Penteado.

A professora presbiteriana vítima da perseguição religiosa, d. Anna Sampaio, pediu exoneração no dia 24 e nesse mesmo número a folha jauense publicou a carta escrita pelo próprio prefeito, Constantino Fraga explicando a exoneração da professora. Sem citar o envolvimento com o professor João Penteado, a carta envolvia no caso da professora o subprefeito José Antonio da Silva Fonseca⁷⁹, e o Inspetor de Ensino Colombo de Almeida. Fraga, disse que o motivo do pedido da troca da professora partiu do subprefeito de Bica de Pedra, que alegou “a incompatibilidade existente” a pessoa da professora enquanto profissional e “parte de população de Bica de Pedra”. O Inspetor e o prefeito se posicionaram em defesa do subprefeito alegando o pedido do subprefeito era compatível ao cargo e a inspetoria alegou que aceitou a remoção por defender o que seria o próprio interesse a professora. O prefeito se posicionou dizendo que não via incompatibilidade, mas que respeitava a posição do subprefeito, “reconhecido de inteira boa fé”. A proposta da inspetoria e do prefeito era que Anna Sampaio fosse removida para Barra Bonita ou qualquer escola feminina da escolha da professora⁸⁰.

Alguns anos mais tarde, no jornal *Jahu Moderno* em maio de 1913, João Penteado teria dado sua versão do fato no artigo *Uma Explicação*, onde numa fase totalmente anarquista, utilizou o espaço como colaborador do periódico local. Sua versão desse fato foi dada dentro de um contexto mais amplo, pois no artigo, Penteado comentava outro fato: sua expulsão da cidade pelo delegado. Ele fez uma mesma leitura dos dois eventos. Abaixo segue o trecho apenas do caso de Bica de Pedra. Veja:

⁷⁹ José Antônio da Silva Fonseca (1820-1914), segundo Léa Almeida Prado e José Renato de Almeida Prado (2013) era filho do fundador da Fazenda Bica de Pedra, Antônio Joaquim da Silva Fonseca. Assim como seu pai, José era um “homem benemérito, tal qual seu pai”, participando “ativamente da formação da vila, colaborando de várias formas para seu engrandecimento” (PRADO; PRADO, 2013, p. 38). Ele teve o cargo de terceiro suplente de subdelegado de polícia, exercendo o cargo de delegado só em setembro de 1898. Já dividindo a vida política com as atividades particulares em sua propriedade rural, José foi vítima do famoso conto do vigário em Rio Claro numa de suas viagens que fez em 1901. Faleceu aos 94 anos de uma enfermidade decorrente de uma queda. Em seu testamento, Zé Antônio, como ficou conhecido, pediu para que fosse enterrado no cemitério de Bica de Pedra em uma sepultura de mármore e no enterro que o vigário da paróquia e as irmandades existentes na cidade acompanhasse, dessa forma ele deixou de gratificação a esses 100\$000, além de deixar para viúvas, órfãos e pobres de Bica de Pedra mais 6:000\$000.

⁸⁰ *Commercio do Jahu*, 24/03/1909, n° 65.

Sou e serei sempre contra todas as injustiças, a despeito de todas as vilanias, de todas infâmias de meus detractores.

O caso de Bica de Pedra ainda perdura na memória de todos. Ninguém ignora o que naquela vila se passou nem qual foi a minha attitude diante da situação de professorado municipal, a cuja classe pertencia naquele tempo.

Fiz justamente o que há pouco acabei de fazer.

Os chefes da politicagem, para levarem a effeito uma vingança, entenderam de perseguir vergonhosamente as duas professoras, pretendendo, como motivo, serem ellas protestantes.

Era então a liberdade de pensamento e de crença que precisava ser defendida [...].

Porque o “Commercio do Jahú” nauelle tempo como agora e sempre, tem conservado a sua feição puramente mercantil, vivendo de interesse e pelo interesse, à sombra do partido político.

É por isso... não tossiu nem mugiu, a despeito de ser propriedade de protestante! E porque?

O seu ideal é o balcão, é o lucro, é o ganho: tudo vende, tudo explora e tudo aproveita, desde os annuncios até a boa fé publica e a vaidade das moças!⁸¹

Essas palavras revelam mais que a perseguição religiosa que a professora Anna Sampaio sofreu. Revelam uma concepção que Penteado formou da própria profissão, dentro de um espaço social característico, que reflete sua prática profissional ligada à prática social da profissão. Penteado também reconheceu uma attitude que deveria caracterizar a profissão: defesa de certas condições para sua prática docente, como liberdade de pensamento. Também reforçou sua ótica anarquista sobre a sociedade identificando o grupo político de poder em Jaú como “Chefes da politicagem”: Fraga e Fonseca. Desabafou o silêncio por parte da folha local *Commercio do Jahu*, acusando-a de puramente mercantil, pois por alinhamento político e à prática da grande imprensa, “não tossiu nem mugir” em prol de valores que o jornalismo defende como a verdade, a justiça e da liberdade de expressão – ícones da modernidade. Penteado esteve destacando a contradição entre as ações dos articulistas do jornal e suas publicações como no artigo *Novo Cyclo* mencionado algumas páginas atrás. Alusão vazia ao comprometimento da imprensa com o “progresso das organizações sociais” e “pela causa da justiça”, só reforçam o que nosso personagem desabafou.

Pelo fato de João Penteado ser espírita e Anna Sampaio ser protestante, ambos compartilhavam de uma marginalidade de caráter religioso em Jaú. Havia de fato uma cumplicidade entre essas religiões na cidade. O próprio Penteado lecionou numa escola protestante no distrito jauense de Potunduva (PERES, 2012). Mas o que teria determinado a posição nesse momento ao nosso ver foi, nem tanto sua religiosidade, mas sim sua ética anarquista que o levou ao incômodo frente à situação que julgou lesar a liberdade de al-

⁸¹ *Jahu Moderno*, 22/05/1913, nº 31.

guém e garantia do poder de uns sobre outros. Já vimos que João Penteado tinha razoável compreensão de ideias anarquistas. Talvez, tenha agido na garantia de respaldo do ambiente espírita e protestante. Nesse ponto de respaldo, Peres focou no aspecto espírita de Penteado nesse momento de sua vida, partindo daí sua interpretação desse fato que envolveu a exoneração de João Penteado e as consequentes ações desse professor lecionando em colégios protestantes. Nossa pesquisa preferiu olhar o fato no contexto sociocultural comum no ambiente jauense. Daí darmos maior destaque para esse evento interpretando aí o desenvolvimento de uma ação anarquista em Penteado frente um contexto político local.

O espaço de tempo, entre o ano do ocorrido e o espaço para que João Penteado se pronunciasse publicamente sobre sua versão dos fatos ocorridos para a sociedade jauense, - 18 de dezembro de 1908 e 22 de maio de 1913 - se deu, segundo o próprio Penteado, por omissão de espaço nas folhas do jornal *Commercio do Jahu*, tendo apenas a folha *O Correio do Jahu* através do colaborador Argymiro Acayaba defender o docente⁸². Entretanto, a folha *O Alpha*, em 1909 abriu espaço para Penteado se expressar. Em Jaú a explicação do evento feito pelo artigo assinado pelo próprio prefeito Constantino Fraga só ocorreu, como ele mesmo mencionou, após publicações de artigos na referida folha rio-clarense *O Alpha*.

Nesta folha Penteado pode se expressar com a mesma liberdade que o Prefeito jauense. No primeiro artigo, com título *Bica de Pedra*, em 17 de abril de 1909, um *colaborador* - provavelmente Acayaba - fez alusão ao fato dos leitores já conhecerem o assunto, em seguida classificou como “perseguição acintosa e covardemente posta em pratica pelos politiqueiros villões [...] pretendendo vingar-se, levantaram-se, armados pela calunnia [...] decididos para a guerra”, além de aprofundar no caso evidenciando que quatro professores se demitiram após esse fato. E que a escola em Bica de Pedra era municipal, mas funcionava dentro de uma igreja presbiteriana “independente” e liberal instalada no fomento do empreendimento presbiteriano na região. Seguiu em sua afirmação dizendo que, apesar de sua estrutura “evangélica”, a instrução era leiga, pois deixava ao cargo dos pais dos alunos a instrução religiosa⁸³. O texto publicado no *Commercio do Jahu* de 24/03/1909⁸⁴ explicando a população o ocorrido, apesar de ter indícios de impressos vários artigos no jornal *Correio do Jahu* que não dispomos, só aconteceu após esse mesmo texto ter sido publicado em Rio Claro no dia 19 do mesmo mês. No dia 25 João Penteado teve espaço semelhante

⁸² Não há essa fonte, apenas citação de João Penteado dessa publicação no artigo *Uma explicação* publicado no jornal *Jahu Moderno* de 02 de maio de 1913.

⁸³ *O Alpha*, 17/04/1909, n. 2359.

⁸⁴ *Commercio do Jahu*, 24/03/1909, n° 65.

ao Prefeito Constantino Fraga nesta folha rio-clarence para se expressar. E dentro desse espaço sem a hierarquia o funcionalismo público jauense, Penteadado na posição de total liberdade de expressão, escreveu um longo artigo:

O CASO DE BICA DE PEDRA

Grave escândalo administrativo-Padre indigno-Politiquice e fanatismo-Professorado perseguido.

Ao contrário do que diz o incógnito missivista que de Jahú escreve para O ALPHA em defesa da prefeitura, posso afirmar, com a responsabilidade de meu nome, que a história é bem outra. Talvez o embale a esperança de alguma remuneração, como sóe acontecer áquelles que procuram agradar com interesse de recompensa.

A verdade, porém, não pode soffrer contestação.

A questão da escola tem sido assumpto de geral interesse entre nós: não se fala de outra cousa, nem é possível, porque a população ainda se conserva sob a magnífica impressão da Victoria alcançada pelo *Correio do Jahú* que tratando do caso, conseguiu restabelecer a verdade sobre os factos, desmentindo assim as afirmativas calumniosas em que se buscava a accusação que a vilania de certos espiritos tacanhos haviam levantado contra a distincta professora exma. sra. D. Anna Sampaio.

O *Correio do Jahú* orientado pelo talentoso jovem Argymiro Acayaba, seu valente redactor, não podia se conservar em attitude differente, porque seu lemma é promover a defesa dos fracos e levantar campanhas em prol do direito e da justiça, profligando com denodo os embustes com que a prepotência de autoridades arbitrarias procura esconder as suas condemnaveis faltas de justiça.

Assim é que avocou a si a causa do professorado, puguando pela reintegração da profesora exma. sra. d. Anna Sampaio, que tinha sido injustamente removida desta povoação para a de Barra Bonita.

A intercessão da imprensa, valiosa e forte, baseada em razões inconfutaveis, não deixou de produzir o êxito desejado.

Graças a este, a digna professora teve uma brilhante defesa, ficando immune da imputação falsamente inventada com o malévolo intuito de prejudicar-lhe o mérito de educadora.

O povo da localidade, chamado a depor no inquérito instaurado pelo dr. Inspetor escolar, mostrou-se naturalmente favorável á justiça, destruindo em seus falsos fundamentos as accusações procedentes da perversidade de odiosos detractores, em cujo numero figuram o ver. vigário da parochia, padre Nicolau Tarlani, o esccrivão de paz Caetano Pereira e o Sr. José Antonio da Silva Fonseca, sub-prefeito, que, fanático e ignorante, sabendo apenas assignar o nome, não passa de um instrumento posto á mercê do ver. Tarloni, cujas façanhas o vão tornando notável, não só como intrigante politiquiceiro como também pelo que faz em desrespeito á moralidade e ás normas de conducta que devem ser o caracteristico de todo o homem religioso.

O triumpho obyido, embora em parte, não foi pequeno, porque serviu para ressaltar a reputação da distincta professora.

A reintegração, que importava menos não se deu afinal. E porque? Perguntamos. O prefeito municipal, dr. Constantino Fraga, não obstante as verdadeiras informações dadas ultimamente pelo dr. Inspetor escolar, resolveu sustentar seu primeiro acto, mantendo a remoção da professora, unicamente baseada na determinação do sub-prefeito desta localidade.

Este procedimento da prefeitura pode ser defendido apenas pelas consciências vendidas pelo interesse, porque não é digno senão da reprovação, porque não é digno senão de censuras.

Defenda-o o missivista incógnito que lhe louva os actos pelas columnas d'O ALPHA, defendam-nlo embora os que, a exemplo seu, procuram matar a voz da consciencia para servir á política e os próprios interesses; mas não poderão ja-

mais occultar com suas lisonjas as lealdades escandalosas de um acto tão deprimente e vexatório.

O *Correio do Jahú* fez muito bem: é o que dissemos.

Diante das provas que annullavam por completo a denuncia, pensamos, e com razão, que tal não se desse.

Entretanto, puro engano! --- para obstar a acção da justiça, que devia rematar a questão em litígio, estavam os interesses politicos, que se offendiam e se melindravam.

Os promotores da odiosa perseguição nada mais exigiam senão a satisfação de seus torpes caprichos.

Ahi, desprezando a verdade e jogando com a justiça, o dr. Prefeito, para dissimular sem iniquidade, buscou um artigo de lei e... zás --- tudo ficou decidido, embora a sentença injusta lhe dissipasse todo o conceito que nos merecia como homem publico.

A remoção equivaliu a uma demissão, porque não foi acceita.

O *Correio do Jahú*, então, em seu numero de 11 do corrente, profligou enérgica e fortemente seu procedimento e convidou o dr. Inspetor escolar a defender-se, afim de não ver desprestigiado o seu nome.

Depois, em seus números subsequentes, o *Correio* continuou tratando com grande interesse da questão, que vae sendo longa, porque até agora, devido á sua estrondosa repercussão, ainda é objecto de commentario.

E como não ser assim, pois, si até o presente ainda estamos pasmos diante do patrocínio que os perseguidores do professorado encontram na pessoa do dr. Constantino Fraga, prefeito municipal, que vae removendo professores daqui p'ra acolá, á vontade dum sub-prefeito inconsciente, como o desta povoação, que nada faz senão depois de ouvit os conselhos demoníacos do perverso vigário Tarloni! Já se deram quatro demissões na classe, todas motivadas pela injustiça da prefeitura que tem procurado rebaixar a condição moral do professorado, que não deve estar sujeito a capricho de inconscientes villões, como está acontecendo presentemente.

As exmas, sras. d. Anna Sampaio, desta povoação e Malvina Morato Ferraz, de Barra Bonita, não accitaram a permuta ordenada e pediram sua demissão; o professor João Penteado, que estas linhas escreve, também accusado, obteve ordem de remoção desta povoação para a de Villa Ribeiro, em permuta com o professor Agostinho Xavier, sendo que, porém, ambos, por espirito de solidariedade, pediram igualmente sua demissão.

O dr. Colombo de Almeida, sobre quem pretendem imputar a responsabilidade de tamanho escândalo administrativo, não se fez esperar muito pediu sua demissão, defendendo-se.

E o que dirá a respeito de tudo isso o Sr. Josné de Almeida Prado, que na qualidade de chefe neste districto, podia muito bem, logo no início da questão, procurar acalmar os ânimos do detestável padre, repellir o escrivão Caetano e dizer ao Sr. José Antonio que ficasse quieto?

Que dirá o Sr. Josné?

Que dirá o referido missivista?

Bica de Pedra, 22/3/909.

João Penteado⁸⁵

Penteado resumiu o artigo em “grave escândalo administrativo - Padre indigno - Politiquice e fanatismo – Professorado perseguido”, pois o caso envolveu o padre Nicolau

⁸⁵ O ALPHA, 25/03/1909, n. 2341.

Tarloni⁸⁶ e membros da administração pública de Jaú. Segundo Penteado o uso dos poderes de cargos públicos foi orquestrado na perseguição de professores e, mesmo não tendo respaldo pela população de Bica de Pedra, o prefeito Fraga e o subprefeito Fonseca buscaram “um artigo de lei” para persistir na perseguição. O padre Tarloni em sua condição de “intrigante politiquero” utilizou sua posição social de vigário para praticar tal perseguição⁸⁷. O caso mostrou que a justificativa para o ato só fazia sentido dentro da trama inventada pelo padre, o prefeito e subprefeito. Os professores Penteado, Sampaio, Morato Ferraz e Xavier assumiram pertencer a um grupo social específico em suas tomadas de posições frente o fato, e tomaram uma ação conjunta: demissão. No caso dos funcionários municipais administrativos, um igualmente se demitiu por achar escandaloso o caso, outro agiu na ação da acusação e outro mais na omissão. No artigo Penteado deixou evidente a posse do poder público em Fraga e Fonseca, “removendo professores daqui p’ra acolá, a vontade dum subprefeito” e reforçado pelo padre. O Inspetor Educacional da região, quem devia opinar no caso ou que tivesse reconhecida capacidade de decisão, dizia não entender a lógica da intenção da perseguição aos professores de Bica de Pedra mas também não agiu em defesa dos professores.

A importância deste artigo além de detalhar a trama, é que ele foi escrito na intensidade da circunstância, diferente dos artigos *Uma Explicação* e *Que Comparação*, ambos de 1913 envolvendo mais a circunstância da expulsão de Penteado da cidade de Jaú. Neste artigo percebemos a profundidade contextual ao evento de Bica de Pedra que de fato tem uma questão religiosa, e a utilização da força do cargo político em seu benefício. Nas palavras de Penteado acima notamos menos a empatia religiosa que o incômodo pelas condutas levianas que o levou na identificação de questões de domínio de poder, subjugação, privilégio do *status* social, todas essas características criticadas pela moral anarquista de João Penteado.

Sobre o prefeito que exonerou João Penteado, Constantino Fraga, ao olharmos mais de perto a historiografia sobre Jau, o identificamos como participante de uma nova fase da

⁸⁶ Nicolau Torloni – seu verdadeiro nome segundo os autores Prado e Prado, foi um dos primeiros vigários da paróquia fundada em 27 de setembro de 1902 em Bica de Pedra num terreno doado por José Fonseca, mas foi ele o primeiro padre residente na localidade. Atuou na paróquia de 1903 a 1906 e de 1908 a 1910 (PRADO; PRADO, 2013).

⁸⁷ No tocante a instalação de Igreja Presbiteriana e perseguição religiosa, os autores Prado e Prado escreveram que a primeira Igreja Presbiteriana em Bica de Pedra foi fundada em 1907 e que apesar de frequente a perseguição religiosa, no caso de Bica de Pedra houve nem perseguição nem hostilidade (PRADO; PRADO, 2013, p. 151). Entretanto, o Caso Bica de Pedra demonstra o contrário, que havia perseguições alinhadas entre poder político e poder religioso.

política local, quando o advento da República exigiu mecanismos mais jurídicos que de simplesmente intimidatórios, assim os bacharéis tiveram funções importantes dentro dos interesses da aristocracia agrária local. Constantino Fraga foi um desses bacharéis que utilizaram de sua formação e experiência no ambiente jurídico para angariar vitórias jurídicas e conseqüentemente inserção no círculo político local, em especial da família Almeida Prado, passando a fazer parte da cúpula partidária desses (OLIVEIRA, 1999).

Constantino Fraga se tornou a liderança local dos Almeida Prado, juntamente com Vicente Prado, liderança Estadual da família (CHAVES, 2006). Era um momento de intenso conflito político envolvendo a liderança do Partido Republicano local, entre *Carvalhistas* - partidários de Amaral Carvalho que passava a ser o novo líder da oposição depois de Edgar Ferraz do Amaral - e *Vicentistas* - partidários de Constantino Fraga no âmbito local e de Vicente Prado no estadual. Os *Vicentistas* haviam dominado o Partido Republicano local em 1907. A folha *vicentista* era o *Commercio do Jahu* e Edgard Ferraz do Amaral junto com Amaral Carvalho vinham de vários jornais efêmeros de oposição, inclusive o *Jahu Moderno*, onde personagens do círculo intelectual de João Penteado eram redatores e colaboradores (CHAVES, 2006). Na época da exoneração de Penteado, Fraga era prefeito em Jaú e foi até 1910, a Câmara tinha boa vantagem com *vicentistas*, e Vicente de Paula Almeida Prado estava em seu primeiro dos quatro mandatos como Deputado Estadual. Edgar Ferraz do Amaral estava no último cargo Deputado Estadual e não tinha mais força no âmbito local.

Depois da exoneração, João Penteado passou a dar aulas particulares na rua Lourenço Prado nº 64 por 5\$000 mensais. Ajudou na fundação e organização do estatuto da *Associação Beneficente Mutua Jahuense*, com sede em Bica de Pedra. Mas no mesmo ano saiu de Jaú para lecionar. Esta associação beneficente tinha como membros fazendeiros e comerciantes, em especial. Sendo constituída com o fim único de garantir um pecúlio aos herdeiros de seus associados quando estes falecerem podendo nela inscrever-se qualquer pessoa, homem ou mulher, que seja maior de 16 anos, e menor de 51 anos de idade”⁸⁸. É curioso o trecho “qualquer pessoa” logo depois que ocorreu o problema com a religião da professora Anna Sampaio, o que indica um posicionamento contra retaliações por quaisquer motivos. E observando os participantes da associação, demonstra que a posição do

⁸⁸ *Commercio do Jahu*, 21/05/1909, nº 72.

subprefeito realmente não era compartilhada pela maioria da população de Bica de Pedra, pertencendo somente a uma parcela religiosa militante⁸⁹.

Interpretação da prática anarquista de João Penteado e o rastro do anarquismo em Jaú

Olhando a ação de João Penteado frente à situação das professoras protestantes, é notório um posicionamento motivado pelo lado mais anarquista que espírita em Penteado, sem seu anarquismo ter cancelado seu lado espírita. Cabe aqui traçar mais profundamente o anarquismo de João Penteado e para isso, partimos da análise por dois anarquistas que vivenciaram as experiências anarquistas no período de João Penteado e outro que foi responsável pela continuidade das práticas do movimento anarquista dessa geração de 1900: Everardo Dias (1883-1966), Edgard Leuenroth (1881-1968) e Edgar Rodrigues (1921-2009). Esses anarquistas foram militantes e intelectuais ativos em seus períodos, produzindo extensa bibliografia do tema. As obras desses anarquistas utilizadas nessa análise foram escritas entre as décadas de 1960 e 1970. São obras igualmente retrospectivas, ou seja, são reflexões organizadas e influenciadas pelo contexto das décadas que foram produzidas: nessas duas décadas de 1960 e 1970 o anarquismo se reorganizava no Brasil como movimento militante, o que o levou a fazer uma leitura de sua própria história; também passou a ganhar maior espaço na área acadêmica e seu discurso contemplava as exigências que passaram a ser reivindicadas por certos grupos sociais nessas décadas e nas seguintes. É observável essa influência, no entanto a memória histórica que essas obras registram é capaz de auxiliar na compreensão de uma filosofia prática anarquista do período estudado.

As definições que Edgar Rodrigues fez de altruísmo, fraternidade, harmonia, igualdade, solidariedade na ótica anarquista indicam o elemento que aproximou o espiritismo de João Penteado ao anarquismo. Rodrigues definiu o altruísmo anarquista como “o antônimo de egoísmo” (RODRIGUES, 1975, p. 25), sendo uma ética do socialismo libertário se posicionar contra o egoísmo por associa-lo ao capitalismo e a exploração humana. Tal com-

⁸⁹ No tocante o auxílio de Penteado na constituição de uma Associação Beneficente Mutua em Jaú, acreditamos que a influência socialista, se ocorreu, logo perdeu espaço para um novo uso dessas associações. Diversas Associações Beneficentes se estabeleceram em Jaú, e acreditamos estar mais ligadas às tentativas de amortecer a escassez de rendimentos, além de auxiliar no pecúlio de doenças. Até surgiram Associações focadas para um mercado de pecúlio. Para Edgard Rodrigues (1975) as sociedades Beneficentes são entidades cooperativistas de socorro, mas sem o espírito altruísta do mutualismo, apenas com objetivo limitado de ajuda material.

portamento, deve se desenvolver no interior do homem para irradiar em seu comportamento. Para o autor, fraternidade anarquista seria

amor ao próximo, harmonia, parentesco, irmãos por afinidade. Em síntese é o que nos ensinam os nossos mestres [...], para ganhar e envolver os irmãos de sofrimento, os irmãos de classe, de raça, de cor e não tardará a acabar com as distinções, as hierarquias, convertendo os homens em irmãos de ideias, em iguais, independentemente de religiões (RODRIGUES, 1975, p. 51-52).

O altruísmo cristão e o espírita ganharam no anarquismo um condicionante de luta social. O anarquismo foi beneficiado com esse altruísmo cristão e espírita, pois lhe deu um caráter crível da sociedade do *porvir*. O altruísmo cristão e o anarquista se completam ao privilegiar uma relação com o outro num aspecto empático. A fraternidade anarquista pode ser vista como um sentimento que busca combater qualquer justificativa de privilégios ou discriminação. A harmonia em Edgar Rodrigues tem uma base na epistemologia anarquista de Kropotkin e seu conceito de *Apoio Mútuo*, onde segundo este anarquista, as espécies animais que vivem em sociedade desenvolveram como característica biológica a cooperação, ou o apoio mútuo, para sobrevivência e não a competição entre os indivíduos.

Por igualdade, o autor defendeu ser

os direitos iguais ao trabalho, os direitos iguais ao produto do esforço físico, técnico e intelectual de cada pessoa”, segue ele: “é cada homem produzir de acordo com as suas possibilidades e capacidade e consumir e usar de acordo as suas necessidades. [...] É o direito de todos e de cada um poder desenvolver suas potencialidades físicas e intelectuais, de se realizar profissionalmente, de acordo com as suas vocações e inteligências, sem restrições de cima para baixo (RODRIGUES, 1975, p.60).

O conceito igualdade, segundo Rodrigues, tinha ligação com as relações de produção, com caráter mais anarcossindicalista, além de crença e pensamento. Essa interpretação da igualdade demonstra o que alguns grupos anarquistas tinham por prioritário combater no momento: fim da exploração do operário, lutar contra o domínio católico e perseguição de outras vertentes religiosas, lutar contra o preconceito de raça devido à discriminação sofrida pelos imigrantes, e defender a liberdade de pensamento para garantir a propaganda anarquista. Considerando esses conceitos dentro da visão anarquista, podemos falar em uma ética anarquista, que norteava o ácrata num posicionamento contra o que ele acreditava ser repressor, desigual, injusto, imoral segundo as balizas da solidariedade humana, altruísmo e harmonia. Balizas essas que ressignificavam a forma que o indivíduo se colocava no mesmo universo social.

Sobre as bases éticas anarquistas, Edgard Leuenroth publicou em sua obra *Anarquismo – roteiro da Libertação Social* (1963) alguns textos de anarquistas clássicos. Dife-

rente da obra de Edgar Rodrigues, essa obra de Leuenroth buscou selecionar textos já publicados em periódicos antigos, interferindo menos no conteúdo impresso. Entre os textos selecionados encontra-se um de Kropotkin onde diz o seguinte:

a felicidade de cada um está intimamente ligada à felicidade dos que o rodeiam. Pode-se ter por acaso alguns anos de felicidades relativa numa sociedade baseada na infelicidade dos outros; mas essa felicidade é construída sobre areia, não poder durar; para destruí-la, basta o mais pequeno abalo; e é de uma pobreza miserável comparada com a felicidade possível numa sociedade de iguais. Assim, sempre que visares ao bem de todos, procederás bem. Quando dizemos isso, pre-gamos altruísmo ou egoísmo? (*apud*. LEURENROTH, 1963, p. 35).

As palavras de Kropotkin escolhidas por Leuenroth sobre a ética anarquista reforça a explicação de Edgar Rodrigues. São diferentes num ponto: ultrapassou a questão de relação de produção, levou a empatia anarquista até o outro como indivíduo e não apenas enquanto parte de uma coletividade. A felicidade é um sentimento individual e íntimo. O anarquismo de Leuenroth e Kropotkin chegou nas particularidades do ser e suas necessidades subjetivas. Assemelham-se pelo fato de suas palavras considerarem o altruísmo e a solidariedade para o anarquista tanto uma postura à espera da sociedade do porvir, como uma ação combatente contra o egoísmo no presente. Já a fraternidade e harmonia unidas no livre-acordo são formas igualmente construtoras dessa sociedade futura no presente. Uma moral social que inverta as relações capitalistas. Essa ética anarquista não pode ser vista simplesmente como uma construção intersubjetiva, mas antes um componente que fomente ações práticas e combativas. Para esses autores e para a maioria dos militantes anarquistas, o ácrata vive a sociedade do porvir combatendo a sociedade que ele acredita estar condenada. Sergio Augusto Queiroz Norte (1988), em sua obra sobre Bakunin traçou duas características do anarquista:

Os libertários nunca quiseram um novo poder e sim a sua imediata destruição. [*e*] tomar a sociedade como um todo enquanto espaço de militância; feminino, direitos individuais, nova ética sexual, anti-militarismo, pedagogia libertária, contestação do sistema penitenciário (NORTE, 1988, p. 13-15).

Segundo o autor, um anarquista tem por característica não pretender o poder, e reconhecendo que este poder sempre será desejado por alguém em qualquer situação cotidiana, ele deve agir como se a sociedade do porvir já existisse e, com isso defendê-la. Por isso, ser necessária ações práticas de combate contra as tentativas de posse desse poder em todos os espaços de convívio. Em outro momento de sua obra, Norte citou uma frase de Bakunin resumindo o anarquista segundo duas características: “é aquele que junto à inteligência, à energia, à lealdade, ao espírito da conspiração possua também a paixão revolucionária e o diabo no corpo” (BAKUNIN, *apud*. NORTE, 1988, p. 54). Seja com o “diabo no

corpo” como escreveu Bakunin ou como um “discreto transgressor de limites” como o historiador Fernando Peres caracterizou João Penteado, um anarquista nunca deve permanecer indiferente frente ao que julga contrário a sua ética. Sua face combatente lhe faz ativo, combativo, com o fim de “aniquilamento das determinantes psíquicas autoritárias e sua substituição pelas determinantes libertárias. Há que criar e desenvolver novos sentimentos”, nas palavras do anarquista Victor Franco (LEUENROTH, 1963, p. 49). Foi na consideração dessa ética anarquista que nos posicionamos sobre Penteado no Caso de Bica de Pedra, menos como um espírita que anarquista.

Em periódicos anarquistas e libertários entre 1890 e 1920 encontramos diversos textos com objetivo de explicar ou fazer propaganda da ética anarquista. No periódico *A Greve* em 1903, encontramos um texto sobre *solidariedade* na tentativa de ressignificar esse termo segundo a ética anarquista, escreveu o articulista anônimo:

Sobre fundar-se na *sympathia* dos sentimentos, a solidariedade é uma evidente manifestação do despertar, no individuo da consciência do seu lugar no seio da Umanidade. Desenvolvida pouco a pouco na evolução inconsciente dos instintos, Ella teve naturalmente de revestir outras formas antes de atingir o estudo de puro sentimento. Esta variabilidade de formas porém, simplesmente serve para comprovar que na sua qualidade de fenômeno moral, a solidariedade não pode fugir à lei das transformações, os seus diferentes estados de formação, haviam forçosamente de corresponder a outras tantas ideias a seu respeito, as quaes uma vez systematizadas giravam a concepção geral duma doutrina ou duma época. Foi assim que o catolicismo chamou-a piedade e atribuiu-lhe origem divina; mas a critica profunda de Spencer demonstrou a falsidade de tal conceito, destruindo a quimera da virtude teológica para no seu lugar erguer a sua teoria do ego altruísmo... Só um espírito liberto de todos os preconceitos, poderia, tomando dos seus próprios argumentos o valor total e seguindo até o fim a mesma corrente de raciocínios, chegar a estabelecer que a piedade, em si, representa uma perversão infame do instinto fraternal que deve ligar, no futuro, toda a espécie umana no elo vigoroso de solidariedade para a conquista da vida feliz [...] (*A Greve*, 10/10/1903, ANNO I, n. 08).

O articulista demonstrou um significado de solidariedade fora da concepção doutrinária religiosa, depois ressignificou o termo dentro da ética libertária. Esse articulista, de inspiração kropotkiniana, combateu a ideia de que o egoísmo é normal dos meros mortais enquanto que a solidariedade é característica do Deus. Contrapondo a isso, a defesa é pela ideia de que a solidariedade uma característica biológica do homem. Essa interpretação coloca a prática solidária como obrigação ética do homem. No periódico *A Guerra Social* de 1912, um texto de Sebastian Faure é um bom exemplo do significado dos termos *altruismo* e *egoísmo* segundo a ética anarquista. Observe um trecho:

Egoísmo e Altruísmo representam duas cousas que, lonje de se excluïrem, se conciliam sem esforço; o altruísmo não é mais do que o egoísmo bem compreendido [...].

Todos quantos fazem depender a felicidade *sómente* das satisfações egoístas, assim como os que a fazem depender *sómente* das satisfações altruístas, enganam-se ou são incompletos, porque não distinguem no indivíduo sinão uma parte dele mesmo [...], desprezando a que pensa e a que ama [...].

Só o indivíduo póde aquilatar a sua própria felicidade; logo deve-se-lhe deixar o cuidado de a procurar. A medida e a baza dessa felicidade, encontram-se em si mesmo. Outro qualquer *abstractum* seria errôneo, qualquer outra medida seria arbitrária⁹⁰.

Seguindo as palavras acima, o articulista definiu o termo da seguinte forma: “A felicidade é para cada indivíduo a faculdade de satisfazer livremente as suas necessidades, físicas, intelectuais e morais”. Dando outro sentido ao egoísmo dentro da epistemologia anarquista, as palavras acima estabeleceram um equilíbrio entre altruísmo e egoísmo, onde o indivíduo parte da ideia de que ele é seu próprio orientador, único quem pode achar sua felicidade. Nesse ponto, a sociedade não lhe tem influência alguma, não lhe controla com moralismos, preconceitos e intimidação. No momento que um indivíduo não pode orientar o caminho para a felicidade alheia, o que os indivíduos têm em comum é a defesa do direito individual de buscar sua felicidade. Mas isso não quer dizer que os seres humanos são ilhas isoladas e indiferentes com o sofrimento alheio, mas sim que o indivíduo deve estabelecer um limite do peso da sociedade em suas ações e decisões. O significado do termo egoísmo em Leuenroth e o significado nas palavras acima se completam na medida em que pensam o indivíduo e a sociedade em constante atrito e complemento. A sociedade anarquista, do *porvir*, reconhece esse atrito constante, daí o anarquista reconhecer seu anarquismo numa constante prática cotidiana, pois nela o ser ácrata se educa e age contra as “Questões Sociais” ao mesmo tempo em que tem expectativa de construir tal sociedade, mesmo que em nível celular, ou seja, num círculo de camaradagem e solidariedade entre os pares.

Não obstante, a transformação do universo ético e subjetivo deve refletir nas ações que são organizadas segundo seu fim. Meios e fins estão associados e orquestrados na ética

⁹⁰ Segue Faure: *Posso, conseguintemente, definir a felicidade por estas palavras:*

A felicidade é para cada individuo a faculdade de satisfazer livremente as suas necessidades – físicas, intelectuais e morais. [...].

A faculdade não significa apenas o direito – o que poderia parecer bastante platônico e já existe; mas sim a possibilidade de satisfazer todas as suas necessidades e a certeza de que essa possibilidade não lhe será nunca cerceada arbitrariamente.

[...] “Cada qual toma o seu prazer onde o encontra”, diz um velho rifão popular. Este dito é perfeitamente justo; e como os gostos, os sentimentos, as necessidades foram um conjunto variável até ao infinito, não sómente pelo que respeita á multidão dos seres, mas ainda com relação ao mesmo individuo dotado duma extrema mobilidade, como a natureza é essencialmente expontanea e caprichoza, o único meio tendente a garantir a cada um a soma de felicidade realizável, é não tolerar nenhuma instituição social sob pena de mutilar a adorável fantazia das aspirações e a maravilhoza diversidade dos gostos [...] (*A Guerra Social*, 26 de outubro de 1912, n. 32).

libertária. E a *ação direta* é seu principal meio ao mesmo tempo em que seu fim, pois é um caminho para concretizar a realização dessa sociedade libertária. Trata-se intrinsecamente de uma pedagogia ativa ácrata e do próprio viver anarquista.

O anarquista Neno Vasco refletiu o significado de *ação direta* no periódico *A guerra Social*. Veja um trecho:

Emprega-se hoje geralmente esta expressão para designar, em sentido restrito, a ação da classe operária, sem interpostas pessoas, com os meios que lhe são próprios (greve, boicotagem, sabotagem, etc.).

Mas analisando a ideia, vê-se facilmente que a ação sem interpostas pessoas, isto é, sem *delegação de poder*, tem aplicação em todos os campos, no econômico e no político, tanto contra os patrões como contra as autoridades, abrange varias formas de atividade e resistência, e não é senão o anarquismo considerado como método.

E o método é o mais importante para um partido ou movimento, o que sobretudo o distingue, pois não basta ter boas intenções: e preciso saber o meio de as pôr em prática, de lhes dar realidade...

A ação directa, no seu sentido mais largo, pode ser violenta ou pacífica, individual ou coletiva, mas deve sobretudo ser continua, de cada dia, em qualquer das suas fôrmas, e em todas as suas fases, propaganda, organização [...].

O que é necessário ter bem presente é que a ação não pode ser substituída. Só a ação produz o fato, só ela o mantém. Até os conservadores inteligentes o reconhecem [...] ⁹¹.

Não é ético para o anarquista permanecer apenas em falas e penas, é da natureza anarquista a ação horizontal e progressiva frente ao problema. E João Penteado não estava simplesmente sendo compreensivo com as professoras protestantes, estava agindo dentro de uma moral e uma ética anarquista.

Acreditamos que no evento envolvendo a questão de liberdade de crença e a interferência de cunho ideológico e político no ambiente escolar da localidade de Bica de Pedra (atual Itapuí) pode ter sido o instrumento que levou João Penteado debutar no anarquismo. Portanto, há dois momentos de relacionamento entre João Penteado e o anarquismo: o de simpatizante e o propriamente anarquista. Sobre isso é interessante o ponto de vista do historiador Francisco Foot Hardman, que refletiu sobre essa diferença. Hardman chamou de *anarquizantes* os intelectuais dissidentes de origem da alta e média sociedade – *homens de letras* e classe média - por não estar “enraizados de forma plena no movimento operário e nas lideranças ali produzidas”, devida à sua posição social. A diferença do *anarquizante* para o anarquista está na ação prática cotidiana. Não consideramos João Penteado anarquizante, mas poderíamos chama-lo até esse momento de simpatizante de um conjunto de ideias e valores que contribuíram para sua concepção de sociedade, de justiça, de ser hu-

⁹¹ *A Guerra Social*, 03/09/1911, n. 05.

mano, de mundo, altruísmo e solidariedade, daí o espiritismo facilitar sua inserção nas ideias anarquistas (HARDMAN, 2002, p. 118).

Após a exoneração, João Penteado buscou o ensino privado, dando aulas particulares na rua Lourenço Prado, n. 6 por 5\$000 réis mensais⁹². Nesse período, a carestia da última década do século XIX vinha no século XX a dentro, e foi muito destacada nos jornais anarquistas. Persistia a crise econômica por diversos motivos, a questão cambial, excedente de mão de obra imigrante que chegava ao interior. Entre 1901 e 1910 entraram por ano por volta de 35 mil imigrantes, segundo o Relatório da Agricultura do Estado de São Paulo de 1913. Em Jaú em 1900 entraram na cidade 954 imigrantes, número que teve aumento expressivo até chegar entre 1912 e 1913 somando quase 6.400 imigrantes, só em Jaú. A região também recebeu constantemente esse contingente (Dois Córregos: 400; Bocaina: 40; Bariri: 430; Brotas: 900; Bica de Pedra: 620; Pederneiras: 160; Lençóis Paulista: 160; Mineiros do Tietê: 300)⁹³. Era uma população que circulava pelas fazendas e cidades; ora no café, ora na construção da estrada de ferro. A pobreza devido à falta de estrutura econômica e urbana aumentava. A prática da caridade surgia em diversos grupos, como a manifestação de alguns católicos jauenses que apelavam para o coração cristão de seus conterrâneos para fazer doações aos mais pobres vitimados pela carestia⁹⁴.

O nome de João Penteado havia saído da lista de eleitores da cidade em mês de março, o que indica sua mudança da cidade⁹⁵. Outro indício de sua saída encontramos num hábito corriqueiro de moradores de localidades menores como de Jaú. Seja em turismo ou em mudança de localidade, avisavam no jornal a saída de cidade ou informavam a experiência de suas aventuras turísticas, pelo menos uma parcela específica do *status* social jauense. Mas isso não foi percebido em João Penteado. Interpretamos essa omissão como um desapontamento por parte de Penteado com a cidade. Peres (2012) tem dúvidas sobre esse momento da vida de João Penteado, em entrevista com a sobrinha-neta de Penteado em 2005, há a afirmação de que João Penteado teria criado em 1908 uma escola ou curso maternal para sua irmã Sebastiana em São Paulo, com o nome de *Escola Nova*⁹⁶. Mas o próprio autor levantou dúvidas sobre a data, por não se confirmar ou se contradizer com outras

⁹² *Commercio do Jahu*, 21/04/1909, ANNO I, n. 72.

⁹³ Relatório da Agricultura: 1900 e Relatório da Agricultura: 1912-1913, Estado de São Paulo, 1914.

⁹⁴ *Commercio do Jahu*, 22/05/1909, n. 81.

⁹⁵ *Commercio do Jahu*, 31/03/1909, n. 67.

⁹⁶ Dona Marli Aurora Penteado Arruda fez uma entrevista para os historiadores Carmen Sylvia Vidigal Moraes, Luciana Eliza dos Santos, Fernando Antonio Peres, Iomar Barbosa Zaia e Flávia Andrea Machado Urzua em 2005 (PERES, 2012, p. 114; MORAES (org.), 2013, p. 351).

fontes, preferindo a ideia de que Penteado teria ido para uma escola metodista – Escola Granbery - do Estado de Minas Gerais, no município de Juiz de Fora. Os motivos da saída de Penteado de Jaú que o autor defende está na articulação que Penteado estabeleceu com suas outras experiências docentes em Jaú em uma escola metodista no distrito de Potunduva e a aproximação que tinha em um círculo de amizade formado por articulações protestantes e espíritas em Jaú.

Segundo o que destacamos acima, a saída de João Penteado de Jaú foi um tanto turbulenta, não descartando a ideia de ele ter fundado uma escola ainda em 1908 para sua irmã, pois o evento de Bica de Pedra ocorreu no segundo semestre deste ano. Independente onde tenha ido Penteado, sua saída de Jaú foi traumática. Ele nunca negou seu amor pelo círculo de amizade que construiu ali nem o apreço pela história da cidade. A situação em que ele se viu interpretou conforme suas leituras anarquistas. Em agosto de 1909, João Penteado ainda respondia como secretário interino do Centro Operário Beneficente e Instrutivo de Jahu⁹⁷. E numa quarta-feira, 20 de outubro do mesmo ano lá estava João Penteado liderando um comício na mesmo Centro Operário em Jaú em protesto da execução do pedagogo anarquista Francisco Ferrer y Guardia na Espanha. Penteado agradeceu o apoio que o jornal *Commercio do Jahu* deu ao evento⁹⁸. Depois Penteado focou em outros assuntos fora de Jaú, mas sem se esquecer do povoado.

No ano de 1910, o Centro Operário de Jaú se lembrou do fuzilamento do pedagogo Francisco Ferrer de 1909 enviando um representante para São Paulo para um evento no dia 13 de outubro. Em Jaú, no mesmo dia houve uma conferência no Teatro Carlos Gomes promovida pelo Centro Operário de Jahu. Em um Centro Espírita de nome São Luiz Gonzaga teve também uma movimentação para lembrar o ocorrido com Ferrer⁹⁹. A posição desse Centro reforça a aproximação de algumas ideias entre anarquistas, livre pensadores e espíritas.

Talvez o ocorrido com Penteado, que ganhou várias páginas dos jornais locais e causou comentários entre os jauenses, além dessas homenagens a Francisco Ferrer em Jaú, colocaram a palavras *anarchismo* e *anarchista* nas páginas das folhas locais. O jornal local *O Commercio do Jahu* publicou notícias sobre anarquistas em situações claramente tendenciosas manipulando o eleitor. Como a notícia de prisões de anarquistas em países europeus, como o atentado ocorrido na residência do dono do jornal *La Patria* em 1910, desta-

⁹⁷ *Commercio do Jahu*, 07/08/1909, n. 102; 14/08/1909, n. 104.

⁹⁸ *Commercio do Jahu*, 27/10/1909, n. 125. Voltaremos nesse evento mais adiante.

⁹⁹ *Commercio do Jahu*, 12/10/1910, n. 224; 13/10/1910, n. 225;

cando a reação negativa da população parisiense com os anarquistas. Ou como a prisão em Lisboa dos anarquistas espanhóis Bonito Martinez e Julio Rubio em 1911, acusados de participar de uma confederação anarquista com células em Madrid, Barcelona e Buenos Aires. O que se destaca nessa última notícia é o título - *Os Anarchistas* -, claramente uma tentativa de associar o anarquismo à criminalidade¹⁰⁰.

No ano de 1911 as práticas grevistas que ocorriam no Estado chegaram a Jaú estreitando a aproximação entre grupos espalhados pelo interior e o movimento anarquista da capital paulista. Na fazenda Morungava, de propriedade de Sebastião Ribeiro, uma greve liderada pelo colono José Cano se iniciou. O subdelegado juntamente com o escrivão e três praças se deslocou para a fazenda pondo fim na greve e Cano sendo demitido. O periódico anarquista *A Guerra Social* passou a se comunicar com localidades da região, informando em suas páginas acontecimentos como a criação de uma Liga Operária em Bauru e a greve de operários da empresa Noroeste em agosto de 1911, além de greves de Barretos, Sorocaba, Campinas, Santos, Amparo, entre outras. Essa folha anarquista postou uma reunião dos operários da construção de Jaú com seus patrões referente a redução da jornada de trabalho, o que resultou em redução, igualmente ocorreu com os trabalhadores das marcenarias¹⁰¹.

Tal aproximação dessa folha levou um de seus colaboradores até Jaú. O anarquista Valdomiro Padilha percorria o interior paulista fazendo a propaganda deste periódico, passando por Jundiaí, Campinas, entre outras, até chegar a Jaú, onde participou de uma confe-

¹⁰⁰ *Commercio do Jahu*, 21/10/1910, n. 232; 28/01/1911, n. 266. Em 1898, Cesare Lombroso, criador da Escola Positiva de Direito Penal, lançou a obra *Gli Anarchici* (Os Anarquistas). Como Lombroso erra lido nos cursos de direito e nos círculos dos *homens de letras*, suas ideias deram fundamentos para criação da imagem do anarquista como criminoso. Nesta obra, ele procurou diminuir as defesas discursivas dos anarquistas e sua busca pelo *porvir*, afirmando que “cuando existieran hombres de una bondad y una sabiduría infinitas; aun cuando, por una hipótesis que jamás se realizó en la historia, ni se realizará en lo sucesivo, el poder gubernativo se confiara a los más capaces...” (LOMBROSO, 1977, p. 20). Seguindo páginas depois escreveu “De ahí que Sean los autores más activos de la idea anárquica (salvo poquísimas excepciones, como Ibsen, Reclus y Kropotkin), locos o criminales, y muchas veces ambas cosas a la vez. Una prueba clarísima de esto se tiene examinando el cuadro fisionómico, unido a mi *Delitto* político, en el que se ve que los regicidas, tales como Feniani, y los anarquistas, tienen perfecto tipo criminal, y se trate de Kammer, Reinsdorff, Riel, Hodel, Stellmacher, Brady [...], o ya de aquellos locos criminales de 89 en Francia [...]”. (LOMBROSO, 1977, p. 25). E para confirmar sua associação de criminalidade, anarquismo e estética física, Lombroso citou a fala de um juiz sobre os anarquistas: “No He visto todavía un anarquista que no sea imperfecto o jorobado, ni He visto ninguno cuya cara sea simétrica” (LOMBROSO, 1977, p. 26.). Naturalizar a criminalidade em traços biológicos foi usado em nações pelo mundo para criminalizar a alteridade. Boris Fausto em sua obra *Crime e Cotidiano* (1984) trabalhou como as teorias criminais de Lombroso serviu para perseguir imigrantes italianos em São Paulo. Cesare Lombroso foi declaradamente espírita, mas aparenta que as bases da ciência espírita não tenha influenciado esse criminalista em suas teorias sobre a delinquência e muito menos compreensão pela luta que os anarquistas travavam.

¹⁰¹ *Commercio do Jahu*, 21/06/1911, n. 305. *A Guerra Social*, 02/08/1911, n. 04; 23/11/1911, n. 09; 18/01/1912, n.10.

rência no teatro municipal discorrendo sobre educação operária, depois se envolvendo num debate com o advogado e redator do jornal *Commercio do Jahu*, Covello, o questionando sobre as afirmações de que o socialismo não seguiu bases científicas, que a propriedade nunca poderá ser comum e que os anarquistas só pregavam a violência se apoiando na prostituição. O advogado acabou por sair do recinto com irado, segundo Padilha¹⁰².

O ano de 1912, assim como no ano anterior, iniciou em Jaú com reuniões entre operários e patrões discutindo novamente a redução das oito horas de trabalho em diversas indústrias. Segundo a folha anarquista, as reduções para oitos novamente tiveram sucesso nesse protesto¹⁰³. Também se espalhou um boletim anônimo pela cidade instigando os colonos de Jaú abandonar os cafezais e aderirem à greve geral caso os direitos conquistados pelos colonos de outras localidades do Estado não fossem estendidos aos colonos de Jaú, como aumento de salário e diminuição de horas de serviço. Segue na íntegra o texto espalhado na cidade, segundo o jornal *Commercio do Jahu*:

AOS COLONOS:

Os nossos companheiros de outras localidades já se puseram em luta para a conquista de melhoria de vida, e irmandade pelo sentimento de solidariedade conseguiram o seu desideratam; muito principalmente em Ribeirão Preto, onde tomou um caracter geral, a União fez valer a sua força.

Companheiros!!!!

Nós que somos os motores do progresso desta terra, nós que somos o eixo inteiro e complexo dessa grandeza povoada pela alta do café, os factores do bem estar dos fazendeiros que percebem o triplo do que percebiam o triplo do que antes percebiam, ¿ porque nos matemos hoje, ainda em piores condições do que anteriormente? Agora que os gêneros de primeira necessidade estão por preços exorbitantes, e com elle se os lucros dos possuidores de fazendas movidas pelo nosso braço ¿ porque nós estamos percebendo os antigos ordenados em desacordo com a actual condição de vida?

Será porque somos capazes de trabalhar sem nos alimentar. Não! É apenas porque não soubemos ainda imitar os valorosos companheiros que com firmeza e solidariedade conquistaram relativa melhora em sua situação.

Portanto, companheiros, à obra é como pequenos por estarmos ajoelhados – alavantemos pois, que seremos grandes para conquistar um pouco d'aquilo que é na realidade o suor de nosso rosto e o sangue de nossas veias que está sendo sugado por aquelles que nada fizera.

A obra pois, companheiros pois si tal não fizermos seremos traidores de nós mesmos – ficaremos nas condições de burro que como a palha deixando o grão para outro animal. A obra pois sem esitar companheiros! Pois temos direitos a existência e não deveremos morrer de fome, é preferível a luta.

Abandonemos os cafezaes e sem augmentos de salário, lá não voltamos – porque sem o nosso braço elle nada produzirá.

A luta pois, teremos então cumprido com o nosso dever de homens.

Um grupo de colonos¹⁰⁴.

¹⁰² *A Guerra Social*, 23/11/1911, n. 09.

¹⁰³ *A Guerra Social*, 18/01/1912, n. 10.

¹⁰⁴ *Commercio do Jahu*, 10/07/1912, n. 412.

Nas palavras escritas no folheto em destaque, são observados três pontos importantes. O primeiro é que o colono que espalhou tal texto tem uma leitura socialista ou libertária, se reconhecendo como insubstituível na produção do café, como mão de obra produtora, grande “motor do progresso desta terra” jauense e sua riqueza. Marxistas, socialistas, anarcossindicalistas, comunistas libertários, e demais correntes socialistas partem dessa ideia de trabalhador edificante da sociedade. A coletividade ou fraternidade entre os pares, como já refletimos anteriormente, era também algo muito trabalhado nos periódicos e textos anarquistas. Esse colono não estava simplesmente expressando sua irritação de condição de estrangeiro explorado pelos cafeicultores. Mas antes, ele tentava organizar uma ação característica dos movimentos sociais da época e o método de luta muito utilizado pelos anarcossindicalistas: a greve. O segundo ponto é que texto indica claramente a nacionalidade deste colono: espanhol; segundo maior grupo de imigrantes em Jaú, muitos espanhóis como qualquer outro tipo de imigrante que saiu das colônias para a cidade ou que vieram com certa condição financeira, se mostravam muito interessados na inserção da sociedade jauense do que causar algum tipo de transformação. Assim, o colono espanhol anônimo nos mostra outro grupo de imigrantes não tão lembrado dentro de sua realidade histórica: colono espoliado nas fazendas do interior. Por fim, do terceiro ponto, temos o aspecto internacionalista e solidário que embalsamaram as greves Estado adentro, seja coletivamente ou em atos individuais, o que aproxima muito do discurso dos anarcossindicalistas do período.

João Penteado, em 1912, era ativo como docente da escola Moderna nº1, estabelecimento de ensino racionalista organizado pelos anarquistas da capital após o fuzilamento de Francisco Ferrer¹⁰⁵. Há dois artigos de João Penteado publicados na imprensa anarquista que mostram a construção de sua maturidade docente intelectual e anarquista. Em 03 de abril de 1912 foi publicado o texto *Instrução e Problema Social* na folha anarquista *A Guerra Social*, e em 26 de dezembro no mesmo ano e na mesma folha publicou *A ignorância*.

Em *Instrução e Problema Social*, João Penteado parte da ideia de que ambos são importantes para a sociedade. A primeira sendo a base ou o início de uma sociedade servindo para solucionar o segundo que é seu fim. Dessa forma, numa obra de reforma social, todos os seres humanos devem colaborar enquanto obreiros. Assim, a instrução deve ser

¹⁰⁵ *A Lanterna*, 20/11/1909; 24/11/1909.

feita a todos para que tenhamos um alicerce firme. Mas onde devem ser lançados tais alicerces? Penteado responde:

Na consciência humana. Sabeis de que alicerces vos falo? A Instrução. E o edifício? O comunismo social. Aquela nos brada: escola moderna. e esta nos traduz: revolução. Pois bem: a instrução é o caminho que nos conduzirá ao grande objetivo, que só alcançaremos pela revolução. Mas esta precisa ser feita mais pela inteligência e pelo coração que pelos cegos instintos, a menos que não queiramos perder a oportunidade de uma completa e decisiva vitória¹⁰⁶.

Daí a importância e o sentido da escola moderna, segundo Penteado, uma ferramenta de transformação social. A educação enquanto transformadora da sociedade. Penteado não desvinculava o problema social ao da instrução das classes proletárias, sendo sua precariedade ou ausência um empecilho para as reformas sociais. João Penteado citou as transformações nos alunos que objetivava Francisco Ferrer, traçando uma lógica: para transformar a maneira de ser da humanidade, deve-se estabelecer uma educação que proporcionará a conquista de ideias generosas. Tais ideias não devem se limitar ao ambiente escolar e sim numa prática diária cotidiana. Ele associava essas ideias generosas a ética anarquista. Para ensinar, o professor deve viver essas ideias e o professor João Penteado as vivenciaram. Um proletário instruído, segundo Penteado, não será ignorante para acompanhar qualquer um que gritar “Revolução! Revolução!”¹⁰⁷ que o jogará a mais um despotismo. Daí Penteado acreditar que a instrução “deve ser precursora da reforma social, e por isso a escola moderna” merecer toda atenção, pois seu programa tem o “gérmen de uma nova sociedade”.

No artigo *A ignorância*¹⁰⁸, João Penteado defendeu a ideia de que a ignorância é um mal que engendra o crime, gera as superstições e a escravidão, e diante desses obstáculos, temos apenas dois sentimentos alternativos: “um de compaixão, que nos faz verter lágrimas, e outro de revolta, que instintivamente nos leva a tender os músculos e proferir anátema contra as instituições políticas da atualidade”. Seguiu Penteado escrevendo que essas alternativas se mostram porque “ainda temos coração” e não nos deixamos cair num convencionalismo social degradante de aceitação das mazelas da sociedade e que arruína a condição de uma coletividade humana. Para o anarquista Penteado, “dói nos ver homens [...] reduzidos a um deplorável estado de aviltção e miserias, transformados em rebanho,

¹⁰⁶ *A Guerra Social*, 03/04/1912, n.19.

¹⁰⁷ Penteado ao referir às Revoluções e das falhas de reformas sociais do passado, se embasou na obra de Elysée Reclus *Evolução, Revolução e ideal anarquista* que o próprio autor fez questão de indicar no final do texto. Essa obra era vendida por diversos periódicos anarquistas, inclusive o *A Terra Livre* que Penteado assinava.

¹⁰⁸ *A Guerra Social*, 26/10/1912, n. 32.

[...] satisfazer ás torpes exigencias de seus amos”. Talvez Penteado se referiu ao chamado Darwinismo social que naturalizava a competição entre as os grupos humanos resultando na vitória dos mais capazes ou aptos. Tal teoria oitocentista foi a base de muitos que rejeitavam qualquer ação de governos frente à miséria¹⁰⁹.

Seguiu Penteado escrevendo que “É por isso que nos revoltamos, é por isso que gritamos revolução! revolução!”. Mas, muitas vezes, essas palavras não chegam aos ouvidos das vítimas, “atraindo contra nós a odiosidade dos conservadores”. E isso acontece devido à ignorância, que os tornam

incapazes de tudo quanto lhes possa garantir a felicidade e a paz, encaminhando-as da treva para o abismo, á mercê de uma lejião de parasitas, que são representantes da igreja e do Estado. E ela aí está, a dezañar nos para a luta. Enfrentemol-a com corajem! Mas como? De que arma nos devemos servir? Não sabeis? Da instrução¹¹⁰.

Esses dois artigos deixam claro o sentido anarquista na concepção de sociedade em João Penteado, e já evidenciam as bases teóricas de sua orientação pedagógica, alinhada ao seu anarquismo. Prática e reflexão se somam no lugar social que Penteado se colocou com a sociedade. Sua defesa pela instrução tinha caráter não apenas de ordem política intrínseco ao movimento anarquista, mas de libertação do ser sobre limites e tormentas próprios da ignorância e falta de instrução científica que agrava o misticismo e servilismo de uns para com outros na sociedade, segundo sua orientação teórica. No artigo *Instrução e Problema Social*, o anarquista Penteado deixou como referência a obra de Élisée Reclus *Evolução, Revolução e o ideal Anarquista*, de 1892. Tal obra é provável que ele tenha conseguido na biblioteca de *A Terra Livre*, pois forneciam essa obra, além de diversas outras tais como *A Conquista do Pão*, *Comunismo Anarquista* e *As prisões* de Piotr Kropotkin.

¹⁰⁹ O Darwinismo Social ganhou popularidade com Herbert Spencer resumida na frase “a sobrevivência do mais apto”. utilizando o conceito de evolução das espécies que Darwin empregou na Biologia, Spencer a adaptou no âmbito sociológico, sendo a ferramenta de uma pseudociência social que auxiliou o empreendimento imperialista entre os séculos XIX e XX. Tal conceito é uma aplicação da teoria da seleção das espécies de Charles Darwin nas ciências sociais. Entretanto, Raymond Williams ao fazer uma reflexão desse conceito, defendeu que antes do darwinismo ser uma teoria biológica de seleção natural das espécies, é uma teoria que teve seus fundamentos nas reflexões sociológicas de Thomas Malthus, de quem Darwin era grande leitor. Portanto, para esse autor, o Darwinismo Social é antes uma reflexão sociológica malthusiana que ganhou vigor e fundamentação na biologia para naturalizar a competição como agente efetivo na evolução das espécies orgânicas (WILLIAMS, 2011). Essa teoria ganhou o século XIX e avançou pelo XX. Kropotkin, em sua obra *Ajuda Mútua* (2009), lançada em 1904, combateu cientificamente essa naturalização da competição propondo o apoio entre membros da espécie para a sobrevivência. Curiosamente, Piotr Kropotkin via em Herbert Spencer uma genialidade enquanto bases metodológicas científicas, contrapondo ao Auguste Comte que, segundo ele, ao invés de fundar uma ciência social, acabou por fundar uma nova religião, mas contrapunha à sua tese tanto que em suas obras temos sempre reflexões contrárias ao darwinismo social spenceriano (KROPOTKIN, 1913).

¹¹⁰ *A Guerra Social*, 26/10/1912, n. 32.

Esses dois escritores anarquistas têm muito em comum e compreendê-los nos ajuda na aproximação do anarquismo de João Penteadado. Traçamos entre esses dois anarquistas três pontos semelhantes que são visíveis em Penteadado. O primeiro é a visão da ciência positivista associada a um evolucionismo contrário do pregado pelos positivistas franceses, o positivismo desses anarquistas tinha um caráter de uso da ciência para clarear a consciência humana de seus sofrimentos e explorações, interpretando a natureza humana como cooperativista, tinha por missão colaborar para a desenvolvimento dessa natureza na sociedade. O segundo ponto está na articulação entre uso da terra e as relações sociais, pois ambos eram geógrafos e isso pesou na análise bastante densa sobre as relações sociais segundo o uso da terra e foi o que deu fundamentação para Penteadado formular suas reflexões sobre as relações econômicas e sociais em Jaú. Por fim, a educação como mecanismo de libertação. Esses dois anarquistas não formularam nenhuma pedagogia, mas pensaram na educação como uso político-social e participaram de um comitê em prol de uma educação integral em 1898 e ajudaram de alguma forma o pedagogo espanhol Francisco Ferrer com sua Escola Moderna ou suas publicações ligadas à educação.

A obra Piotr Kropotkin *As Prisões*, publicada em 1897, teve publicações ainda em espanhol compartilhada no Brasil já em 1900 pelos jornais anarquistas, em versões completas ou fragmentadas em capítulos, um desses era o capítulo *A Moral Anarquista*, de onde partiu nossa análise para construir as ideias kropotkiana de João Penteadado. Para Piotr Kropotkin, a moral anarquista defendia uma concepção de natureza humana, em detrimento ao crivo que determinava o que é bem ou mal segundo caráter divino. Pois segundo esse anarquista, reconhecer o bem e o mal antes de ter ligação com entidades religiosas, como pregavam os teólogos, é uma manifestação de qualquer animal que convive em sociedade (KROPOTKIN, s.d.)¹¹¹. Essa moral anarquista em Kropotkin resultou de análise na literatura científica da época e suas observações biológicas na natureza. Como biólogo que foi, Kropotkin percebeu que o tal “controle natural do excesso de população” entre os indivíduos de uma mesma espécie que Darwin defendeu em seu tratado de biologia tinha forte influência de suas leituras do economista britânico Thomas Malthus numa tentativa de justificar os males do mundo social como algo natural e não resultado das relações capitalistas (KROPOTKIN, 2009, p. 11). Ao invés dessa leitura biológica da Humanidade, Kropotkin teria visto uma outra:

¹¹¹ KROPOTKIN, Pedro. **Las Prisiones**: el salariado – la moral anarquista. Trad. Eusébio Heras. Valencia – ESPAÑA: F. Sempere Y C Editores, s.d. (1897).

ajuda mútua e o apoio mútuo acontecendo em tal proporção que fui levado a suspeitar ali da existência de uma característica da maior importância para a manutenção da vida, a preservação de cada espécie e sua evolução posterior (KROPOTKIN, 2009, p. 12)¹¹².

Essa sua observação foi defendida por diversos outros biólogos de sua época. Em resumo, não se trataria de um instinto de competição e de força que garantiria a sobrevivência do indivíduo mais forte em relação ao mais fraco o que perpetuaria a espécie, mas a cooperação entre os indivíduos de uma mesma espécie pela sobrevivência, o sentimento de sociabilidade é que garantiria a perpetuação de uma espécie. O seu livro *Ajuda Mútua* seria uma defesa contrária da competição e individualismo exacerbados que muitos positivistas e evolucionistas defendiam.

Explicando seu ponto de vista, Kropotkin fez uma análise da história humana ressaltando a busca constante ao retorno dessa ajuda mútua, destacando as comunidades aldeãs como o grande ícone da permanência dessa natureza humana, mesmo quando o Estado enquanto máquina de aglutinação das funções sociais naturalmente orquestradas segundo essa natureza biológica. Escreveu o autor que quando surgiu a ideia de que

Só o Estado e a Igreja do Estado podiam cuidar de questões de interesse geral, enquanto os súditos deviam representar agregados frouxos de indivíduos, sem vínculos particulares e obrigados a apelar ao governo toda vez que sentissem a pressão de uma necessidade comum (KROPOTKIN, 2009, p. 180).

A dependência desse *Leviatã* hobbesiano trouxe como consequência para a sociedade que passou a ser intrínseca a qualquer forma de Governo e sociedade:

a absorção de todas as funções sociais pelo Estado favoreceu necessariamente o desenvolvimento de um individualismo desenfreado e tacanho. À medida que cresciam aliviados das obrigações de uns para com os outros [...]. (KROPOTKIN, 2009, p. 181).

Seu foco nas comunidades aldeãs se deu por encontrar nelas até o final do século XIX em diversas regiões o caráter cooperativo a fim de suprir necessidades coletivas comuns, em especial no camponês russos e da Europa Oriental. A expropriação de suas terras seria o grande golpe nessa natureza humana. Finalizou o autor:

O que houve foi simplesmente isto: as comunidades aldeãs subsistiram por mais de mil anos, e os camponeses, onde e quando não foram arruinados por guerras e extorsões, aperfeiçoaram continuamente seus métodos de cultivo. Mas o valor da terra foi aumentando em consequência do crescimento das indústrias e, sob a organização estatal, a nobreza havia adquirido um poder que nunca tivera sob o sistema feudal e, dessa forma, tomou posse das melhores áreas das terras comunais

¹¹² KROPOTKIN, Piotr. **Ajuda Mútua**: um fator de evolução. Trad. Waldyr Azevedo Jr. São Sebastião: A Senhora Editora, 2009.

e fez o que pode para destruir as instituições comunais (KROPOTKIN, 2009, p. 186).

Élisée Reclus prefaciando a obra de Kropotkin *A Conquista do Pão*, de 1884, escreveu que: “nem só de pão vive o homem”, pois

queremos conquistar tudo o que é necessário à vida humana e até mesmo a utilidade que forma o conforto da existência; queremos a faculdade de poder assegurar a todos os homens a plena satisfação das suas necessidades e dos gozos. Enquanto não fizermos esta primeira “conquista”, enquanto na Terra “houver pobres”, é um gracejo de mau gosto, é uma ironia cruel dar o nome de “sociedade” a este conjunto de seres humanos que se odeiam e se despedaçam como feras encerradas numa arena (KROPOTKIN, 2011, p. 14)¹¹³.

Para Kropotkin, as necessidades naturais e de existência humana, mais do que o pão, só será conquistado, ou reapropriado à comunidade, através de um comunismo anárquico. Ou seja, repudiar leis, moral e as autoridades que são as bases desse governo que usurpou da comunidade, sua natureza de apoio mútuo. Mais profundamente, o que seria esse comunismo anarquista de Kropotkin? Seria uma sociedade sem governos, apenas com homens livres. Mas para isso devemos educar “moralmente” o “cidadão às necessárias virtudes para viver dentro do seu direito, sem violar os direitos alheios” (2011, p. 35). Daí que o ensino do conhecimento científico se tornaria fundamental para romper a função dos homens intelectuais de ser intermédios do conhecimento e o povo. A educação para esse anarquista teria uma função de popularizar o conhecimento científico para que não sirva mais como instrumento da manutenção da sociedade exploradora e repressora.

Esse ponto que interliga a ideia de formação de sociedade cooperativa por meio da instrução, Élisée Reclus pareceu ser mais preciso e podemos observar essa precisão na obra que João Penteado leu e tomou como base de sua reflexão para compreender sua vivência em Jaú: a obra *Evolução, Revolução e o Ideal Anarquista*, publicado em 1897 (?). para o autor,

a Evolução, sinônimo de desenvolvimento gradual, contínuo, nas ideias e nos costumes, é apresentada como se fosse o contrário desta coisa assustadora, a Revolução, que implica mudanças mais ou menos bruscas na realidade. É com um entusiasmo aparente, ou mesmo sincero, que discorrem sobre a evolução. [...] mas que não lhes falem da abominável revolução, que escapa repentinamente dos espíritos para eclodir nas ruas (RECLUS, 2002, p. 22).

Para o geógrafo anarquista, é a revolução que move a evolução, os que impedem a primeira, busca o estático na segunda, o que acaba por ser impossível, já que é uma lei superior aos interesses e de controle de alguém. Nesse sentido, o que o homem pode decidir é como ele organiza a revolução. Para Reclus, os que se dizem progressistas, falando em

¹¹³ KROPOTKIN, Piotr. *A Conquista do Pão*. Trad. Cesar Falcão. Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

evolução no aspecto mais abstrato, mas temem a revolução cotidiana que salta aos olhos, são na verdade reacionários, pois querem evitar que a evolução natural do universo prossiga. Desejam conservar o momento que lhe é propício. Daí as revoluções sempre ter caráter violento ou com força, devido à resistência de uns. Reclus escreveu que não necessariamente um sentido progressivo para a evolução seja também para a revolução, podendo ser também regressivo, daí o homem ter cuidado para não seguir qualquer um que gritar “Revolução! Revolução”, pois podemos cair novamente na mesma repressão. O anarquismo para Reclus tem por objetivo de organizar o homem para o momento da revolução, tornando-a mais consciente e refletida, para sabermos reconhecer o momento correto. Se a revolução não tiver uma organização consciente, o efeito acaba sendo o de regressão e os indivíduos perdem a confiança e retornam “no sono profundo do pensamento”, ou seja, se limitam a vivê-la no abstrato.

O anarquismo deve dar a autonomia aos homens para que façam por si sua própria revolução, sem líderes intelectuais superiores e mandatários do conhecimento. Para Reclus, “a emancipação dos trabalhadores será obra dos próprios trabalhadores”, parafraseando um princípio da Internacional. Segue o autor esclarecendo o porquê da instrução dentro desse sua ideia:

Já não basta lançar-se furiosamente à batalha [...], chegou o tempo de prever, calcular as peripécias da luta, preparar cientificamente a vitória que nos dará a paz social. A primeira condição para o triunfo é nos livrarmos da ignorância: é preciso que conheçamos todos os preconceitos a destruir. [...] Não admitimos que a ciência seja um privilégio, e que homens situados no cume de uma montanha, [...] (RECLUS, 2002, p. 151).

Nas palavras anteriores, Reclus mencionou a real importância da instrução e da ciência para o desenvolvimento do ser humano. “Para sua libertação”, sobre uma possível aproximação entre progressistas e anarquistas, Reclus escreveu que o anarquista não deve se associar às reformas, pois elas não abrem espaços para a revolução para dar continuidade ao processo natural da evolução. A ruptura deve ser inevitável para o anarquista. Com esse raciocínio, Reclus estabeleceu um lugar para o anarquista nesse processo de revolução-evolução-revolução:

os anarquistas, os artesãos da nova sociedade, o que podem eles opor a todas essas forças organizadas? Nada, segundo parece. Sem dinheiro, sem exército, sucumbiriam, com efeito, se não representassem a evolução das ideias e dos costumes. Eles não são nada, mas têm a favor deles o movimento da iniciativa humana. Todo o passado pesa enormemente sobre eles, mas a lógica dos eventos dá-lhes razão e os faz avançar apesar das leis e dos esbirros. [...] (RECLUS, 2002, p. 91).

Arquitetos da nova sociedade, os anarquistas segundo Reclus, têm a obrigação de guiar a sociedade para continuar os passos para a evolução, rompendo com hábitos e costumes que privilegiam o estático e assim, a manutenção das relações como estão: desproporcional entre os homens e entre sua relação com o universo. Do anarquismo de Reclus, Penteado encontrou a função da instrução no seio da Humanidade, com sentido concreto e libertador. Penteado passou a ver os problemas da sociedade e o anarquismo de Reclus dava a solução, a transformação dever vir de dentro, ou seja, cada indivíduo deve compreender os preconceitos do mundo, os problemas que geram seus males, para assim, de forma cooperativa façam a revolução para dar sequência ao processo de evolução, natural e exigida segundo condições cotidianas. O anarquismo e o evolucionismo de Reclus deu a autonomia do homem para escolher seu caminho.

No caso, o anarquismo de Kropotkin, mostrava a Penteado que a Humanidade não pode ser fragmentada em uma régua vertical segundo privilégios e preceitos de superioridades. Afinal, a competição não é o motor da existência da espécie humana que vive em sociedade, assim que o apoio mútuo é a solução para a existência. Dentro dessa ideia, Penteado aproximou esse cooperativismo kropotkiniano à caridade e empatia espírita, reconhecendo no próximo, seu igual, as mesmas necessidades que todos buscam, natural e social, Kropotkin vislumbrou muito o apoio mútuo às comunidades aldeãs, portanto, exemplificava sempre as relações humanas cooperativistas segundo certo uso da terra. Para Kropotkin e Reclus, era em usos específicos da terra que se estabeleciam as relações abusivas e exploratórias entre os homens. Era preciso inovar o uso da terra e as relações humanas sob ela.

O anarquismo de Reclus interferiu de forma acentuada em Penteado, pois, sua formação geográfica o fez interpretar as relações humanas intrínsecas à geografia humana e física, divisão nessa área de estudos que esses anarquistas ignoravam. Portanto, os problemas sociais estavam ligados às formas com as quais nos relacionamos com a Terra. João Penteado pode ter associado as relações de repressão, intimidação, carestia da vida e políticas de mando em Jaú associadas à pose da terra. Considerando essas ideias de Reclus, Penteado teria visto a necessidade de revolucionar tal forma de relação buscando um passo na evolução, mas orquestrar tal processo para não regredir. A ideia de evolução em Reclus seria um pouco diferente que em Kropotkin. Neste último, o retorno às formas cooperati-

vistas semelhantes às comunidades aldeãs seria a evolução, o progresso. Em Reclus¹¹⁴, evolução e Revolução estariam interlaçadas, mas não num progresso contínuo. A defesa dos direitos dos colonos, das professoras, a luta pela instrução e contra a lei Adolfo Gordo, resumiam as bases do anarquismo em Penteado.

Penteado passou a viajar promovendo a propaganda anarquista pelo interior do Estado. Em novembro de 1911 esteve em Cravinhos, Jardinópolis, onde se encontrou com os anarquistas João Zocebi e Vitório Tachi, para organizar uma palestra. Partiu para a Vila de Sales Oliveira, depois São Joaquim (localidades de Ribeirão Preto) para visitar os assinantes do periódico *A Lanterna*, localidades de Ribeirão Preto. Chegando a 4 de dezembro em Ribeirão, realizou uma conferência sobre a lei de expulsão de estrangeiros, de criação do senador Adolfo Gordo, recentemente aprovada pela Câmara Federal. Era organizado um protesto pela Liga Operária de Ribeirão Preto algumas semanas depois, no dia 16 de dezembro.

Logo depois Penteado passou por Batatais, onde também conferenciou na sede da Liga Operária da Mogiana desta cidade novamente sobre a lei de expulsão. Neste município havia uma tensão provocada pelos aumentos dos impostos locais, o que gerou uma Greve Geral. Após a conferência de João Penteado sobre a propaganda anarquista na sede da Liga, os operários saíram pela rua se dirigindo à praça em frente à Câmara Municipal, onde novamente Penteado com os anarquistas estrangeiros que eram deportados e realizou outro discurso que ao final houve o grito de “Viva à Lanterna!” por parte dos ouvintes¹¹⁵. Oreste Ristori e outros anarquistas foram expulsos do Brasil nesse ano pela Lei Adolfo Gordo. O tema das conferências se dava pela solidariedade de Penteado com o amigo Ristori, em especial, que sempre defendeu a dignidade dos imigrantes no Brasil, atacando os maus tratos e viajando pelo interior das localidades cafeeiras instigando colonos e operários numa tonada de posição para combater desses males (ROMANI, 1998; HARDMAN; LEONARDI, 1982).

João Penteado não havia esquecido nem perdido contato com seu círculo de convívio em Jaú. Ainda em 1912 enviou um telegrama parabenizando o aniversário de um Grêmio Recreativo e Literário de Jaú que tinha como orador o advogado jauense Matheus Chaves Netto¹¹⁶. No ano seguinte Chaves Netto participou da fundação de um jornal de

¹¹⁴ RECLUS, Élisée. **A evolução, a revolução e o ideal anarquista**. Trad. Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Imaginário, 2002.

¹¹⁵ *A Lanterna*, 21/12/1912, ANNO XII, n. 170.

¹¹⁶ *Commercio do Jahu*, 01/05/19128, n. 392.

oposição ao *Commercio do Jahu*, além de ser grande fonte de diálogo entre o Centro Operário de Jaú e seus sócios. O ano de 1913 seria um pouco mais barulhento em Jaú, com essa folha e com as novas visitas de João Penteado, um pouco menos discreto na transgressão e um pouco mais com o “diabo no corpo” na ação.

Em 28 de fevereiro deste ano João Penteado visitava o município em nome do periódico *A Lanterna*. Realizou uma conferência de propaganda na sede do Centro Operário Beneficente e Instrutivo de Jahu com o tema *A Pátria, o operário e a Humanidade*. No início da conferência Penteado alertou aos ouvintes para que não sejam explorados pelos “convencionalistas interessados na manutenção do estado social actual”, e aconselhou ouvir com cautela essas pessoas para perceber suas reais intenções. Em seguida, já no tema da conferência, tratou de um modo bastante anarquista sobre o conceito Pátria. Vejamos nas palavras do articulista do periódico que descreveu a conferência:

[...] referindo-se à Pátria, fez ver que esse vocábulo, às vezes, poderá exprimir um sentimento natural, espontâneo, legítimo, que existe em nossos corações, como, por exemplo, o amor que temos pelos lugares, aldeias, vilas ou cidades, onde porventura tenhamos passado a maior parte de nossas existências, e que esse sentimento, esse amor, essas impressões, suave e docemente gravadas em nossos corações, constituem o que se pode chamar verdadeiramente a *Pátria Ideal*, que é como o reflexo dum passado que nos enche de saudosas recordações.

E acrescentou que além dessa *Pátria Ideal*, que todos sentimos dentro de nós, existe um sentimento maior, mais intenso, mais [sic], mais sublime, que tem princípio filosófico, que é baseado na justiça, que é esclarecido pela ciência e que, afinal, alarga os nossos estreitos limites de sentimentalidades factualmente românticas para os domínios da grande, extraordinária e imensa *Pátria da Humanidade*.

Depois, feitas as justas considerações sobre essas duas acepções do vocábulo *Pátria*, fez ver o que é a *Pátria Burguesa*, demonstrando a impostora da organização política do Estado, com suas nefastas instituições, todas tendentes à conservação dos privilégios dos senhores e manutenção do regimen de exploração do homem pelo homem.

O resultado desse trabalho foi satisfatório, e despertou atenção da assistência.

Os companheiros daquela cidade, que em tudo favoreceram ao nosso representante para a realização das conferências de propaganda, são dignos de ser imitados¹¹⁷.

Em 1913, a Europa já se organizava para a Primeira Grande Guerra Mundial como consequência, entre outras, do nacionalismo chamado por Penteado de “Pátria Burguesa”. A ideia de estrangeiro era associada ao intruso, ao *alienígena*, como o próprio Penteado chamou seus grandes amigos não nascidos em Jaú¹¹⁸. Mas claro que o termo empregado

¹¹⁷ *A Lanterna*, 08/03/1913, n. 181.

¹¹⁸ João Penteado chamou de *alienígenas* Julio Speranza, Alberto Gomes Barbosa e Paulino de Oliveira Maciel, três grandes amigos de Penteado em Jaú, mas num sentido oposto pregado pelo nacionalismo. A obra que Penteado tratou deles é uma homenagem aos personagens da história jauense. Penteado nesse momento de comemoração do centenário da cidade, optou por escolher personagens não nascidos em Jaú para tal homenagem, indo na contramão do nacionalismo, em favor do internacionalismo.

por Penteado quer dizer não “nascidos em Jaú” e não “intrusos”. As palavras sobre pátria transcritas acima deixam clara a ideia de internacionalismo em João Penteado. Na ética anarquista, o sentimento de solidariedade, fraternidade, altruísmo e amizade não devem se limitar às fronteiras de Estados, mas sim ser aplicadas à Humanidade. Esse sentimento era um dos tantos sentimentos discorridos nas propagandas anarquistas em conferências e em sua imprensa.

O patriotismo era visto pela imprensa anarquista como uma ideia política e instrumento de domínio das classes sociais baixas impedindo sua fraternidade universal¹¹⁹. E como grande símbolo dessas ideias estava a *Internacional*, letra do hino dos trabalhadores do século XIX, tão pedida pelos assinantes desses periódicos no Brasil. Essa letra foi pedida constantemente por operários do interior aos periódicos anarquistas¹²⁰. O internacionalismo, proposta para combater questões como o nacionalismo xenófobo num momento de grande imigração pelo mundo e também dar uma posição aos camponeses e operários do mundo frente às guerras de surgiam. No entanto, a importância do Internacionalismo para o anarquismo brasileiro foi de situá-lo e mantê-lo interagindo com o movimento anarquista mundial. Hardman e Leonardi (1982, p. 239-240), afirmaram que o internacionalismo anarquista nesse momento histórico deve ser visto como “um elemento constitutivo do movimento operário [...]”. Seguem os autores afirmando outra importância desse sentimento, pois “possibilitava, a rigor, uma posição crítica mais profunda em face dos problemas

¹¹⁹ *A Terra Livre*, 27/11/1906, n. 31; *A Greve*, 01/05/1903. A pátria para Edgard Rodrigues (1975, p. 70-72) é uma “ideia que chega a atingir um estado de delírio alienante, chauvinista”, - alusão à experiência do soldado francês à época de Napoleão, Nicolas Chauvin, que deu origem a esse termo - pois “quer dizer raça, idioma, orgulho pela terra onde se nasceu”, portanto forma de diferenciar os seres humanos e estabelecer privilégios e conflitos. Contrapondo a essa ideia, Rodrigues escreve: “A Terra é uma só. Nasceu antes do homem [...]. Sem a ideia de pátria não existiriam fronteiras”, e conseqüentemente nem guerras e preconceitos. A pátria, segundo a historiadora Sílvia I. L. Magnani (1982), para os anarquistas é uma invenção que esconde a divisão de uma sociedade entre burgueses e proletários, proprietários de terras e camponeses, enfim, explorados e exploradores. Portanto, os anarquistas são antipatrióticos. Partindo desse antipatriotismo, os anarquistas criam uma ética envolta na Humanidade, que nasce de uma concepção de ser humano kropotkiniano que não tem o conflito em sua natureza, mas o apoio mútuo. Assim como necessitamos de água e alimento, diz Kropotkin (2009), o ser humano necessita do mutualismo para sobrevivência da sua espécie, sendo isso de caráter biológico.

¹²⁰ *A Guerra Social*, 24/04/1912, n. 21; *A Luta*, 01/05/1909: “A pé! Ó vítima da fome! A pé! famélico da Terra! Da ideia a chama já consome a crosta bruta que a soterra! Cortai o mal bem pelo fundo! A pé, a pé! não mais senhores. Se nada somos em tal mundo. Sejamos tudo, ó produtores! Bem unidos, façamos. Nesta luta final. Duma terra sem amos: a Internacional! [...]”. Esse trecho inicial, bem cativante cantado na Comuna de Paris e em diversos levantes anarquistas e comunistas pelo mundo, parece servir de energia aos colonos resistir ao jugo preconceituoso local, a condição subumana, aos furtos praticados pelos proprietários das fazendas nos descontos fantasmas que nasciam na hora de acertar o salário do mês. Se o conflito não é natural ao homem, pelos menos a indignação sim e essa letra foi inspiração para muitos colonos despojados de suas famílias numa terra estranha.

sociais específicos de uma nação agrária que ainda não alcançara sua plena independência”.

Vimos neste subcapítulo que o círculo espírita organizou ideias e valores em João Penteado. Entretanto, não foi suficiente para tomadas de decisões em situações futuras. Desde 1901, havia na região de Jaú assinantes e distribuidores de jornais anarquistas como *A Lanterna*, *A terra Livre*, *La Battaglia* e *O Livre Pensador*, formando um círculo de convívio e debates dessas ideias. Tal contato com o interior trouxe colaboradores anarquistas para a região em conferências. Um deles foi Oreste Ristori que propagou o ensino racionalista. Nesse contexto, João Penteado já compartilhando de ideias de uma ética anarquista, se viu na necessidade de tomar uma posição diante de algo que ele como docente e como anarquista não poderia ficar indiferente. O caso das professoras de Bica de Pedra levou a exoneração de Penteado que saiu da cidade para lecionar de diversos colégios particulares e viver como colaborador de um periódico anarquista. Sem perder contato com Jaú, retornou em 1912 já declaradamente anarquista, orientado pelas leituras de Élisée Reclus, Piotr Kropotkin e Jean Grave, que lhes deram uma leitura do ambiente sociopolítico jauense.

Em Jaú, sua leitura anarquista da situação da cidade, exposto numa conferência em praça pública o levou a expulsão da cidade em 1913. Veremos mais de perto este ano no próximo tópico, aproximando a nova imprensa que surgia, o Centro Operário de Jaú e as visitas de Penteado.

Progressistas e libertários

Neste tópico, nos propomos compreender qual aproximação de ideias João Penteado teve com dois círculos sociais trabalhistas e progressistas em Jaú, respectivamente o Centro Operário de Jaú o jornal *Jahu Moderno*. O primeiro círculo tinha por objetivo de sua existência a construção de uma sede para servir como espaço de convívio cultural e social para seus associados, mas evitando posturas políticas mais conflitantes em Jaú. O outro círculo foi o espaço intelectual de uma folha jauense de oposição, mas que abriu espaço para as penas progressistas e mais radicais de parte da intelectualidade jovem jauense. Em meio a esse convívio foi que João Penteado confrontou o grupo político local.

O Centro Operário Beneficente e Instrutivo do Jahu

Alguns membros do círculo de convívio de João Penteado no espaço espírita de Jaú formaram outros espaços sociais restritos. Um deles foi o Centro Operário Beneficente e Instrutivo de Jahu fundado em primeiro de maio de 1908¹²¹, sede na antiga Rua do Comercio n. 66 (atual Amaral Gurgel), com as seguintes propostas:

Construir um edifício para a sede social;
 Promover a união das classes operárias em numero ilimitado;
 Instalar bibliotecas, escolas aos filhos dos sócios e não sócios;
 Realizar conferências de interesse geral para a classe operária;
 Fundar um periódico ou auxiliar um existente para defender os seus interesses [...]¹²².

Em 1909, se iniciou movimentações na concretização dessas propostas. Sua organização era horizontal, havendo assembleias gerais para eleição de cargos administrativos e destinação da verba arrecada com as mensalidades. Também funcionavam palestras com intuito de promover reflexões sobre assuntos que julgavam de interesses dos operários¹²³. Vimos que Ristori, Penteado e Valdomiro Padilha foram palestrantes convidados pelo Centro. Mas também os advogados residentes em Jaú, Matheus Chaves Netto e João Francisco da Cruz e até o redator-chefe da folha *O Commercio do Jahu*, Antônio Covello. Os temas giravam em torno de “O anarquismo na Sociedade”, “Deveres do Homem no Seio da Sociedade”, “O Operário Através dos Tempos”, “A Instrução e o Problema Social”, “A Pátria, o Operário e a Humanidade”, “Prostituição, Alcoolismo e Criminalidade”, “Socialismo e Anarchismo”. O Centro Operário de Jaú promoveu comícios em homenagem a Francisco Ferrer quando de seu assassinato, inclusive enviando colaboradores em movimentos dessa natureza em São Paulo em 1909, como vimos. Tinha contato com jornais anarquistas, tais como *A Lanterna* e *A Guerra Social*¹²⁴. No entanto, esse Centro não era necessariamente o intermediário entre os anarquistas de Jaú e os periódicos da capital.

Em primeiro de maio de 1911, foi inaugurado o prédio do Centro Operário Beneficente e Instrutivo de Jaú, na mesma rua da sede provisória (Amaral Gurgel). Teve discurso do presidente da Câmara Municipal Onórinho Lourenço; o acadêmico Matheus Chaves Netto, o presidente da Sociedade Italiana *Stella Itália* Augusto Nazuini, o representante do *Grêmio Recreativo* José Luiz Ferreira, o professor Oscar Brisolo. Em nome do *Centro Hespanhol* estavam José Moldes, Francisco Fernandes, João Azuaga; estava presente o

¹²¹ *Commercio do Jahu*, 15/08/1953.

¹²² *Commercio do Jahu*, 08/06/1910.

¹²³ *Commercio do Jahu*, 28/08/1909; 01/09/1909; 11/09/1909.

¹²⁴ *A Lanterna*, 08/03/1913, n. 181. *A Guerra Social*, 03/10/1911; 15/10/1911; 03/05/1911; 25/11/1911; 24/04/1912;

redator do jornal *Correio do Jahu* Antonio Covello¹²⁵, o mesmo que debateu com o anarquista Valdomiro Padilha no teatro como mencionamos páginas atrás. Nomes como Álvaro Ferreira, Antonio Camacho, João Penteadó, Edgard Caldas, Bento de Siqueira, Tolentino Miraglia e Baldini foram 1º secretários do Centro. Sempre que era preciso alterar o estatuto, era feita eleição para organizar uma comissão responsável pela alteração discutindo propostas¹²⁶. Mas, observamos que diversas decisões eram adiadas devido à falta de sócios suficiente nas assembleias, isso nos dá entender de que havia certo distanciamento entre o Centro e ideias de parte do operariado local¹²⁷.

O corpo social que frequentava o Centro era bem diversificado, indo de professores, advogados, comerciantes, jornalistas, carroceiros, pedreiros e farmacêuticos e quaisquer “cidadãos liberaes a quem possa interessa”, como foi o convite do Centro a toda população de Jaú para comemorar o dia 1º de maio de 1909¹²⁸. Entretanto, o Centro não procurava tensão de qualquer natureza com a sociedade jauense. Algumas manifestações ou movimentos de reivindicação por parte de operários em ação direta por ampliação de direitos, não era protegida pelo Centro ou organizada por este. Ao contrário, o Centro chegou a declarar nas folhas locais sua não participação em alguns movimentos, como ocorreu com alguns pedreiros que abandonaram o serviço por motivos não encontrados no periódico ou quando colonos se revoltavam nas fazendas locais¹²⁹.

Mas trabalhavam na concretização de suas propostas de fundação contidas no estatuto. Em setembro de 1910 já pensava em construção do prédio e salas para instrução, de beneficência e auxílio mútuo. Essa sala de instrução, segundo proposta, seria segundo bases da *Escola Moderna*, o clima de aniversário do assassinato do pedagogo espanhol contribuiu para a escolha. Nesse mês de outubro de 1910, o Centro, além de enviar um representante para São Paulo num evento em homenagem de Ferrer, promoveu em Jaú um *meeting* em homenagem de Ferrer no Teatro Carlos Gomes¹³⁰. O Centro avançou, a construção de uma sede própria do Centro estava próxima e sua construção foi entregue segundo propostas organizadas pelos próprios membros.

¹²⁵ *Commercio do Jahu*, 29/04/1911.

¹²⁶ *Commercio do Jahu*, 09/06/1909, n. 86.

¹²⁷ *Commercio do Jahu*, 21/04/1909, n. 72; 13/08/1909, n. 103.

¹²⁸ *Commercio do Jahu*, 27/04/1909, n. 71.

¹²⁹ *Commercio do Jahu*, 02/05/1910, n. 180; 14/09/1910, n. 216; 21/06/1911, n. 255; 10/07/1912, n. 412.

¹³⁰ *Commercio do Jahu*, 05/10/1910, n. 222; 12/10/1910, n. 224.

Foi grande a festa, do teatro foram para o Centro festejar com uma festa “estrondosa”. Já a escola Moderna saiu apenas em 1913 com os cursos médios e superiores com professor José Garzone, que ficou até o final deste ano e mudou-se para Jundiá¹³¹.

Junto a esse Centro Operário estava uma folha fundada em 1913 pelo estudante de Direito Matheos Chaves Neto e o advogado Tasso Magalhães: o *Jahu Moderno*. Parece que a proposta do Centro Operário de fundar ou auxiliar uma folha que defendesse seus interesses se concretizou com este periódico efêmero, pois o próprio jornal se dizia defensor dos operários. Mas isso não significa que este jornal era um jornal operário ou anarquista. Ao contrário, aparentava ter nascido dentro de um contexto de disputas políticas local e Estadual. Era um período político de dois grupos: *Vicentistas*, partidários dos políticos Vicente Prado e seu cunhado Constantino Fraga pelo Partido Municipalista apoiador do Partido Republicano do Estado; e *Carvalhistas*, partidários de Amaral Carvalho e do Partido Republicano Local (CHAVES, 2006). Segundo Chaves, o jornal *Jahu Moderno* esteve dentro desse conflito político, sendo um dos tantos periódicos efêmeros a serviço dos *Carvalhistas*, sendo o que mais durou. Nascido em 15 de janeiro de 1913, durou até meados de 1915. É percebido o incomodo para o *Comercio do Jahu* a fundação do *Jahu Moderno*, nos meses de janeiro a março de 1913 trocaram farpas e cutucões diretos ou indiretamente dentro das notícias¹³².

Não pretendemos aprofundar na análise deste periódico e sim em seus articulistas. Em especial, Matheus Chaves Netto, Argymiro Acayaba e João Penteado. Essa folha, apesar de visível a politicagem local, abriu espaço para alguns intelectuais locais se expressar. A aproximação com o Centro Operário não é bem clara, entretanto, abria espaços em suas folhas para esclarecimentos de fatos sempre ocultados ou distorcidos pelo jornal *Comercio do Jahu*, *Vicentista*. O ano de 1913 foi representativo no quesito práticas mais progressistas em Jaú e até anarquistas, considerando a aproximação de João Penteado com o movimento operário jauense dando uma intensidade não só neste, mas para a folha *carvalhista*.

Os Progressistas e a imprensa trabalhista

¹³¹ *Jahu Moderno*, 26/06/1913, n. 41.

¹³² *Comercio do Jahu* números: 466, 467, 468, 471, 472, 477 e 480; e *Jahu Moderno*, números: 05, 06, 07 e 08.

Começaremos com Matheus da Silva Chaves Netto, filho de um juiz de Direito de Pitangueiras. Nasceu em 22 de novembro de 1890 em Bananal, Estado de São Paulo. Em 1912 se formou bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de São Paulo e já montou seu escritório em Jaú. De um “coração generoso e humano”¹³³ e “deprendido de caracter a tudo que fosse interesse monetário e próprio, elle dedicava-se esforçadamente, com o máximo empenho, pelos interesses alheios que lhe foram confiados”¹³⁴, com “amor às classes pobres”, principalmente “operárias, tornara-o advogado do povo”. Desde o 3º ano do bacharelado já advogava em Jaú. Casou-se com a filha de um comerciante de Jaú, a professora Benedita Vasconcellos. Matheus Chaves Netto se aproximou do espaço social de elite, mas também de círculos intelectuais mais restritos da cidade de Jaú. A folha *Jahu Moderno* teve seu nome escrito nos primeiros exemplares como redator-chefe, provavelmente para ocultar a ligação de Tasso Magalhães logo na fundação da folha, pois este periódico defendia a candidatura a deputado Estadual de João Baptista Leme do Prado, assim provavelmente os ataques ao soariam menos politikeiros.

Mas, Chaves Netto não parecia aspirar à política. Mas como a maioria dos universitários, intelectuais e *homens de letras* de sua época, não resistiu à defesa de Ruy Barbosa, sendo orador em reuniões do comitê feminino para propaganda de Ruy e dos partidários civilistas em 1910¹³⁵. O não passou disso, optando por seguir ideias que pareciam defender como superiores eticamente. Em 1913, ele defendeu o colono Antônio Ditorio num caso curioso. Acusado de assassinar um homem na fazenda Coutinho, foi processado e julgado. Apesar de absolvido pelo júri com 11 votos a 1, o juiz ignorou o resultado e pediu outro júri o sentenciando à cinze anos em regime celular. Preso na cadeia local, contraiu tuberculose. Dentro dessa situação, Chaves Netto escreveu o artigo *Misérias Sociaes* para a folha *Jahu Moderno* dizendo que “era um dever de humanidade que aquelles que conseguiram a condenação de Antonio Ditorio se encarregassem agora de promoverem os meios de mitigar o soffrimento daquele infeliz” ou, se as “senhoras jahuenses, naturalmente bondosas” atender ao pedido deste advogado e pressionar as autoridades no recuo da sentença, em nossa interpretação do pedido de Chaves Neto¹³⁶. A nosso ver, este caso é exemplar, pois Antonio Ditorio ou “Di Iório” era participante do Centro Operário e alguns de seus familiares, como Michele Di Iório colaboravam alguns anos mais tarde para o jornal anarquista *La*

¹³³ *Commercio do Jahu*, 13/11/ 1913, n. 76.

¹³⁴ *Commercio do Jahu*, 11/11/1913, n. 581

¹³⁵ *Commercio do Jahu*, 12/02/1910, n. 156.

¹³⁶ *Jahu Moderno*, 26/01/1913, n. 04.

*Guerra Sociale*¹³⁷. Portanto, ficamos com a impressão de que Chaves Netto era o apoio de pobres e injustiçados contra a perseguição jurídica aos anarquistas em Jaú, mas para ter confirmação é preciso se debruçar nos autos, o que não será feito nesta pesquisa. Em resumo, Matheus Chaves Netto transitava entre a elite jauense e os círculos intelectuais que compartilhavam ideias próximas de bases progressistas, trabalhistas e até libertárias, por afinidade e amizade.

Outro personagem de nosso interesse é Argymiro Acayaba. Não nasceu em Jaú, mas o pouco período que esteve criou um círculo de amizade e profissional que não o abandonou até o fim de sua breve vida. Acayaba tinha como irmãos as professoras Maria Barbosa Acayaba, Gabriela Acayaba Theophilo Acayaba e o jornalista Adolpho Acayaba. Nasceram em São João da Boa Vista. Ao contrário de Chaves Netto, Argymiro Acayaba era de fato um *homem de letras* típico do período. Usando das penas como profissão - pois sempre praticou o jornalismo - proporcionando caminhos variados para interpretar assuntos poucos discorridos na imprensa de Jaú. Sendo assim, foi mais fácil levantar o perfil intelectual de Argymiro na compreensão desse círculo intelectual em Jaú¹³⁸.

Acayaba era muito admirado pelas folhas jauenses. Segundo o articulista do *Jahu Moderno*, provavelmente Tasso Magalhães, Argymiro Acayaba tinha um “raro descortino intelectual”, que lhe proporcionou com “traçar magistras artigos, quer de combate quer de interesses coletivos ou doutrinários, demonstrando sempre o fulgor do seu pujante talento de mestre”. Franzino e delicado, porém com “envergadura moral pujantíssima”, segundo o articulista do *Commercio do Jahu*. Admirador extremo de Quintino Bocaiuva, apreciava diversos “systemas philosophicos”, desde a doutrina de Comte, Allan Kardec até Kant. Argymiro iniciou muito cedo seu contato com as penas jornalísticas. Nasceu em 14 de maio de 1890 e aos 4 anos aprendeu as primeiras letras com a irmã Maria Acayaba. Com 7 anos cursou um grupo escolar ainda em São João da Boa Vista. Com seu professor Carlos Escobar teve aulas particulares e mais tarde com o professor Henrique Veger. Parece que essas aulas particulares foram em Campinas.

Ainda na fase adolescente, Acayaba escreveu para jornais manuscritos como *O Tempo*, *Briga Vespertina* e *O tostão*, ainda em São João da Boa Vista. Montou uma tipografia com seu amigo João Silveira Junior que trabalhou posteriormente com ele no *Correio Paulistano*. Fundou em 1903 *A Opinião*, em Cascavel. Aos 14 anos veio para Jau, em

¹³⁷ *La Guerra Sociale*, 20/05/1916.

¹³⁸ *Jahu Moderno*, 05/11/1914, n. 87; *Commercio do Jahu*, 07/11/1914, n. 722. Com o falecimento de Argymiro Acayaba, ambas as folhas locais realizaram homenagem levantando uma breve história.

1904, e já trabalhou na redação do *Diário do Jahu*, de João Teixeira. Passou pelo jornal *A gazeta do Jahu*, de Joaquim Augusto Viegas. Em 1908, Argymiro Acayaba passou a fazer parte da redação do *Correio do Jahu* junto com Hilário Freire e foi nesta folha que desenvolveu um estilo “encantador” muito apreciado, o que o levou para jornais fora da cidade. Foi para *O Alpha* de Rio Claro, depois o *Diário de Campinas*, até chegar n’*A Tribuna* de Santos em 1909. Ele nunca deixou a imprensa jauense, pois escrevia nesse tempo tanto para *Commercio do Jahu* como *Jahu Moderno*, ao mesmo tempo que escrevia para jornais da capital, do Rio de Janeiro e Santos. Passou a ter problemas de saúde, o que o fez retornar para Jaú, em 1911. Mas partiu em seguida para São Paulo cursar Direito.

Quando foi fundado o Centro Espírita de Paulino Maciel juntamente com Braz Miraglia, em 1909, toda família de Acayaba estiveram presentes. Acreditamos que foi este meio intelectual que aproximou João Penteadado de Argymiro Acayaba. Os artigos de Acayaba deixam transparecer sua posição intelectual. E esse pouco tempo de convívio nos mostra a semelhança na postura frente ao mundo. Claro que o anarquismo pesa muito em Penteadado assim como a erudição intelectual e escrita jornalística se destacam em Argymiro. Veremos abaixo um olhar panorâmico sobre a produção intelectual de Acayaba nos jornais de Jaú.

De escrita erudita e bem articulada demonstrados em seus longos artigos, Acayaba escrevia sobre diversos assuntos. Deste o tema arte como foi o caso de Benedicto Calixto, economia, comportamento, até textos provocativos e de combate como o fez na defesa de João Penteadado. Dos artigos escritos no *Correio do Jahu*, de 1908 para o *Commercio* e *Jahu Moderno*, Argymiro deixou o excesso de erudição e adjetivos que fazia em 1908¹³⁹ para artigos de combate e de reflexões mais questionadores em 1910. No artigo *Problema Nacional*, publicado no jornal *Commercio do Jahu* em 1910, Acayaba criticou os brasileiros por sempre olhar para outros países antes de refletir sobre nossos problemas. Entretanto, o jornalista lançou questionamentos, sob influência de suas leituras de Sylvio Romero¹⁴⁰, lançou questões antropológicas sobre a possibilidade de nosso problema social – preguiça?

¹³⁹ *Correio do Jahu*, 29/01/1908, n. 1459; 14/02/1908, n. 1436. O que permaneceu foi a capacidade de articular suas asserções num texto agradável de ser lido e até um jeito insolente e provocador em suas penas, como foi o caso de o texto *Serviço Militar* em resposta a um artigo onde o articulista de um jornal de São Paulo traçava elogios julgando disciplinado e moderno o exército brasileiro. Acayaba eloquentemente desarticulou as justificativas do articulista levantando o sertanejo que seria sim aguerrido e combativo pela necessidade. *Correio do Jahu*, 16/02/1908, n. 1437.

¹⁴⁰ Além desta clara influência de Sylvio Romeno em Acayaba, este fez um artigo resumindo a obra *O Mal do Brasil*, de Romero, deixando evidente sua profunda leitura das obras do intelectual (*Jahu Moderno*, 18/05/1913, n. 30).

Hereditariedade coletiva? A falta de senso prático? -, mas com reticência a esse respeito, prevalecendo o problema da educação popular distante da política e da indústria e seguiu refletindo a pergunta “como obter a aspirada metamorfose de nossas más qualidades”¹⁴¹.

Quando foi fundado da folha *Jahu Moderno*, Argymiro Acayaba publicou grande número de artigos. Escreveu sobre a *Architettura Nacional* onde fez críticas a nossa falta de originalidade vivendo de imitações europeias (*Jahu Moderno*, 13/02/1913, n. 08). No artigo intitulado de *Polycultura*, Acayaba teceu crítica a economia brasileira restrita ao apoio do exclusivismo exportador regional (café, açúcar, minério, algodão, borracha), propondo ao contrário, investimento na exportação de frutas nacionais, bastando apenas interesse político (*Jahu Moderno*, 20/02/1913, n. 10; 03/04/1913, n. 17).

Publicou artigos refletindo sobre a situação da mulher no país. Em *A Educação da Mulher*, numa sinopse do livro *O Livro das Noivas* de Julia Lopes de Almeida, o jornalista escreveu sobre a necessidade da mulher brasileira se desenraizar do “autoritarismo paterno”, largando os labores domésticos e as “futilidades desconexas e absolutamente inúteis como a disciplina educativa” e tomar “parte nas figurações das lutas sociais” (*Jahu Moderno*, 27/02/1913, n. 12). Em *Christo*, Argymiro Acayaba deixou transparecer sua essência espírita ao afirmar que o cristianismo tem por finalidade regenerar a Humanidade, mas que isso é lento. Para ele a lei do progresso é implacável, como nosso anseio pela felicidade. Assim, deveríamos vencer as controvérsias entre “a effervescencia dos espíritos” e a “fecunda sementeira de ideaes, que a Egreja Universal opportunamente cultivara, transformando até cega em fé racionalizada” (*Jahu Moderno*, 27/03/1913, n. 15). Refletiu sobre a necessidade de desenvolver autonomia no provimento do desenvolvimento sem auxílio do governo, porém faziam críticas aos chefes de Companhias de Estradas de Ferro que dificultaram tais desenvolvimentos se interessando somente com suas empresas sobretaxando o interior com altos tributos (*Jahu Moderno*, 30/03/1913, n. 16). Escreveu sobre a necessidade do interiorano no desenvolvimento de uma Higiene preventiva, prática de progresso desalinhada do progresso material desta região (*Jahu Moderno*, 13/04/1913, n. 20).

Argymiro Acayaba não foi o que Silvio Romero dizia ser o “polígrafo-bacharel”, que se apossa das palavras as proferindo dentro de vazias oratórias (MARTINS, 2021). Nem um “jornalista de aluguel” como classificou Sodré (1999) alguns jornalistas do século XIX no Brasil, que eram dependentes do financiamento dos proprietários latifundiários. Geralmente o jornalista de oratória vazia era o mesmo que alugava sua pena. Argymiro se

¹⁴¹ *Commercio do Jahu*, 05/06/1910, n. 514.

aproximou mais de práticas como a de Ângelo Agostini, Saldanha Marinho, Luís Gama, Olavo Bilac, Joaquim Nabuco, Oswaldo de Andrade, cujos perfis se encontram numa escrita de combate. Há escritores que, em momentos de crises e contradições, utilizam de suas penas para incomodar expondo coisas que não agradam, mas que são praticadas no cotidiano. A escravidão, desenvolvimento material e econômico, findar as políticas sorrateiras, a questão eleitoral, reformar a moral e os costumes. As ideias defendidas por Argymiro Acayaba giravam em torno de questões que exigiam uma crítica levando à reflexão. As orientações das reflexões de Acayaba estavam em torno do progresso, seja material, comportamental, religioso e econômico.

Ele era defensor assíduo da ideia de evolução social como fim de uma sociedade, bem dentro do positivismo. Além de uma escrita em busca do *progresso*, Argymiro tendeu a defender uma autonomia e independência do Brasil frente à cultura, a economia e a arte europeia. Era crítico da dependência que o Brasil espelhada na Europa. Portanto, sua escrita tinha um *nacionalismo de libertação*. Como escreveu e leu desde muito cedo, Acayaba formou um espírito crítico muito apurado, e isso somou-se ao ambiente de leitura e debates sobre questões que o espiritismo permitia refletir, ou seja, tanto Penteado como Acayaba provavelmente formaram brevemente em Jaú reuniões de discussões de caráter mais social segundo abordagem espírita. Não devemos descartar suas diversas leituras como o próprio Silvio Romeno que foi um assíduo crítico das questões de ordem sociológica do Brasil; só que diferente de Romero, Acayaba tinha uma escrita de caráter social, ou seja voltado para questões de disputa classista. Portanto, seus escritos também podem ser classificados como uma *escrita social*. Quando ele propôs uma educação para a mulher que lhe colocasse de forma ativa na transformação da sociedade se importando com “questões sociais”, quando ele reconheceu que a “lei do progresso é implacável” prejudicando a regeneração da Humanidade e quando ele abordou a questão da Carestia da Vida em Jaú, ele teve uma *escrita social*.

No entanto, não podemos dizer que Argymiro Acayaba era anarquista. Ele, assim como muitos *homens de letras* no Brasil foram embalados pelo sonho ácrata ao mesmo tempo em que seus sonhos republicanos eram quebrados no desenrolar de uma República “de vitrine” (PRADO, 2021). Seu positivismo encontrava como empecilho hábitos tradicional mais forte que o desejo da modernidade completa. Esses *homens das letras* não conseguiram influenciar a imprensa anarquista, pois ela não necessitava encontrar um lugar na sociedade nem caminhava por uma corda bamba entre o aluguel de sua pena, o vazio orató-

rio de seu discurso e a busca do novo. Assim, quando o sonho republicano e de modernidade se mostraram falsos, o que confortava a repulsa era a rebeldia anarquista. Mas Acayaba não escreveu numa imprensa anarquista, só que os jornais onde ele trabalhou nasceram num momento que as críticas frente à “República que não veio” passaram a ser frequentes. Assim, a escrita de combate de Acayaba viajou por diversas folhas.

Um artigo de Acayaba que merece de nós uma atenção maior é *Carestia da Vida*, onde ele fez uma crítica sobre um assunto de cunho nacional, mas que provocou os embates entre Penteadado, os fazendeiros e o delegado em Jaú. Alguns articulistas em Jaú escreveram sobre o tema *A Carestia da Vida*, mas nem sempre escrevendo com tantos argumentos concretos e reais, em associação à crise econômica provocada pela política econômica do café que encareceu o custo de vida da população mais pobre. Nas palavras do próprio jornalista, um “regimen da fome” onde alguns no

conforto e bem estar, os tomam alheios aos sofrimentos do próximo, num selvagem egoísmo [...]. Quanta gente existe, que vive completamente extranha à pavorosa crise econômica destes últimos meses, e que, da carestia da vida só tem umas notícias muito vagas, que elles percebem com indiferença [...]. Infelizmente a maior parte dos potentados modernos, só cogita em explorar o operário, [...] tratando-o por essa forma como si fora um mecanismo autômato, sem as faculdades *physicas communs* a todo o homem. [...] resulta dahi a grande influência exercidas nos actos despóticos do governo, pelo catholicismo, que quer a humanidade submissa como um rebanho de carneiros e que abomina as revoluções e os movimentos de repulsa dos fracos e dos opprimidos, ante a tyrannia dos *dyscolos*. [...]. Justamente por essas razões é que o governo de S. Paulo – declaradamente catholico – se appaz arbitrariamente á atitude justa do operariado, que tentou se reunir em comícios, afim de protestar contra os seus direitos infelizmente usurpados pelo capital esmagador¹⁴².

Ficou evidente neste artigo o peso da expulsão de João Penteadado de Jaú meses antes. Penteadado foi expulso no dia 01 de maio de 1913 e esse artigo de Acayaba é de 29 de maio e de 01 de junho de 1913. Tal texto se encaixa no que podemos classificar de *progressista de combate* e até *anarquizante*. Acayaba iniciou combatendo o tipo de política local, criticando os “potentados modernos” de Jaú e sua imprensa que vivem indiferentes à crise que resulta da carestia da vida do jauense. É evidente que há ataques ao prefeito Fraga, ao delegado que expulsou Penteadado e ao *Commercio de Jahu* que foi omissos não apenas no caso de Penteadado, mas também sobre as condições econômicas pelas quais os jauenses sofriam, em especial ele se lembrou dos operários pelo fato da expulsão de Penteadado ter ocorrido durante uma conferência pelo Entro Operário de Jaú. Acayaba atacou a aliança entre governo e Igreja católica, que buscavam não uma sociedade livre e democrática, mas

¹⁴² *Jahu Moderno*, 29/05/1913, n. 33; 01/06/1913, n. 34.

agem despoticamente buscando “rebanhos de carneiros” que quando reagem às condições impostas sofrem da repressão e da arbitrariedade de ambos.

A narrativa de progresso, social e de combate que apareceram inúmeras vezes na pena de Acayaba expunham temas delicados para o ambiente social jauense: críticas ao catolicismo lhe cobrando uma ética cristã, política do mando. A acidez dessas palavras expôs as ideias que Penteado havia discorrido na conferência que lhe custou à expulsão da cidade de Jaú. Reconhecemos a ousadia de Acayaba como ato de resistência, reproduzir reflexões anarquizantes em solidariedade a Penteado, utilizando de seu prestígio de jornalista na imprensa local. Acayaba estava reforçando as ideias de Penteado como forma de negar as condições que lhe colocaram como criminoso. Foi uma tentativa de inocentá-lo perante a sociedade de Jaú. Mas ainda não expomos a questão da expulsão de João Penteado, o que faremos logo abaixo.

João Penteado: o “criminoso”

O Centro Operário Benéfico e Instrutivo do Jahu realizou uma assembleia com seus associados e concordaram na realização de uma “estrondosa festa dos trabalhadores” (Jahu Moderno, 27/04/1913, n. 24). No exemplar de do jornal *Jahu Moderno*, seu diretor-gerente Tasso Magalhães escreveu um texto explicando a festa, se tratando de uma homenagem aos operários norteamericanos que se tornaram “martyres da liberdade” por serem “inocentes victimas da ganancia dos capitalistas *yankee*”. Portanto, o Centro Operário de Jaú homenagearia o significado deste dia¹⁴³. No dia 1º de maio antes dos festejos houve sessão cívica iniciada pelo presidente do Centro, Tolentino Miraglia, em seguida o orador oficial do Centro e diretor-gerente desta folha, Magalhães apresentou o professor João Penteado para uma conferência sobre “o papel do operariado na sociedade presente e futura, bem como sobre apreciações injustas e criminosamente feitas com revelação a data comemorada”¹⁴⁴.

Os festejos terminaram. A comemoração do dia 1º de maio motivou operários e colonos formar um bloco para lutar por reivindicações na cidade, pois no dia 4 de maio enquanto era publicado um artigo de João Penteado na folha *Jahu Moderno* mobilizando os operários para o *meeting* (conferência) numa praça pública no mesmo dia e com o mesmo

¹⁴³ *Jahu Moderno*, 01/05/1913, n. 25.

¹⁴⁴ *Jahu Moderno*, 04/05/1913, n. 26.

tema do artigo, direcionando sua temática para o contexto jauense. No *meeting* como no artigo mostrava que os males pelos quais os colonos e operários de Jaú passavam eram compartilhados em outras localidades. Veja abaixo na íntegra o artigo que foi lançado com o título *São Paulo e a Civilização*:

S. Paulo é a terra do despotismo, das arbitrariedades, das violências policiaes e dos abusos do poder. A agitação contra a carístia da vida veiu pôr em foco, mais uma vez, as tendências escravagistas desses figurões, que, sahidos das fazendas, hoje ocupam a [sic] presidencial e as elevadas posições na magistratura e na política.

A sua norma é a mesma adotada nos tempos coloniaes, naquelles barbaros tempos do “quero, posso e mando”!

Depois... não querem que a gente fale, não querem que no estrangeiro se faça propaganda contra o Brasil!

Como são engraçados os senhores deste feudo!

Elles mesmos difamam o Brasil perante o mundo civilizado com suas torpezas, com suas immoralidaes administrativas e judiciárias, com seu desrespeito á lei e á humanidade, e depois, como para se desculparem, acusam os anarquistas, os libertários, taxando-os caluniosamente de inimigos e gratuitos difamadores deste paiz!

Se eles provocassem esses escândalos que periodicamente se repetem em S. Paulo, então sim! Ahi haverá razão. Mas as leis escriptas não são obras de anarquistas e, si ellas existem nesta Republica, não devem servir apenas para proteção dos conservadores e perseguição dos homens livres, quer sejam estes libertário, socialistas ou simples livres-pensadores. [...]

Porque a criação de um Patronato Agrícola de mentir é, que não serve, senão para proteger os fazendeiros?

Porque a violação de domicílios, as prisões injustas e o espald4eiramento de operários, quando, em greve, lutam contra o capital?

Porque as prisões sem processo e os castigos inquisitoriaes inflingidos a operários como aconteceu a Francisco Calvo, na greve dos sapateiros?

Porque Adolfo Anta se acha preso, no Rio, há mais de quatro mezes, ilegalmente? [...]

E a culpa disso, a nosso ver, recai toda sobre os farçantes desta democracia de petas, que, guindados e elevados cargos, julgam-se senhores de tudo, como se S. Paulo lhes fosse um feudo e os habitantes deste Estado seus vassallos! [...]

[policiais e políticos] faltam ao cumprimento de seus deveres para satisfazerem suas paixões pessoaes, desviando-se completamente da missão que lhes foi confiada?

Ao gritar contra a carestia da vida e mandam dissolver comícios em praça publica à pata de cavalos!...

E não querem que taes proezas façam éco pelo extrangeiro, levadas pela vez da imprensa!

Como são tolos! [...]

E, com estas linhas, ahi fica o nosso protesto contra as autoridades paulistas que no dia 20 de abril violaram a constituição e afrontaram o povo, privando-o do direito de reunião em praça publica.

J. Penteadó¹⁴⁵.

Este artigo resultou numa exposição direta de Penteadó frente os interesses dos que ele próprio chamou de “senhores desse feudo”. Suas palavras, foram ataques diretos aos fazendeiros jauenses, mostrando de onde seus braços controlavam a cidade: da magistratu-

¹⁴⁵ *Jahu Moderno*, 04/05/1913, n. 26.

ra e da política, nomeando essa prática de política do “quero, posso e mando!” Penteado fez menção ao controle que esses “figurões” faziam da política econômica do Estado, citando como exemplo a implementação do Patronato Agrícola pelo governo do Estado de São Paulo em benefício dos fazendeiros. Também ressaltou uma prática que ele próprio viria sofrer nesse dia. Essa prática, segundo Penteado - e ficou evidenciada nas folhas anarquistas -, se tratava de um *modus operandi* da Justiça do Estado aliada aos fazendeiros e industriais contra qualquer ação de reivindicação por parte dos colonos e operários: prisões arbitrárias e violência. Mas o que aconteceu no dia 4 de maio? Os fatos foram narrados em diversos artigos nas folhas locais, seja em defesa de Penteado ou em defesa dos fazendeiros. Veremos esses artigos para tirar nossas conclusões.

No dia 8 de maio o *Jahu Moderno*, publicou um artigo não assinado, com o título *Crepusculo do Direito*, onde expôs, sua indignação. Veja o trecho abaixo:

Vem a propósito de um açoite arremessado a uma agremiação de beneficência, á dignidade de um grupo de operários, e à liberdade de um cidadão.

Mas narremos o caso que nos suggeriu estes commentarios.

O Centro Operario Beneficente do Jahu, convidou há dias o talentoso jornalista e professor Sr. João Penteado a vir a esta cidade e, no dia marcado, (domingo findo) promoveu o “Meeting” durante o qual não houve a registrar-se a menor alteração por parte dos assistentes.

Sendo o sr. Penteado homem de ideias libertárias (o que não é crime), encarou a carestia da vida de conformidade com o seu modo de pensar.

Mas, entendendo o dr. Delegado de polícia que o pensar livremente não deve ser tolerado, onde haja café e, [sic], onde haja escassez de braços, deliberou intervir nesta questão.

Assim, s.s. intimou o Sr, Penteado a não realizar em Jahu “meeting” de espécie alguma e a abandonar esta cidade no mais curto espaço do tempo possível.

Se no Avanhadava ou na Beócia succedesse factó dessa natureza, não seria caso pra extranhar.

Em terra com foros de civilização, como é o Jahu cuja autoridade policial é um moço illustrado, e por conseguinte, conhecdor das leis que desveriam reger este paiz, de vinte e três annos de republica, o factó que acabamos de narrar importa um deslustre para a nossa terra¹⁴⁶.

Em defesa da liberdade individual de Penteado, atacada de forma ilegal pelo delegado, o articulista anônimo também colocou o delegado numa posição de capanga dos cafeicultores locais, não tendo agido seguindo a lei e sim a mando. Tal artigo rendeu choques entre as folhas *Jahu Moderno* e *Commercio do Jahu*. Em resposta, no dia 13 de maio o *Commercio do Jahu* publicou um artigo assinado *Um Fazendeiro* com o título *O raciocínio da razão*. Veja um trecho:

há muito que me revolto contra a bulha que se tem levantado em volta da fálada falta de garantias em que se veem os trabalhadores agrícolas em nosso Estado. Silenciosamente concentradas em meu cérebro, em trazer as ideias nelle acumu-

¹⁴⁶ *Jahu Moderno*, 08/05/1913, n. 27.

ladas e suggeridas com o succeder das [sic] lançadas em publico contra os lavradores; um tanto que, em sua origem, se me afigurou de 'pones' gravidade e não meceredor de aarde, dadas as circunstanças de que se revestia que foi largamente commentado por um orgam de imprensa local, - arrancou me as reflexões que se seguem.

Preliminarmente, quero patentear minha solidariedade com o dr. Heitor dos Santos que aleivosamente foi censurado pelo referido orgam. Em um dos seus dois artigos, aos quaes tanto verbera o procedimento autoritario, diz que a prisão do Sr. João Penteadado, Ella agiu violentamente e tão somente num intuito de ser agradável aos elementos predominantes em Jahu. É um majestoso engano tal afirmativa.

O dr. Heitor dos Santos e Jahu, não se tem cingido à de quem quer que seja, agiu como autoridade cumprindo seus deveres e não como quem procura servir a este ou aquelle. No caso discutido, procedeu o dr. Heitor dos Santos, muito pelo contrário do que diz aquelle jornal, em circunspecção que pretendeu mais para a benevolência do que o rigor (e já não digo arbitrariedade). Si essa autoridade so [sic] levar pelas ordens que tem recebido do Secretario de Justiça e não procura antes me não tão enérgicos como os que lhe são .., pois parecem-nos que Ella tem se fuido pela prudência, e emregado os meios que se lhe afiguram mais aptos para que não se altera a ordem nem seja preciso o uso da força – si Ella seguirem à ordens recebidas, como disse, então veríamos a [sic] reclamar contra atrocidade, ferozes e arbitrariedades da autoridade policial. [...]

Contra que protestam então? Protestam.. protestam contra a propriedade alheia, contra as riquezas accumuladas pelos que nasceram cercados por ellas ou pelos que as amontoaram pelo trabalho e pela lucta. Protestam... protestam não contra injustiças, violências, esbulhos praticados pelos lavradores contra seus assalariados ou suas propriedades, mas contra a propriedade dos que souberam lucrar para vencer. É que se deprende das ultimas palavras do referido tópico que reza assim = os potentados te nem que da greve so origine desvalorização do café e da desvalorização do café a ruína do capital. A quem affectam mais diretamente a greve e a desvalorização do café senão aos lavradores? Porque se fazem proletários e senhores [sic em carestia da vida, e em ordeiros *meeting* quando as palavras trazem o pensamento oculto de se promover a agitação no seio da colônia laboriosa e pretextos das nossas fazendas? [...]

Não sei a que attribuir intuitos tão malevolos quão injustos, seja como for só há a confortadora cohezão dos fazendieros que estão promptos a fazer justiça mas não a ceder ante ameaças. Haja vista o exemplo dos agricultores de Ribeirão Preto. Tenhamos confiança nos nossos colegas e elles que tenham em nós e veremos se não melhorarão as condições não só nossas como delles.

*Um fazendeiro*¹⁴⁷.

Este artigo, assinado *Um fazendeiro*, acusou a folha *Jahu Moderno* de não praticar o que defendia, a liberdade de expressão por não abrir espaço para o delegado se justificar. Na tentativa de transformar Penteadado e a folha *Jahu Moderno* acusados de atentar contra a ordem, o articulista acabou por deixar mais claro as condições pelas quais o delegado Heitor dos Santos agiu. O articulista disse que o delegado teria sido mais pacífico do que as orientações do Secretário de Justiça lhe ordenou, pois se tivesse agido segundo tais ordens Penteadado e a folha teria o direito de acusar da atrocidade e arbitrariedade da autoridade policial. O articulista também acabou por confessar que os fazendeiros deram ordem para a

¹⁴⁷ *Commercio do Jahu*, 13/05/1913, n. 504.

ação do delegado, pois esses sempre estariam “promptos a fazer justiça mas não ceder ante ameaças”.

A folha *Jahu Moderno* teria acusado o articulista de ser na verdade um colaborador direto do jornal *Commercio do Jahu* e não um fazendeiro de verdade. Entretanto, há dúvidas de nossa parte se foi realmente um articulista desta folha. Pela escrita confusa e péssima articulação de ideias, o que acabou por confirmar as acusações feitas por Penteado e a folha *Jahu Moderno*, parece se tratar realmente de um fazendeiro. A folha *Jahu Moderno* não quis confrontar diretamente o grupo de fazendeiros de Jaú, achando melhor atacar a folha *Commercio do Jahu*. A resposta da folha *Jahu Moderno* para esse artigo veio logo depois e se iniciou uma troca de ofensas, sem colocar os fazendeiros como responsáveis diretos pela expulsão¹⁴⁸.

Por sua vez, João Penteado de São Paulo passou escrever da capital do Estado para esta folha. No dia 25 de maio publicou um artigo com o nome de *Uma Explicação*, trazendo sua versão dos fatos. Veja no trecho abaixo:

O povo de Jahu, há pouco ouviu falar de meu nome talvez com espanto, pensando houvesse cometido algum crime, algum grandíssimo crime, quando, porém, o certo é que arbitraria e injustamente intimado a comparecer à delegacia de polícia – fui pela respectiva autoridade ameaçado de prisão e constrangido a deixar a minha cidade natal no mais curto prazo possível apenas porque tive a temerária ousadia de falar contra a carestia da vida no município ahí realizado a 4 do corrente mez. [...]

Os fazendeiros receavam a manifestação de greve entre os colonos de suas fazendas e a polícia estava avisada a fim de evitar qualquer propaganda nesse sentido. Dahí, a razão das redículas ameaças e intimação por mim recebidas do Sr. Delegado de polícia [Heitor dos Santos]. [...]

Agi, como de costume segundo a minha consciência, certo de que praticaria acto justo, ponderado, refflectido, de accordo com a lei desta irrisória República e com o meu sincero sentimento da humanidade acima de todo esse convencionalismo estúpido e vergonhoso que caracteriza os degenerados defensores desta sociedade alicerçada no vício, na exploração e na egnorancia. [...]

O caso de Bica de Pedra ainda perdura na memória de todo. Ninguém ignora o que naquela vila se passou nem qual foi a minha attitude diante da premente situação de professorado municipal [...].

Depois, da ameaça, depois da afrontosa intimação da autoridade policial, teria eu que deixa-la, como um bandido, como um selerado. [...]

Eis ahí, em breve traços, a minha justificação e a minha defesa, bem como o testemunho de minha gratidão, aquelles que se dignaram defendendo-me [folha *Jahu Moderno*] das injustiças, dos opróbrios e dos aleives com que malevoles indivíduos procuram manchar minha reputação.

São Paulo, 16/05/1913

João Penteado.¹⁴⁹

¹⁴⁸ *Jahu Moderno*, 15/05/1913, n. 29. *Crepusculo do direito* – Continuação do artigo do dia 08 de maio.

¹⁴⁹ *Jahu Moderno*, 25/05/1913, n. 31.

Nas palavras acima, percebemos que Penteado se mostrou envergonhado, pois foi exposto de forma ofensiva à sociedade que ele nasceu e formou sua índole. Nessas palavras, João Penteado procurou pelas próprias penas limpar sua imagem, e novamente percebemos a acusação dos fazendeiros como mandantes do ato, buscando “justiça” contra a eminência de uma greve dos colonos. É aqui que Penteado fez uma análise geral dos males que ele sofreu nesses anos em Jaú. Primeiro, a pressão que levou a exoneração em de Bica de Pedra, agora essa expulsão da cidade. A acusação feita por João Penteado aos políticos jauenses e “seus” delegados não parece ser mera interpretação. É sim uma análise sociológica das instituições públicas em Jaú e de quem articula o poder jurídico, político e econômico em Jaú.

Como havíamos citado atrás, Argymiro Acayaba, de São Paulo, publicou longo artigo em dois números da folha *Jahu Moderno* refletindo sobre o assunto que levou a expulsão de João Penteado de Jaú – *A Carestia da Vida*¹⁵⁰. Foi agudo nas palavras, mas não na busca de um alvo tão real como João Penteado o fez. O jornalista jauense David Antunes também fez questão de acentuar o caso de João Penteado num artigo da mesma folha, discorrendo sobre as atitudes policiais frente os protestos operários do Rio de Janeiro¹⁵¹. Em março deste ano, um artigo escrito de São Paulo e assinado como *Janu*, falava sobre *A Carestia da Vida* também, ressaltando os protestos locais por parte do proletariado, estando numa miséria trabalhando para ter apenas um

mingoado salário, quando tudo lhe custa caríssimo, desde o aluguel da casa até o feijão e o arroz vendido nos mercados[...]. Não há motivos justificáveis para que o Brasil, terra de tanta riquezas naturaes, tenha chegado á triste condição em que, decretam vergonhosas leis como a de expulsão estrangeira, ahí vemos, agora, para melhor patentear a patifaria dos politiqueiros, esse quadro de tristesa, de miséria e de dor¹⁵².

Ao invés de apontar o alvo, como fez Penteado, o articulista anônimo também procurou acusar a “patifaria dos politiqueiros”. Utilizar de sujeitos abstratos foi uma forma desses articulistas se posicionar em defesa de João Penteado sem correr o risco real de retaliação. É essa a diferença entre simpatizantes ou *anarquizantes* e anarquistas que mencionamos páginas atrás. Mas “mercado” citado pelo articulista era real (e ainda é, segue funcionando em Jaú) e tem nome, era o Mercado Municipal onde se realizavam as feiras com produtos locais. Onde poderia ser uma alternativa para a carestia através de comercializa-

¹⁵⁰ *Jahu Moderno*, 29/05/1913, n. 33; 01/06/1913, n. 34.

¹⁵¹ *Jahu Moderno*, 12/06/1913, n. 37.

¹⁵² *Jahu Moderno*, 27/03/1913, n. 15

ção de produtos feitos em pequenas propriedades, sem o custo de transporte e renda direto do pequeno produtor ao consumidor, foi tomado pelos grandes proprietários. Em outro artigo não assinado impresso na folha *Jahu Moderno* em janeiro de 1913, com nome de *Diminuição da Renda*, o articulista deixou claro como havia um controle do mercado local por parte dos mesmos que não desejavam que se falasse na carestia. Mas esse articulista é mais objetivo no alvo. Veja um trecho:

houve uma grande diminuição de renda no Mercado Municipal. Os pequenos mercadores que dos sítios accorriam ao nosso mercado sortindo-o de gêneros indispensáveis, creando a concurrencia, augmentando a oferta e por consequência contribuindo para a diminuição dos preços, desertaram da praça Ribeiro de Oliveira.

Determinou o êxodo, uma medida da Prefeitura, pelo dr. Constantino Fraga, que vendeu o terreno anexo ao mercado... onde se acomodavam os animaes e os vehiculos dos mercadores do sítio¹⁵³.

A crise econômica era real, uma casa comercial, Casa Rocha & Cia, estava em maço vendendo todo seu estoque de mercadoria “por qualquer preço” desde fosse em dinheiro, dando como justificativa o *problema da Carestia da Vida*¹⁵⁴. Mas o que João Pentead, Argymiro Acayaba e outros articulistas acusavam como carestia da vida não era apenas a crise econômica que se perpetuava desde fins do século XIX, era uma denúncia da forma como os grupos dominantes de Jaú orquestravam a vida na cidade. Um colaborador jauense que assinava por *Porthus* do jornal de Rio Claro *O Alpha*, numa coluna intitulada *Jahu*, descreveu as condições cotidianas do pobre jauense em 1908. Veja um trecho da situação que a administração pública de jaú e sua aproximação com certos grupos políticos da cidade causavam aos habitantes:

A vida por estas paragens não compensa os esforços de energia empregados por parte daquelles que os empregam por falta de compensação nos meios para a sua subsistência [...]. a falta de esforços relativos aos impactos exorbitantes que pagam a carestia de tudo quando se precisa de mais urgente ás estraga, tudo se consome vertiginosamente.

De modo que para o assalariado, para os que vivem mingudadamente dos seus ordenados, a vida se torna sob todos os pontos de vista detestável, sem attractivos [...] nada gosa e é simplesmente para pagar impostos, casas immundas caríssimas, pharmacia e medico e sustentar emprezas privilegiadas, de modo que trabalhamos para o luxo, bem estar e pencas bem forradas de accionistas de companhias que já se têm por demais locupletado dos favores públicos, não precisando mais de tantas contribuições pesadas do publico...

O operário, o pobre, o que vive de seus salários ou ordenados vivem aqui asphixiados pela carestia da subsistência honesta, sendo muito bom para os de profissão liberal pois, pela lei natural dos meios, fazem o mais possível de extorquirem para gosar em passeios e villegisturas [...] ou então juntando para se mudarem depois para os grandes centros[...]

¹⁵³ *Jahu Moderno*, 30/01/1913, n. 05.

¹⁵⁴ *Commercio do Jahu*, 19/03/1913, n. 483.

Vamos dar alguns traços da *ménage* isto é, da vida econômica de um pobre ou funcionário e verão si temos ou não razão:

Começemos pela *casa*: [...].

Pelas casas de alguém daqui o Jahu, está atrasadíssimo. Não sei o que mais admirar si a coragem dos proprietários ou si a tolerância dos poderes competentes. Além das condições anti-higienicas das casas, sem ar suficiente, sem luz, sujas e esburacadas têm a audácia de exigir de aluguel um horror de dinheiro, casas que, em outros lugares se não pagariam 20\$000 cobram por ellas 60\$000, 70\$000 é às vezes mais!

A água se paga aqui caríssima e os habitantes da parte alta não a tem por muitas horas durante o dia, só a tendo escassamente de noite.

O contribuinte para pelos impostos a iluminação publica e não a pode ter em casa porque, além de cara, é fraca e serviço mal feito e em certas ocasiões nem em algumas ruas a tem porque se apagam lâmpadas sem haver quem as endireite acendendo-as de novo.

A carne pagamol-a duas vees mais cara do que em S. Paulo, pois aqui m pleno sertão vendem-n'a a 800 réis e ordinária. Os gêneros alimentícios são caríssimos e os fretes de estrada de ferro são esfolta e tira cabellos, de modo que a vida sem conforto, sem distrações, pagamol-a aqui mais de 50, sendo a mais cara que em outras localidades [...] água e esgoto que já se encheram e deviam também estar em relação á crise soffrendo como todos os demais mas, pelo contrário, se locupletam em detrimento do povo que age, trabalha, sua e se exgota para sustentar duzias de parasitas felizardos que nada produzem e que já usufruíram mais de 200 vezes esse tão decantados capitaes empregados [...]

E temos *deputados* que não olham para isso porque não *veem* e querem simplesmente gosar das posições sem se incomodarem com as condições e necessidades do *povo* de suas zonas.

Jahu já têm pago com *usura* o tributo de seus melhoramentos e portanto é justo que também as corresponda ao seu esforço [...].

Provaremos em outro que o cidadão em Jahu pagando mais impostos é o menos compensado que o de outra zona qualquer [...] ¹⁵⁵.

A articulação desse texto é muito próxima às palavras que Penteadó desenvolveu em diversos artigos. Em demais texto desse articulista, ele chama os grupos dominantes de Jaú de *patrícios, domínios feudaes*¹⁵⁶. Moraes (2013) mencionou a coluna *Vida Jauense* que João Penteadó tinha nesta folha de Rio Claro, encontramos apenas a coluna *Jahu* que provavelmente não era escrita somente pelo articulista *Porthus*, em outros momentos assinava o *Colaborador* ou ficava sem assinatura. Nas folhas jauenses vimos que Acayaba também assinava para a folha *O Alpha*. Podemos considerar que esta coluna tinha textos de Acayaba e Penteadó, pois o texto que destacamos acima, e outros escritos nesta coluna, se aproximam em muito com a articulação intelectual de João Penteadó, tanto no tocante a administração dos grupos dominantes quanto às condições de vida dos pobres e operários jauenses, apontando situações concretas. Tivemos essa conclusão por reconhecer que João Penteadó se olhava no mesmo lugar social que os dominados e espoliados pelo poder político e econômico em Jaú, pondo claramente dois lados opostos os grupos sociais de Jaú. O

¹⁵⁵ *O Alpha*, 17/12/1908, n. 2258.

¹⁵⁶ *O Alpha*, 04/12/1908, n.2252.

grupo do poder político e econômico e o grupo que sofre com as ações desse. Penteado pontuou exemplos concretos da carestia por ter a sensibilidade de visualiza-las no cotidiano dos grupos mais empobrecidos, diferente da maioria dos articulistas que preferiam não tocar nas causas concretas da carestia para não entrar em confronto com grupos dominantes de Jaú. Sua escrita foi de combate e de enfrentamento, segundo argumentação e exemplos empíricos, o que a epistemologia libertária propunha no uso da ciência, empírica por se associar à vida concreta dos homens. A análise científica para os anarquistas, como verificamos em Kropotkin e Reclus, devia ser um instrumento de esclarecimento dos males do homem e Penteado o fez.

Somando a política econômica do Estado em benefício dos produtores de café e a administração pública em Jaú, temos uma prática política em benefício de interesses de poucos, ocasionando em males coletivos se prolongaram para além da Primeira Guerra Mundial. O “quero, posso e mando” em Jaú impediu qualquer manifestação legal de reivindicação de melhores práticas de vida. O medo, seja de retaliação como ocorreu com João Penteado e Oreste Ristori, ou seja, por boicote, impediu que as folhas locais tivessem garantias de independência em suas penas. Evidenciamos que, apesar de incipiente, houve manifestações anarquistas e de caráter reivindicatório por parte de colonos e operários em Jaú, mas qualquer movimento num confronto direto era passível de retaliação. João Penteado avançou o limite da crítica feita de oratória abstrata para identificação do alvo real. Foi expulso da cidade em 04 de maio de 1913. Retornou para São Paulo onde dirigia uma escola racionalista, a Escola Moderna n. 1, no bairro do Belenzinho em São Paulo.

Sobre Argymiro Acayaba e Matheus Chaves Netto. O primeiro se envolveu em debates acalorados em Santos com um articulista de outra folha. Acayaba trocou insultos com o redator da folha hermista da *Tribuna do Povo*, Alberto Sousa, ao ponto de chamá-lo para um duelo. Não temos acesso ao conteúdo desses debates¹⁵⁷. Essa situação se justificava pelo clima político do momento, era a campanha dos *civilistas* contra os *hermistas* pela presidência da república. Ruy Barbosa representando os civis versus Hermes da Fonseca representando a permanência dos militares na República. Em Jaú, a efervescência era em prol dos *civilistas*, tanto que foi fundado um *Comitê Feminino* na Capital e em Jau - o *Centro Civilista das Senhoras Jahuenses* - para prática de propaganda da candidatura de Bar-

¹⁵⁷ *Commercio do Jahu*, 19/02/1910, n. 158.

bosa. Nesse assunto, tanto *Commercio do Jahu* como *Jahu Moderno* se juntaram na defesa desse candidato¹⁵⁸.

Após João Penteado ser expulso de Jaú, tentou manter o contato com a cidade através da folha *Jahu Moderno* como colaborador, escreveu o artigo *Ecos de São Paulo*¹⁵⁹, dando indícios de que iria ter uma coluna permanente no jornal, mas não passou deste artigo. Em 07 de novembro de 1913 Matheus da Silva Chaves Netto sofreu um atentado a bala pelo cunhado João B. Vasconcellos Junior e veio falecer de complicações dos ferimentos. Chaves Neto faleceu poucos dias de completar 23 anos, em 22 de novembro. Quase um mês depois, também deixou a folha outro colaborador que escrevia de São Paulo, Mariano Mattoso suicidou-se na Capital, onde cursava Direito na faculdade de Direito de São¹⁶⁰.

Argymiro Acayaba havia se tornado uma personalidade intelectual muito admirada pelos jauenses letrados, quando visitava a cidade, era recebido na Estação Ferroviária com grande entusiasmo, regado ao som da banda musical Carlos Gomes e grande número de amigos. Entre 1912 e 1913, foi acometido por moléstias, e sua recuperação era acompanhada em Jau pela imprensa, com votos de felicidades¹⁶¹. Ficou distante de Jaú e de suas folhas por algum tempo até que não venceu a moléstia que o perseguiu. Morreu em 05 de novembro de 1914, quase um ano após a morte de Chaves Neto¹⁶².

¹⁵⁸ *Commercio do Jahu*, 12/02/1910, n. 156; 19/02/1910, n. 158;

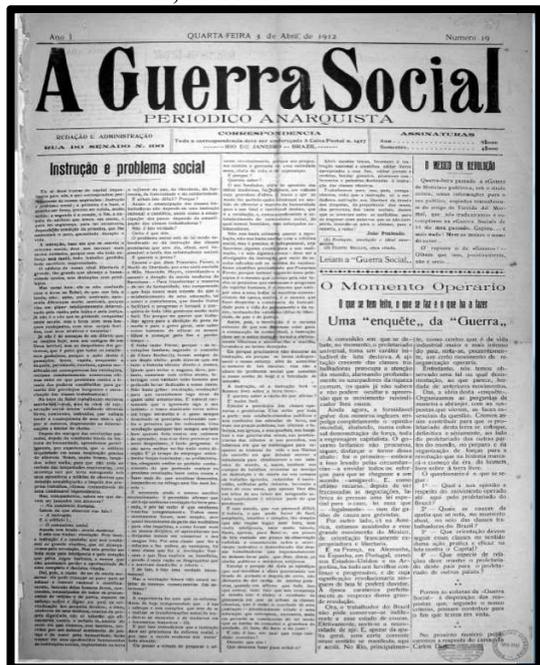
¹⁵⁹ *Jahu Moderno*, 15/06/1913, n. 38.

¹⁶⁰ *Jahu Moderno*, 07/12/1913, n. 83; 11/12/1913, n. 84; *Commercio do Jahu*, 09/12/1913, n. 593.

¹⁶¹ *Commercio do Jahu*, 16/03/1910, n. 163; *Commercio do Jahu*, 09/10/1913, n. 568.

¹⁶² *Jahu Moderno*, 05/11/1914, n. 163; *Commercio do Jahu*, 07/11/1914, n. 722.

Figura 12: Publicação do artigo *Instrução e Problema Social*, de João Penteadó.



Fonte: *A Guerra Social*, 03/04/1912, n. 19.

Figura 13: Publicação do artigo *A Ignorância*, de João Penteadó.



Fonte: *A Guerra Social*, 26/10/1912, n. 32.

Figura 14: Folha jauense *Comercio do Jahu*, apoiador dos *Vicentistas*.



Fonte: Arquivo Municipal de Jau.

Figura 15: Folha de Rio Claro, que abriu espaço para escritos de Argymiro Acayaba e João Penteadó para esclarecer o Caso de Bica de Pedra.



Fonte: Arquivo Público e Histórico de Rio Claro.

Figura 16:
*A Lanterna*¹⁶³, Jornal anticlerical que circulava na região de Jaú.



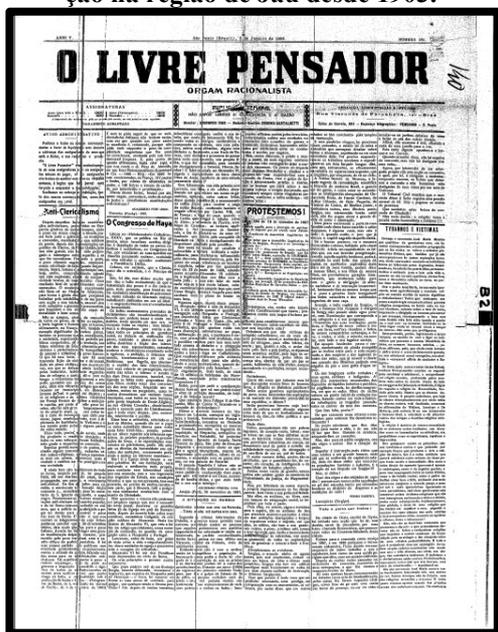
Fonte: Acervo pessoal.

Figura 17:
A Terra Livre, jornal anarquista que circulava na região de Jaú.



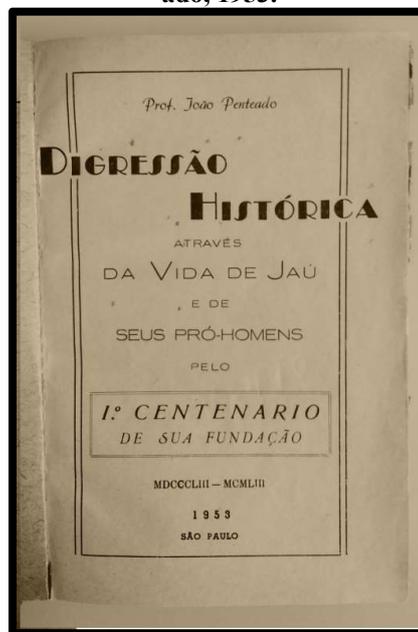
Fonte: Acervo pessoal.

Figura 18:
 Folha anarquista *O Livre Pensador*, de circulação na região de Jaú desde 1903.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 19:
 Capa da obra *Digressão Histórica...*, de João Penteado, 1953.



Fonte: Acervo do CEDOC da FIJ, Jaú.

¹⁶³ O jornal *A Lanterna*, impresso em São Paulo, tinha caráter anticlerical, fazendo notícia de assuntos voltados às ações de clérigos não cobertas pela mídia oficial. O jornal *A Terra Livre*, também impresso na capital, era dirigido por Edgard Leuenroth e era de corrente anarcossindicalista, auxiliando os colonos das fazendas de café do Estado. Encontra-se esses periódicos no Acervo Edgard Leuenroth, Unicamp. FONTE: Acervo pessoal.

Figura 20:
Prédio do Centro Operário Beneficente e Instrutivo do Jahu, na década de 1990.



Fonte: Redes Sociais de Julio Polly.

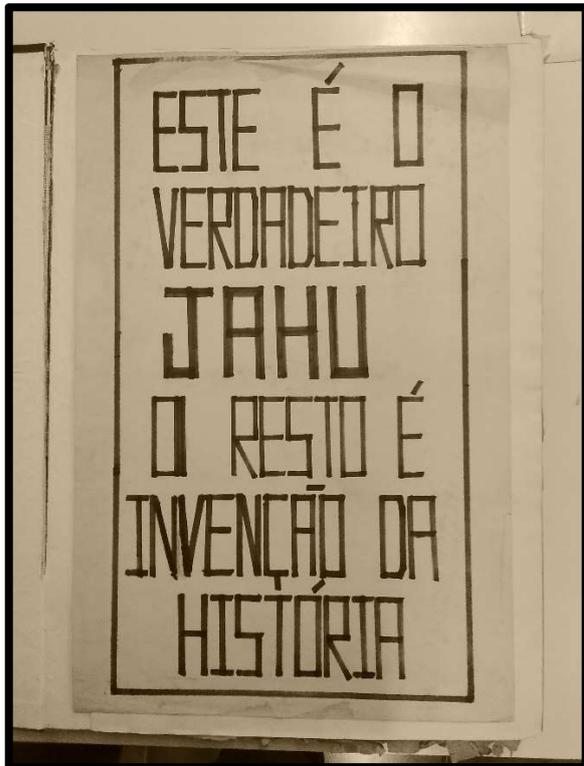
Figura 21:
O prédio do Centro Operário hoje (2021)¹⁶⁴



Fonte: Acervo pessoal.

¹⁶⁴ O prédio está sob os cuidados da Prefeitura Municipal de Jaú. Já foi o arquivo morto do órgão público, mas hoje funciona uma academia de artes marciais. Observe que as iniciais do Centro Operário Beneficente e Instrutivo (C.O.B.I.) permanecem na fachada.

Figura 22:
Frase contida na encadernação da folha Jahu Moderno¹⁶⁵.



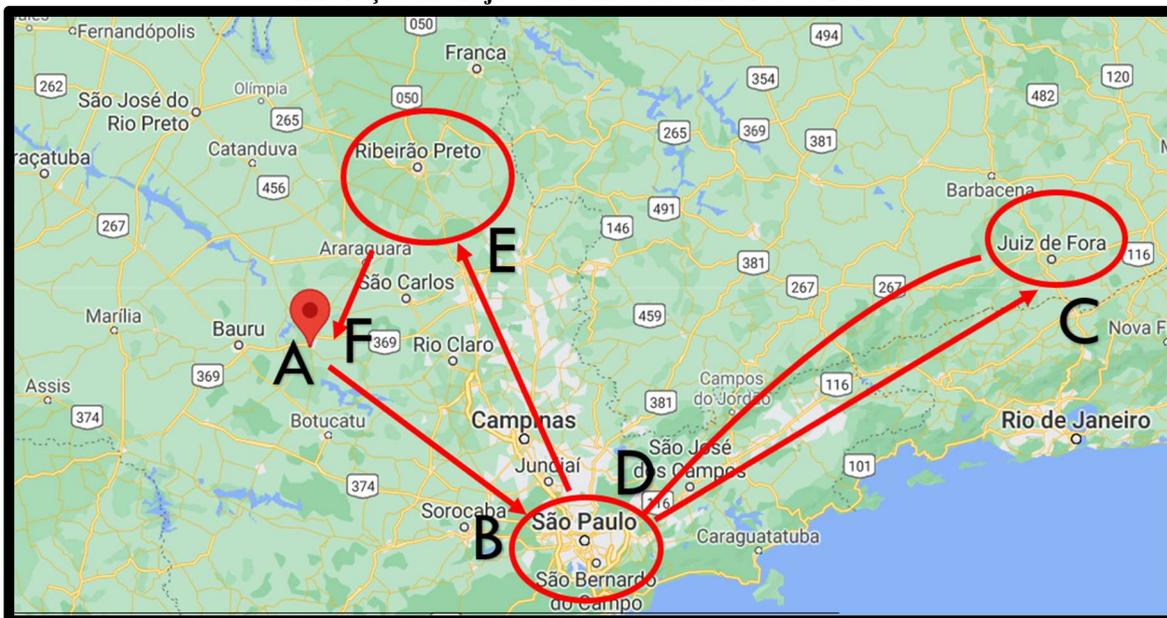
Fonte: Arquivo Municipal de Jaú.

Figura 23:
Capa da folha Jahu Moderno, periódico jauense carvalhista.



Fonte: Arquivo Municipal de Jaú.

Figura 24:
Ilustração do trajeto de Penteadó entre 1909 e 1913.



Fonte: Arte do autor.

¹⁶⁵ Logo ao abrir o livro do Jornal a frase apresenta o lugar histórico do jornal, segundo o autor da frase, indicando algo ainda não resolvido na disputa da narrativa da história do município.

Vimos neste capítulo que, o ambiente intelectual abriu espaço para exposição de reflexões sobre o contexto histórico que nosso personagem vivenciava juntamente com os interlocutores de seu círculo restrito. A folha *Commercio do Jahu e Jahu Moderno* foram dois polos limites das ações intelectuais e politiqueras em Jaú. Para quem iniciar uma investigação sobre esse grupo de intelectuais em Jaú deverá buscar fontes além dessas. A folha *Jahu Moderno*, em especial, apesar de sua efêmera existência não pode ser limitada a representante da ala política de Edgar Ferraz do Amaral simplesmente, pois seu espaço era aberto para diversas manifestações intelectuais que procuraram levantar reflexões sobre questões progressistas que anteciparam comportamentos que surgiram décadas mais tarde na cidade.

Sobre o anarquismo de João Penteado, acreditamos que nossa hipótese foi bem esclarecida. O seu espiritismo foi capaz de construir um ser humano bondoso e muito articulado nas ideias, mas a ética que o seu anarquismo, influenciado por Kropotkin e Reclus, lhe fez se posicionar em questões cruciais em sua vida ultrapassando a linha de simpatizante para anarquista e isso, como todo indivíduo que busca romper com o estabelecido, levou ao enfrentamento direto com os grupos poderosos em Jaú. O “diabo” que Bakunin dizia ser necessário para um anarquista esteve em suas penas e em sua oratória, já sua ética libertária esteve na articulação de suas ideias e em sua *práxis*. João Penteado soube criar um caldo intelectual dos ambientes que participou na sociedade jauense. Uma empatia construída de sua relação de amizade e de debates espírita com o círculo em volta de Paulino de Oliveira Maciel. Os questionamentos científicos e intelectuais se fizeram dentro de um círculo restrito que se estendeu para além do ambiente intelectual espírita busca de uma leitura alternativa de mundo e de sociedade, seja enquanto *porvir* ou idealizada segundo parâmetros progressistas ou libertários. Fato é que essa alternativa construída segundo literatura específica, estabeleceu uma posição social bem delimitada desses interlocutores em Jaú, segundo suas interpretações dessa literatura e discussões.

5 - JOÃO PENTEADO: INTELLECTUAL DA EDUCAÇÃO E PROFESOR RACIONALISTA

Só a educação e só ela fará o homem livre na terra livre.

João Penteado
(*A GUERRA SOCIAL*, 1912).

Este é nosso último capítulo e nos propomos visitar João Penteado como docente municipal e suas primeiras aproximações com a pedagogia racionalista de Francisco Ferrer y Guardia. As fontes usadas nesse capítulo utilizamos as mesmas utilizadas nos capítulos anteriores, incluindo os anuários produzidos pela Inspeção Geral do Ensino do Estado de São Paulo dos anos de 1907 até 1910. Também utilizamos a obra que João Penteado produziu em 1944 em homenagem a professores de Jaú, *Pioneiros do Magistério Primário*, de 1944, importante para que vasculhemos os momentos iniciais, mesmo que apenas excertos, do anarquista jauense com as práticas pedagógicas.

Iniciamos situando esta obra para separar as memórias afetivas e pedagógicas de Penteado das influências do contexto histórico que a obra foi produzida. Posteriormente analisamos a obra conjuntamente com demais fontes, visando compreender a pedagogia que João Penteado tomava para si. Por fim, analisamos João Penteado docente em Jaú no início do século XX.

Pioneiros do Magistério Primário: contextualizando a obra.

O anarquista e pedagogo Adelino de Pinho, amigo muito próximo de João Penteado, mantinha a amizade nas trocas de cartas com o amigo e companheiro de militância e de pedagogia racionalista no período de escrita da obra em questão. E numa carta enviada a Penteado em 7 de agosto de 1944, agradecendo ao exemplar enviado da obra *Pioneiros do*

Magistério, escreveu Pinho elogiando Penteado afirmando que o amigo escreveu tal obra “reivindicando para esses obscuros e desconhecidos obreiros da instrução popular o respeito e a gratidão que eles merecem pelo seu trabalho indefectos, mal compreendido e mal pagos”. Continua Adelino, “admiro-me como pôde, no meio dessa balbúrdia de trabalho, de movimento e de preocupações, ter tempo e serenidade para concatenar tão bem os assuntos tratados” (CASALVARA, 2012, p. 195). Adelino deixou evidências de que o ambiente histórico da produção da obra estava conturbado, era uma situação onde o controle cotidiano escapou das mãos de seus atores sociais, um regime sistematicamente repressor se instalou: era o Estado Novo (1937-1946).

Quem ler a obra pela obra não encontra explícito os traços anarquistas de João Penteado e sim somente o carinho que o professor jauense nutriu pelo seu local de origem e seus iniciadores no magistério. Em 1955 Penteado também publicou *Digressão Histórica de Jahu e seus Pró-Homens*, onde é notado seus velhos traços libertários na análise proudhoniana sobre o primeiro morador da cidade e sua escolha em homenagear figuras não-nascidas em Jaú, o que remete ao seu internacionalismo anarquista. Mas a obra *Pioneiros do Magistério Primário* é mais obscuro seu anarquismo. Por quê?

O período da produção da obra de Penteado era um momento de inspiração fascista, caracterizado pela historiadora Maria Celina Soares D’Araujo como de um “ideal político de encontrar uma *via* que se afastasse tanto do capitalismo liberal quanto do comunismo” (D’ARAUJO, 2000, p. 08). Segundo a autora, estávamos dentro de uma

maneira de dirigir o país [...], em que se atribui ao governo um poder acima de qualquer outra vontade. O governo, dentro da visão varguista, teria o papel de mostrar o caminho para os homens, de apontar soluções e, até mesmo, implementá-las se julgasse conveniente. [...] Isto é, ao Estado, caberia ordenar aquilo que achavam mais conveniente aos homens. (D’ARAUJO, 1997, p. 08).

Portanto, não era uma fase qualquer de nossa história, era um momento onde nascia um corpo estatal para conduzir de maneira autoritária toda sociedade brasileira, personificado na individualidade de um líder: o “pai dos pobres” e a “mãe dos ricos” (D’ARAUJO, 1997, p. 13). Não reconhecer a capacidade de auto-organização era fundamental para esse governo justificar a implementação de um Estado nacional unitário e centralizado nas mãos de um único líder. Os braços desse líder se estendiam por todas bases da sociedade por meio do projeto de intervenção estatal que, por meio de órgãos que gerenciavam diversos setores, criavam um sustentáculo poderoso.

Darcy Ribeiro (1985) ressaltou que esse projeto se fez graças às intelectualidades que estavam em sincronia com o discurso fascista varguista. Alcir Lenharo (1986) identi-

cou nessa estrutura não apenas a burocratização e centralização desses órgãos emparelhados no Estado, como viu também um culto religioso da figura política do líder que encabeçava toda estrutura ao mesmo tempo que criava a ideia de regeneração espiritual do indivíduo por meio de certas práticas de purificação como a louvação do trabalho. Em sincronia estavam as Leis Trabalhistas, a encíclica *Rerum Novarum* e a mistificação do líder Vargas.

No início da década de 1940, esse Estado controlador já estava bem avançado no controle da sociedade. Congresso dissolvido, a Comissão Executora do Estado de Guerra prendendo e perseguindo toda oposição sob apoio do Tribunal de Segurança Nacional que legalizava tais perseguições (D'ARAUJO, 2000; RIBEIRO, 1985). Havia o DASP (Departamento Administrativo do Serviço Público) que modernizava o aparato técnico do serviço público e o libertava do controle das parentelas que a República Velhas havia criado. O DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) que censurava as vozes mais críticas e de oposição além da responsável pela construção da imagem de Vargas, sobretudo através do rádio e das principais imprensas (RIBEIRO, 1985).

Em especial na área do trabalho urbano, o Estado Novo teve um papel bem objetivo: romper o caráter de luta classista que os anarquistas e comunistas estabeleciam no universo coletivo dos trabalhadores urbanos. A Lei do Salário Mínimo, a C.L.T (Consolidação das Leis Trabalhistas), a Legislação Sindical, a comemoração do 1º de Maio sob a nova interpretação como Dia do Trabalho e o Aniversário de Vargas em 18 de abril coroaram a política trabalhista corporativista de Vargas (D'ARAUJO, 1997). Não à toa Getúlio iniciava seus discursos com “Trabalhadores do Brasil” (D'ARAUJO, 2000, p. 55).

Na educação, o Ministério da Educação teve Gustavo Capanema na sua liderança e no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Lourenço Filho. Esses órgãos organizaram a nacionalização da educação por meio de um currículo homogêneo em todo território. Grande parte dos entusiastas pela educação da década e 20 e os Pioneiros da Escola Nova dos anos 30 vão enquadrar o Conselho Nacional de Educação por acreditar que o sonho das décadas anteriores poderia ser realizado colocando a educação como fundamental na formação do “novo homem” patriota e trabalhador profissionalizado. Assim, o SENAI (Serviço de Aprendizagem e Industrial) operava como educação alternativa para o pobre ao ensino secundário da elite (RIBEIRO, 1985).

Os anarquistas dentro desse balaio de repressão inevitavelmente foram perseguidos. Afinal, os anarquistas sempre sofreram com peso do braço violento do Estado. Alexandre Samis investigou o presídio político de Clevelândia no Oiapoque durante a Primeira Repú-

blica servindo de experiência para a política repressiva do Estado Novo (SAMIS, 2000). Christina Lopreato (1996) investigou esse braço estatal na Greve de 1917. Rodrigo Rosa da Silva (2005, p. 44) descreveu o *modus operanti* do DEOPS como sistematização e catalogação das informações dos documentos apreendidos com objetivo de gerar “prova do crime” fundamentando sua ação repressora. Tais “provas” eram sempre potencializadas com adjetivos do tipo “perigosos”, “extremistas” ou “agitador”.

João Penteado, já fichado no DEOPS e com o histórico de anarquista e ainda vinculado ao círculo da militância¹⁶⁶, teve que driblar todos esses mecanismos de controle e perseguição. Em 1944, ano de lançamento de *Pioneiros do Magistério*, João Penteado vinha de uma luta pela manutenção de sua escola após sua reabertura em 1920. A Escola Moderna nº1 foi fechada em 1919. Penteado reabriu sob o nome de Escola Nova (1920-1923), depois mudou o nome para Academia de Comércio Saldanha Marinho (1924-1943), e na época de lançamento da obra a escola tinha o nome de Escola Técnica de Comércio Saldanha Marinho (1944-1947)¹⁶⁷. Os anarquistas retornaram com suas práticas após 1920, em especial a partir de 1934 com a Fundação do Centro de Cultura Social e reuniões nas residências dos militantes como extensão da prática educacional dos membros do círculo anarquista (MORAES, 1999).

A historiadora da educação Regina Fregoni (2007) ressaltou que Penteado prosseguiu práticas educacionais da Escola Moderna nas instituições que foram abertas após 1919. Entretanto, as práticas repressoras do Estado Novo estavam sempre à porta. Sua escola foi constantemente visitada pelos inspetores federais policiando e forçando uma adequação ao currículo da escola varguista. Fregoni (2007) se debruçou nas atas de Inspeção Federal sobre as visitas da Escola de Penteado e destacou as exigências de correções feitas pelos inspetores, muito em função das Leis Orgânicas do Ensino de 1942 que objetivavam uma “equiparação” da educação no país para melhor organização do discurso educacional. Fregoni escreveu que o nome Escola Nova para o centro de educação de João Penteado não veio apenas como estratégia para driblar a repressão, pois o movimento escolanovistas e os anarquistas tiveram alguns elementos em comuns como a defesa dos instintos como meios para adquirir o conhecimento, além do método intuitivo.

¹⁶⁶ Tatiana Casalvara (2012) mostrou em sua tese que Penteado era ativo na imprensa anarquista após 1919, estando, inclusive, na festa de relançamento do jornal anarquista e anticlerical *A Lanterna*, em 14 de julho de 1934 (CASALVARA, 2012, p. 157).

¹⁶⁷ Depois da escola Técnica de Comércio Saldanha Marinho ainda se chamou Ginásio e Escola Técnica Saldanha Marinho (1947-1961). No ano de falecimento de João Penteado, 1965, chamava-se Colégio Saldanha Marinho fechando suas portas em 2003 (CASALVARA, 2012).

E não podemos ignorar o contexto do município de Jaú, cuja a obra foi endereçada. João Penteado escreveu na própria obra que o texto foi resultado do intento de

promover, sob os auspícios das autoridades mais representativas de Jaú, uma importante festividade cívica, numa das datas mais importantes da nossa história pátria, como a de 7 de Setembro, 15 de Novembro ou outra qualquer, na qual houvesse a coparticipação plena e integral da população escolar (PENTEADO, 1944, p. 13).

Após tentativas de publicar artigos no jornal local *Commercio de Jaú*, visando o preparo do público jauense para uma data comemorativa das personalidades docente do município - mas que não resultou em nenhum sucesso para população e parte da imprensa que se mostraram indiferentes -, a obra se tornou, nas palavras de Penteado, um “protesto, nestas páginas, [...] (com as) respectivas biografias, as expressões de nossos sentimentos de admiração e respeito à memória” dos professores homenageados no livro. João Penteado terminou sua justificativa afirmando que “os pioneiros do magistério primário de Jaú e de todas as partes do mundo precisam e devem merecer a homenagem a que fazem jús de todas as pessoas” (PENTEADO, 1944, p. 15).

Nessa década de 1940 em Jaú percebe-se uma manifestação de recordar os personagens da história oficial. Criaram o *Aero Clube* que, segundo Chaves (2006), era para honrar a tradição deixada por João Ribeiro de Barros¹⁶⁸, mas o avião doado pela Cia e Sociedade Paulista de Exportação e Almeida Prado & Cia foi batizado de *Lopes Rodrigues* em homenagem ao irmão de Vicente de Almeida Prado. Era um momento de modernização e manutenção da tradição política na cidade. Acreditamos que Penteado disputou a construção da memória histórica local quando reivindicou a memória de personagens da educação municipal. E temos que lembrar que na obra *Digressão História* (1953), João Penteado igualmente reivindicou essa disputa pela memória histórica local homenageando figuras da história jauense não-nascidas na cidade. Nesse ponto percebemos que Penteado identificou na construção de uma memória histórica um campo de disputas de discurso.

¹⁶⁸ O comandante João Ribeiro de Barros (1900-1947) foi um jauense neto de um dos fundadores do município, o Capitão José Ribeiro de Camargo Barros. De família tradicional na cidade proprietária de terras e cafeeicultora, Barros estudou na escola privada formadora dos jovens da elite local, Atheneu Jauense depois cursou estudos Jurídicos e Sociais na USP. Foi para os EUA estudar engenharia mecânica para realizar seu grande feito: “O Voo do Jahu”, entre outubro de 1926 e abril de 1927 cruzou o atlântico com um avião, de Gênova a Ilha Fernando de Noronha. Esse feito lhe colocou na história da aviação. Mas no Estado Novo foi preso pela polícia política de Vargas por escrever um jornal clandestino contra a Ditadura Vargasista. Ver a história desse aviador jauense num texto escrito pelo professor José Raphael Toscano em: http://www.camarajau.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=273%3Acmete-joao-ribeiro-de-barros-historia&catid=34%3Aleis&Itemid=125 acesso em 24 de novembro de 2021.

Aqui se faz importante o auxílio do historiador francês Jacques Le Goff (1990) ao notar que a construção da consciência histórica não somente está no intuito de dominar o passado e o presente, mas projetar um domínio do futuro. Nesse momento histórico a família Almeida Prado ainda se movimentava na política local, assim o domínio da memória histórica possibilitava envolver um *passado*, um *presente* e projetar um *futuro* jauense sob o domínio político dessa família em Jaú. A historiadora Flávia Arlanch de Oliveira (1999) identificou a hegemonia desse espaço de consciência histórica¹⁶⁹ produzido a partir da segunda década do século XX por tal família. João Penteado, dentro de suas reflexões anarquistas e militância contra qualquer discurso de controle da sociedade, de forma discreta em sua ação, não apenas homenageou as personagens de seu passado como elevou-os no mesmo lugar que as personagens da história oficial de Jaú.

Os grupos escolares que foram sendo fundados entre a expulsão de João Penteado de Jaú em 1913 e a comemoração do centenário do município (1953) tiveram como patronos figuras não educadores, mas políticos e personagens da vida econômica da cidade¹⁷⁰. Percebemos que não houve homenagens aos professores e professoras jauenses que se dedicaram exclusivamente à profissão docente, somente aos políticos e personalidades públicas. Penteado, em forma de protesto o fez. Em sua explanação sobre a eficiência e o valor do ensino das primeiras letras com relação ao desenvolvimento do espírito e da mentalidade de uma sociedade, Penteado citou como exemplo personagens históricos que contribuíram para a humanidade depois que tiveram sua instrução. Mas Penteado, foi além das homenagens dos professores, pois manteve a defesa da instrução como ferramenta de transformação de uma sociedade: para demonstrar o quanto a instrução é capaz de transformar indivíduos, Penteado escolheu certos escravos ou mestiços pobres num Brasil racista, e pobres operários e vendedores de jornais que ascenderam na sociedade graças a instrução pelo mundo.

¹⁶⁹ Escreveu a autora: “as informações presentes na história *oficial* elaborada nos inícios do século XX dão certa ênfase às várias famílias proprietárias que aportaram à região nas primeiras décadas de sua ocupação, sem contudo privilegiar especificamente nenhuma delas como portadora de um poder hegemônico. Já nas publicações feitas a partir da segunda década do século XX, a família Almeida Prado passa ocupar um espaço especial, não só em termos de sua participação histórica em termos daquele momento, como também em todo passado jauense” (OLIVEIRA, 1999, p. 85).

¹⁷⁰ Vicente de Paula Almeida Prado, patrono do grupo Escola Major Prado, fundado em 1914, foi uma grande figura política da época da República Velha. Domingo de Magalhães, patrono do Grupo Escolar Dr. Domingo Magalhães. Antônio José Lopes Rodrigues Filho, patrono do Grupo Escolar Dr. Lopes Rodrigues, de 1938, foi advogado, banqueiro, superintendente no Amazonas, diretor do Ateneu Jauense e se tornou patrono desse grupo escolar em 1941 além de nome de praça. Antônio de Pádua Sales, patrono do Grupo Escolar Dr. Pádua Sales, 1903, foi advogado, senador, deputado estadual e Secretário da Agricultura e Obras Públicas (FERNANDES, 1955).

Assim faz sentido ele ter elevado os pioneiros do ensino primário do Estado de São Paulo à igualdade dos bandeirantes na história do Estado de São Paulo, pois, “assim também, os professores primários de antanho, com o seu trabalho, sem saberem que eram os apóstolos das selvas a abrir caminho para a nossa civilização” (PENTEADO, 1944, p. 23). Após essa breve inclusão no contexto histórico da produção da obra *Pioneiros do Magistério Primário*, podemos utilizá-la como fonte no auxílio da compreensão sobre o desenvolvimento docente de João Penteado.

Contextualização do ensino no Estado de São Paulo e em Jaú entre fins do século XIX e início de XX.

Para levantar excertos sobre a formação docente de João Penteado em Jaú, é preciso envolver o contexto da educação no Estado de São Paulo em consonância com o contexto municipal de Jaú entre fins de XIX e início de XX, devido às lacunas e silêncio das fontes. Sobre como proceder frente essa situação, aceitamos as reflexões do historiador alemão Jörn Rüsen (2007) sobre metodologia da história. Sobre o método histórico, Rüsen compreendeu ser a obtenção e a apreensão de informações das fontes, passíveis de controle intersubjetivo, ou seja, se trata de informações “objetivas” no sentido de “serem apoiadas em experiências controláveis” (2007, p. 110). Nesse caso, cabe ao pesquisador trabalhar as informações segundo sua bagagem intelectual. No entanto, ao se deparar com esse silêncio e lacunas, mesmo com o procedimento *heurístico*¹⁷¹, as informações obtidas pelas fontes devem passar por uma *crítica histórica* que contribui para o enquadramento de tais informações numa narrativa histórica. Entretanto, o autor ressaltou que “essa operação metódica, de extrair sistematicamente novas informações das fontes, só se torna propriamente histórica quando vai além da crítica para à *interpretação*”. A justificativa de Rüsen está:

Em primeiro lugar, porque os fatos obtidos pela crítica das fontes são enquadrados, de modo metodicamente regulado, em construtos narrativos teóricos. Esses construtos estão dotados, pela heurística, da qualidade de poder promover questionamentos agudos e profundos. São eles que se constituem em perspectivas históricas para o enquadramento dos fatos em seu contexto (narrativo). Assim, em segundo lugar, é nesse contexto que os fatos se tornam históricos – caráter que não possuem como meros fatos ou informações das fontes (RÜSEN, 2007, p. 113).

¹⁷¹ Para Rüsen (2007, p. 112) a heurística histórica é “o construto teórico do conhecimento histórico das experiências de pesquisas e especialização do historiador” sobre a temática e ao abordar a fonte que influencia na capacidade de responder as perguntas feitas por ele mesmo. Alerta o autor para não cair no que ele chama de “tolice heurística”, ou seja, excesso de perguntas que o pesquisador não consegue responder.

Portanto, cabe ao historiador enquadrar as informações das fontes num contexto histórico que dialogue com elas. Esse enquadramento permite ligações contextualizadas com outras fontes e pesquisas. Assim, o pesquisador pode levantar interpretações mais profundas na possibilidade de dialogar mais com as próprias fontes e até reduzir as lacunas com esse procedimento do método histórico. Destarte, utilizamos tais procedimentos para enquadrar as informações, silenciosas ou não, da obra de João Penteadó acerca dos professores primários de fins do século XIX em Jaú.

No decorrer do século XIX, o Brasil conhecia dois principais métodos de instrução coletiva. O método lancasteriano, tido a partir de 1880 como ultrapassado mas persistindo em muitas práticas educacionais, e o método intuitivo que passou a ser visto como o mais moderno método de instrução a partir de então. O desafio foi sair do método disciplinador e baseado em castigos para uma nova instrução mais aceitável às novas ideias. Nesse tempo também foi comum o desafio de avançar das salas elementares isoladas para os Grupos Escolares ampliando o ensino aos pobres concentrado em diversas salas num edifício próprio para o ensino, era esse o discurso. Tal discurso tinha sua base na ideia de que a instrução iluminaria as trevas da ignorância, mas também seria o “alicerce das sociedades modernas, garantia de paz, de liberdade, da ordem e do progresso social”, reforçando a crença da educação como redentora e elemento formador dos indivíduos, segundo o próprio Rui Barbosa (BARBOSA, *apud.* SOUZA, 1998, p. 26).

A educação estava atrelada à cidadania, à civilidade. Para uns a educação ainda era ferramenta de consolidação do novo regime a partir de 1889. Essa crença não estava apenas na educação pública, pois as escolas particulares confessionais e leigas para a formação das elites se espalharam pelo país. Maria Lúcia Spedo Hilsdorf (2003) diz que o grande debate era qual o tipo de instrução para o pobre e qual o tipo para as elites. Segundo Rosa Fátima de Souza (1998), a criação dos Grupos Escolares se inseriu num projeto republicano de reforma da instrução pública paulista em 1890. A implementação dessa nova modalidade escolar de ensino primário visou produzir uma nova cultura escolar no meio urbano. Para autora o estabelecimento desse tipo de ensino provocara um entusiasmo na sociedade da época¹⁷². Tal Grupo Escolar, formado de salas não mais isoladas e sim de várias salas

¹⁷² Tal entusiasmo pareceu semear crenças que se prolongaram nas décadas posteriores. Para Jorge Nagle (1974, p. 97) o “entusiasmo pela educação” na década de 20 foi consequências de todo contexto das primeiras décadas da república, com transformação urbana, surgimento da imprensa, novas camadas médias urbanas, sentimento antipatriarcal de uma parcela urbana da sociedade e a ideia de que o analfabetismo impediria maior número de eleitores.

numa ordem de fases de aprendizagem em graduação, tinha por objetivo técnico possibilitar uma superioridade material e administrativo-pedagógica, pois era diferente das escolas elementares, onde apenas professores normalistas podiam lecionar, o que gerou a sensação de inovação em matéria de organização e pedagogia.

Essa escola graduada de ensino primário apareceu pela primeira vez no ensino público do Estado de São Paulo com a Reforma da Escola Normal, tendo como “fórmula mágica” a reforma dos métodos e dos mestres com a adoção de “novos processos de ensino consubstanciados no método intuitivo” (SOUZA, 1998, p. 40). O inglês Norman Calkin, autor da obra que mais norteou esses professores, escreveu que a primeira coisa que os professores deveriam ter em mente para a instrução primária era

cultivar no menino os hábitos de observação acurada, ensinando-o igualmente a agrupar as coisas semelhantes entre si. Esses hábitos – a lucidez no perceber, a fixidez no atender, o escrúpulo no observar, a prontidão no classificar – asseguraram a aquisição de novas noções nos anos subsequentes (CALKINS, 1886, p. 4)¹⁷³.

De fato, o método tinha suas inovações. Seu princípio primeiro era *primeiro as coisas do que as palavras*, ou seja, a observação seguida da descrição foi vista como método de aquisição do conhecimento e primeiro passo para o desenvolvimento intelectual. Dentro dessa ideia que nasceram os Grupos Escolares em 1893, tendo a Escola Caetano de Campos como Escola-Modelo na capital. A organização do ensino primário republicano¹⁷⁴ ficou

¹⁷³ Haviam nove princípios fundamentais que organizavam o método de Calkin pondo a criança num novo lugar de aprendizagem: “1 - É pelos sentidos que nos advem o conhecimento do mundo material. Os primeiros objetos onde se exercem as nossas faculdades, são as coisas e os fenômenos do mundo exterior. 2 - A percepção é a primeira phase da inteligência; e, pois de ver está que a educação há de começar pela cultura das faculdades perceptivas. [...]. 3 - A existência de uma noção no espírito nasce da percepção das semelhanças e diferenças entre os objetos [...]. 4 - Todas as faculdades medram, e robustecem a poder de exercício adequado; correndo o risco de se debilitarem, se as sobrecarregamos, ou se as aplicamos a matérias que não estejam naturalmente ao seu alcance [...]. 5 - Algumas das energias mentais são tão activas e quase tão vigorosa no menino, quanto no homem: taes a sensação, a percepção, a observação, a comparação, a simples retentiva e a imaginação. 6 - O mais natural e saudável incentivo para obter, entre crianças, a atenção e a aquisição de conhecimentos, é associar a recreação ao ensino. 7 - É do bom ensino o inspirar contentamento á infância; e, onde isso não se verifica, algum vicio há, seja no modo de expor, seja na própria natureza do assumpto, que se escolheu para objecto da lição [...]. 8 - Os hábitos de atenção firme são permanentes mananciais de educação intelectual. Ora, os hábitos adquirem-se pela reiteração do mesmo acto [...]. 9 - O processo natural de ensinar parte do simples para o complexo; do que se sabe, para o que se ignora; dos factos para as causas; das coisas, para os nomes; das ideias, para as palavras [...]”. (CALKINS, 1886, p. 2,3,4).

¹⁷⁴ Junto com os Grupos Escolares veio na reforma do ensino republicano nova organização de graduação. Segundo Souza, “o ensino primário passou a compreender dois cursos: o preliminar e o complementar: o curso preliminar, obrigatório para crianças de 7 a 12 anos, deveria ser ministrado em *escolas preliminares* regidas por professores normalistas, *escolas intermédias*, regidas por professores habilitados, de acordo com o regulamento de 1869 e 1887, e em *escolas provisórias*, regidas por professores interinos examinados perante o inspetor do distrito. Consistiam em escolas unitárias onde um professor, às vezes auxiliado por um adjunto quando o número de alunos passava de 30, ministrava o ensino para crianças em diferentes graus de adiantamento” (SOUZA, 1998, p. 43). O ensino secundário servia de ensino preparatório para as academias.

distribuído em: ensino preliminar, ensino complementar e ensino secundário. A partir de 1895, as escolas complementares passaram a servir de formação de professores para o ensino preliminar e em 1911 se tornariam escolas primárias. Todavia, as escolas paulistas continuavam em condições miseráveis, sem mobília, sem aparelhos de ensino e com a prática do ensino lancasteriano, até as práticas didáticas do novo método exigiam inovações nos materiais e na disposição do espaço de aula. Era evidente a distância entre a Escola-Modelo e as demais escolas do Estado.

Mesmo com dificuldades de implementação geral, os Grupos Escolas ou Escolas Centrais ainda eram vistos “com vantagens pedagógicas e econômicas”, pois concentravam toda a graduação do ensino num mesmo prédio e mesma administração, e ainda facilitavam a fiscalização dos instrutores escolares, além de abrigar maior número de alunos. Tais vantagens e economia incentivariam a disseminação da educação popular articulando “o ideal da renovação do ensino com o projeto político de disseminação da educação popular aliado às vantagens econômicas” (SOUZA, 1998, p. 46). Cada Grupo Escolar abrigava até 10 escolas isoladas. Dessa forma, ganharam destaque os “Grupos Escolares” ou “escolas centrais”, ratificando o sentido mesmo da reunião de escolas, um ano depois das escolas graduadas. Cada grupo escolar poderia comportar de 4 a 10 *escolas isoladas* (essas escolas isoladas eram salas que abrigavam até 40 alunos em estágios diferentes de aprendizagem), e deveriam adotar o mesmo tipo de método de ensino das escolas modelo do Estado, o método intuitivo. Segundo Souza,

a reunião de escolas trazia todos os princípios fundamentais que propiciaram as mudanças no ensino primário: a racionalização e a padronização do ensino, a divisão do trabalho docente, a classificação dos alunos, o estabelecimento de exames, a necessidade de prédios próprios com a conseqüente constituição da escola como lugar, o estabelecimento de programas amplos e enciclopédicos, a profissionalização do magistério, novos procedimentos de ensino, uma nova cultura escolar (SOUZA, 1998, p. 49-50).

Enfim, os Grupos eram a racionalização do ensino com ideais moderno, mas que se adequou só para o mundo urbano, pois o universo rural permanecia com as *escolas isoladas*. Isso revelou a direção de uma política educacional de privilegio das cidades em relação ao espaço rural, isso com 70% de população do Estado morando no campo. Nas escolas isoladas, representantes do descaso do Governo do Estado, predominou a carência de materiais e menores salários dos professores, embora imprescindíveis para a instrução pública. Pouca informação nos relatórios dos diretores sobre a prática cotidiana e o método

intuitivo¹⁷⁵ nessas escolas ou sobre problemas pontuais, como dificuldades na distribuição do tempo e disciplina escolar. Como solução cotidiana introduziam marchas, cantos e exercícios de ginásticas intercalados às matérias e aos prêmios no final de cada aula. Com isso, Souza conclui que esse modelo inovador de ensino “não se desvinculou efetivamente de uma ordenação sistemática, racionalizada e disciplinar” (SOUZA, 1998, p. 59).

E para os professores do interior do Estado, que viam as Escolas-Modelos mitos da capital, muitos não eram formados normalistas, se limitando ao título de intermédios, complementares ou até adjuntos substitutos em nível municipal. Assim, o moderno método intuitivo era algo visto, quando não, nas experiências de um ou outro professor¹⁷⁶ ou em leituras de revistas.

Para diminuir essa disparidade, a partir de 1894 pelo menos os professores da capital eram obrigados a frequentar uma vez por semana as aulas das Escolas-Modelos. No interior, os professores realizavam tais visitas quando dava. Souza observou que essas tentativas de organização, homogeneização do método de ensino e uniformidade entre os grupos escolares constituiu um dos maiores problemas do ensino primário paulista. Isso sem contar que esse “templo do saber” – nome dados aos Grupos Escolas pelos heróis da República - sofria da falta de manutenção da atratividade do magistério como profissão digna e reconhecida. Em fins do século XIX, o magistério era mais atrativo às mulheres pela

¹⁷⁵ Tal método era considerado uma inovação e isso se dava pelo fato de inverter a perspectiva do processo de instrução, diziam que “o ensino deve partir de uma percepção sensível. O princípio da intuição exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno. Desenvolvem-se, então, todos os processos de ilustração com objetos, animais ou suas figuras” (SAVIANI, 2013, p. 142). Rui Barbosa na introdução da edição de “Primeiras Lições de Coisas” (BARBOSA. *apud.* CALKINS, 1886, p. v) escreveu que “para vencer essa dificuldade [preparação técnica dos professores] seria a divulgação de livros de metodologia, onde os professores colhessem noções acertadas sobre o uso dos processos intuitivos geralmente aplicados nas escolas de todos os povos cultos” Mas, como Souza escreveu, tal método teve um efeito belo, no discurso.

¹⁷⁶ A instrução em finais do século XIX foi objeto de reflexão de diversos grupos sociais. Os cafeicultores, na resistência das mudanças de valores e moralidade mais urbanas organizaram um culto ao mito de um “tempo de ouro” da história do Brasil, assim como seu movimento do *ruralismo* defendendo a permanência de uma sociedade agrário-comercial (NAGLE, 1974). Republicanos *históricos* sonhavam com uma República de fato frente à República “de vitrine” que vislumbrava à vista. Os católicos ultramontanos alimentavam a luta contra tudo que fosse oriundo da modernidade, inclusive a democracia. Socialistas, comunistas, liberais e anarcossindicalistas organizaram um ambiente social, cultural e político para os trabalhadores. Enfim, perante a “crise” que surgia no início do século XIX, cada grupo buscava num tipo de educação como enfrentamento. A historiadora Maria Lúcia Spedo Hilsdorf (2003) identificou no discurso dos cafeicultores uma instrução científica para a elite e uma educação elementar e profissional para as massas. Os republicanos oscilavam entre um discurso educacional para formar o espírito patriótico (os nacionalistas) e a busca de um Brasil civilizado (os positivistas). Um terceiro grupo de republicanos (mais liberais) viam na educação a ferramenta para liquidar os resquícios do império na sociedade republicana. A parcela católica ultramontana via na educação a mantenedora da *Ordem* no enfrentamento da “tirania da incompetência, que tal tem sido a dos chamados governadores democráticos” (NAGLE, 1974, p. 63). Dermeval Saviani (2012, p. 179) chamou essa militância católica de “resistência ativa porque não se limitou a manifestar suas discordâncias, críticas e objeções, alertando para as consequências negativas da situação” se permanesse na passividade. Já os liberais veremos mais adiante.

oportunidade escassa de independência financeira que os homens, pois o salário era muito baixo e os homens encontravam outras oportunidades financeiras melhores. O discurso que encobria o baixo salário e incorporava a mulher num campo de trabalho pouco atrativo financeiramente era a alegação de que a “natureza feminina [era] voltada para o cuidado e a guarda natural da criança” (SOUZA, 1998, p. 64).

O concurso público para ingresso na carreira do magistério foi instituído em 1892¹⁷⁷. Os concursos orais acabavam sendo um papel definidor das capacidades profissionais. Segundo Heloísa O. S. Villela (2010, p. 126), os concursos nesse período acabavam por garantir ao professor, mais que docente difusor de conhecimentos, um “agente disseminador de uma mentalidade moralizante”, pois as exigências pendiam mais para o atestado de moralidade que formação do magistério, habito de contratação de professores herdado da primeira metade do século XIX, seguindo o raciocínio de que a própria prática de professor adjunto – espécie de estágio – servia como modelo para adquirir o método lancasteriano (VILLELA, 2010, p. 106). Já as Escolas-Modelos de fins do mesmo século, propunham maior formação intelectual e o método intuitivo. Entretanto, tanto professores normalistas como “novos” docentes tinham como fim prático educacional a disciplinarização mais que a instrução. As dificuldades de diversa ordem persistiam, pois o método intuitivo exigia novo espaço escolar e novos materiais pedagógicos, novo mobiliário escolar, o que causaria uma revolução no ensino caso fossem atendidos. Nesse fim de século XIX evidenciou-se na prática escolar tanto os professores normalistas que ainda tinham fortes bases nas didáticas e práticas fundado pelo método lancasteriano bem como certas práticas inovadoras adquiridas mais na vivência que na formação.

Mas isso não quer dizer que não haviam professores interessados pela inovação. Diversos métodos surgiram nos oitocentos (método individual, método mútuo, método

¹⁷⁷ Heloísa de O. S. Villela (2010, p. 120) traçou o feminino docente no espaço escolar no século XIX. Segundo a autora no início do século XIX a profissão docente era quase exclusivamente masculina, até porque evitava o espaço público para as mulheres. Na Inglaterra vitoriana, e isso inclui boa parte do imaginário brasileiro na primeira metade do século XIX, a preceptora (então a professora particular) por ser livre, solteira e desempenhar um trabalho assalariado representava uma constante ameaça aos valores e à estrutura familiar. Não é por acaso que na literatura do período existem tantas associações da preceptora, como mulher que busca sua independência, às figuras da louca e da prostituta, vistam também, como seres fronteiriços [...]”. A explicação para as mudanças no Brasil de finais do século XIX, está segundo a autora, “como o campo educacional expandiu-se quantitativamente, a explicação para o processo de desvalorização do magistério possivelmente transcende a questão meramente sexual, podendo ser explicado também pelo fato de que o magistério passada, cada vez mais, a ser uma profissão atendida à população de baixa renda, desvalorizada portanto na óptica capitalista”. Daí começar atribuir às mulheres o papel de regeneradoras morais da sociedade dentro deste contexto histórico.

misto, método simultâneo, método intuitivo)¹⁷⁸, mas na prática cotidiana o que se evidenciou foi que o determinante da técnica pedagógica do método era a experiência prática do docente ou seu interesse particular em adquirir o método desejado (FARIA FILHO, 2010). Até houve movimentação do professorado em organizar atividades segundo os métodos mais atuais. Em 1893, passou circular a revista *A Eschola Publica* sob a direção dos professores Oscar Thompson, B. M. Tolosa, Joaquim de Sant’Anna e A. R. Alves Pereira. O objetivo desse impresso estava em destaque na primeira edição:

não somos portanto um orgam do professorado. Nosso alvo é o interesse infantil e para a consecução de nossas idéas appellamos para quem de mais perto compete velar pelas crianças – os professores e os paes”. [...] As nossas eschololas, com um só professor, encontram numerosas dificuldades a vencer. Necessário se torna portanto descobrir os melhores meios do professor ser atento na revisão do trabalho escholar sem cançar demasiado a sua energia (A ESCHOLA PUBLICA, julho de 1893, n. 01, v. 1, p. 2).

Nas palavras da revista, apesar de ter negado qualquer caráter político ao periódico, o articulista fez críticas às condições materiais e profissionais da prática docente. Isso demonstra a impossibilidade de desvincular a prática pedagógica de qualquer posicionamento político ou militante em prol das condições do ensino. Essa insistência em não politizar a prática docente persistiu nas páginas e edições seguintes persistindo a proposta da revista: o interesse do alunado. Publicavam atividades didáticas para professores segundo o método “lições de coisas”¹⁷⁹, o que fez da revista um guia didático para quem pudesse pagar a assinatura de 5\$000 por ano ou \$500 por edição. Saíam mil exemplares, mostrando que, apesar de ser relativamente custosa, a revista era apreciada e contribuía com a prática docente na ausência de uma formação sob as bases modernas do método intuitivo. Com essa reflexão sobre o ensino na virada do século XIX para o XX, resta inserir o município de Jaú nesse contexto histórico. Assim, nos perguntamos: e no espaço jauense, como que a instrução pública se desenvolveu?

¹⁷⁸ Saviani refletiu sobre os métodos que se aglomeravam ao longo das décadas dos oitocentos. Para o autor, as bases desses métodos estavam no “aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas”. Esse autor destacou que, não sendo necessário aprofundamento no conteúdo, bastando primeiros ensinamentos de ler e escrever, e a disciplina, esse método supunha regras predeterminadas, “rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos”, o que agradava os grupos mais conservadores que priorizavam um método baseado na noção da *hierarquia e da ordem*. O conhecimento era passado mecanicamente, sem diálogos por parte dos alunos, até porque a habilidade a ser desenvolvida nos alunos “era a memória e não a fluência verbal” (2013, p. 128). Tanto Saviani (2012) como Faria Filho (2010), compartilham da ideia de que os principais métodos (pelo menos o ensino mútuo e o ensino simultâneo) coexistiram durante do o século XIX no Brasil, somando-se ao método intuitivo que chegou ao Brasil na década de 70 deste século. Portanto, tivemos em fins do século XIX, várias práticas metodológicas que se avolumavam no cotidiano escolar.

¹⁷⁹ *Eschola Publica*, julho de 1893, nº 01, p. 04.

Esboço sobre a instrução pública e privada em Jaú na virada do século XIX para o XX

Sobre as origens do ensino público em Jaú, a primeira cadeira de instrução pública desse município surgiu em março de 1859 (quando ainda era Distrito de Paz), sendo de primeiras letras para o sexo masculino, e o professor nomeado para regê-la foi o professor João Roldão de Lara (TEIXEIRA, 2009). Em 1870, criou-se a primeira cadeira de primeiras letras para o sexo feminino, sendo nomeada a professora d. Margarida de Sá Brandão. Em 1889, criaram outras cadeiras também de primeiras letras nomeando o professor José Moreira da Silva e a professora d. Adriana de Toledo e Silva. Outras quatorze cadeiras foram criadas para os bairros fora de Jaú (Barra Bonita, Bica de Pedra, Bariri e Capim Fino). E em 1895, foi criado o curso noturno além do primeiro Grupo Escolar dar indícios de que seria construído. O professor Caetano Lourenço de Camargo, do qual Penteado homenageou em sua obra *Pioneiros do Magistério*, veio para Jaú em 23 de outubro de 1883¹⁸⁰ para assumir a primeira cadeira de primeiras letras de Jaú, vacante por onze anos depois que o professor João Roldão de Lara removeu seu cargo de professor estadual em 1872.

E João Penteado, ao homenagear quem lhe alfabetizou, o professor Caetano, deu indícios de como era o cotidiano dos alunos e professores nesse período em Jaú. Escreveu Penteado:

Havia escassez de escolas e o analfabetismo imperava de tal modo que havia pequena porcentagem de indivíduos que sabiam lêr.
Para agravar essa circunstância havia, ainda, a imensa dificuldade de transportes para as grandes distâncias dos centros mais povoados, não havendo para isso outros recursos senão o lombo de cavalo, a canôa, a tropa e o carro de bois.
Assim era que, qualquer pessoa mais ou menos alfabetizada, conhecendo as quatro operações fundamentais, inclinando-se para o magistério primário, alvorarase logo em professor e vivia modestamente dos subsídios auferidos das mensalidades dos alunos.

¹⁸⁰ O professor Caetano Lourenço de Camargo se aposentou o ensino público jauense em 1913, fundando uma escola privada com as irmãs de Argymiro Acayaba em Jaú (*Commercio do Jahu*, 23/10/1913, n. .574). Nascido em São Paulo em 1863, Caetano ficou órfão de pai ainda jovem e nessa condição (de órfão pobre) que se matriculou como interno no Instituto de Artífices de São Paulo. Depois foi cursar a Escola Normal, sem a formação completa obteve apenas o diploma de “Professor intermédio” no ano de 1883 o que lhe permitiu a cadeira em Jaú no mesmo ano por recomendação médica para tratar sua bronquite asmática buscando os ares do interior (PERES, 2012, p. 57). Fernando Peres (2012) fez uma observação destacando que o memorialista Sebastião Teixeira (2009) ocultou Caetano Lourenço de Camargo da história do ensino em Jaú, ressaltando apenas a cadeira de João Roldão Lara, mas não sua vacância. Os motivos do ocultamento não são entendidos nas fontes que tivemos acesso. Caetano era muito católico, mas após o falecimento de sua primeira esposa em 1900, Caetano buscou apoio no espiritismo segundo Penteado (1944). Após o falecimento de Caetano, ainda em 1913, seu nome foi dado ao Instituto de Educação de Jaú, mais conhecido informalmente como Instituto.

E como estávamos afastados dos benefícios da civilização de que hoje dispomos, não tinham outro recurso senão seguir a rotina, aplicando métodos antiquados a par de uma disciplina dura e cruel, mas compatível com a época, pondo em voga os castigos físicos mais bárbaros, dentre os quais invariavelmente apareciam a vara de marmelo, a palmatória e outros instrumentos de suplícios (PENTEADO, 1944, p. 41).

A situação escolar cotidiana descrita por Penteado não seria tão incomum nas décadas seguintes: condições precárias no exercício da instrução, além da sobreposição de diversos métodos didáticos que se misturavam segundo as experiências oriundas da formação precária dos professores. Ainda se destaca nessas palavras, o ultrapassado método lancasteriano e seu estilo de disciplina através dos castigos físicos que persistiram devido à ausência de uma formação mais sistemática do corpo docente e novas formas de enxergar o ensino. Mas também tal persistência se dava porque era o que a experiência apresentava na hora de encarar situações escolares de salas volumosas (SOUZA, 1998; FARIA FILHO, 2010; VILLELA, 2010). Penteado ainda trouxe da memória alguns materiais didáticos, destacando a mudança do “antiquado sistema de soletração: das Cartas de ABC tão em voga no passado” para as obras didáticas “mais modernas” como os livros da série Rangel Pestana e de João Köpke, além da “Cartilha da Infância Thomaz Galhardo”¹⁸¹.

Até aqui, fica difícil identificar se essas palavras são memórias de Penteado ou conhecimentos adquiridos em leituras sobre a docência no Brasil. O que nos ajuda é a coincidência das afirmações quando Penteado refere-se a Caetano Lourenço de Camargo mais especificamente nos tempos em que foi seu aluno. A retrospectiva parece confiável quando lembrou das aulas de seu professor. Aluno de Caetano numa sala do curso preliminar do sexo masculino entre 1884 e 1888 (dos 7 aos 12 anos) e no intermédio entre 1888 e 1892 (entre 12 e 16 anos) quando funcionava numa sala do prédio da Câmara municipal de Jaú. É evidente na memória de Penteado que Caetano não praticava o método intuitivo que ainda era falha sua inserção na implementação pelo Estado de São Paulo e ainda tinha que lidar com a situação comum no cotidiano escolar paulista, eram “muitos os alunos matricu-

¹⁸¹ Segundo Eliane Peres, as Cartas do ABC, de início do século XIX, eram materiais produzidos pelos próprios professores com objetivo de alfabetização, ressaltando a grafia. Utilizava o método alfabético que valorizava o processo de soletração e decifração das palavras (bola, be-o-bo, ele-a-la = bola). Em 1880 passou a produzir a *Cartilha da Infância de Thomaz Galhardo*, baseada na silabação (PERES, 2020). Luana Grazielle dos Santos (2015) escreveu que Thomaz Galhardo teria escrito sua cartilha em meados de 1880, entre outros livros didáticos que seriam utilizados em escolas brasileiras até o final do século XX, usando o método silábico, houve forte aceitação por alunos e professores, segundo a autora. Santos mencionou haviam três métodos conhecidos em fins do século XIX: o da soletração, o da silabação e o da palavração, Thomaz Galhardo teria ficado com o método intermediário. Para Santos, o método da soletração era visto por muitos como já obsoleto e o método da palavração era tido por alguns como avançado de mais, daí Galhardo aceitar o método da silabação, por não sofrer muita alteração na estrutura das lições nas fases do processo.

lados naquela escola que quase não cabíamos na sala de aula” (PENTEADO, 1944, p. 47).
Segue em sua lembrança das aulas de Caetano:

E o professor Caetano, para dar conta de sua árdua tarefa, além de precisar fazer grande esforço, necessitava, também, do auxílio de decurião, que sempre era escolhido entre os discípulos mais adiantados, como, por exemplo, no nosso tempo, Artur Sebastião de Almeida, neto do sr. Antonio Luiz Pereira, ambos já falecidos, de quem ainda nos lembramos perfeitamente. [...] [Iniciava as aulas] por uma prece ao Divino Espírito Santo [...] para que nos esclarecesse a inteligência. [...] costumávamos fazer esforços inauditos afim de estudarmos bem as nossas lições e nos livrarmos de alguma remessa de bolos ou de outros castigos. [...] Aprender a lêr, naquele tempo, não era brinquedo, [...] porque os castigos nos apavoravam e nos enchiam de excitação e de receios, dando-nos motivo de dissabores ais que às vezes nos desencorajavam e faziam perder a boa vontade e o ânimo ante o rigor férreo da disciplina (p. 48). A escola era-nos quasi sempre um suplício. [...] Estávamos no tempo do Império e sob o regime da escravidão, cujos horrores influíam no tratamento observado entre professores e alunos (p. 48). O trato recebido pelos alunos da movimentada escola do prof. Caetano Lourenço de Camargo não havia diferença alguma do que também se verificava na sua família com relação aos próprios filhos. Ia de extremo a extremo. Ora todo bonança e afetuosidade, ora cheio de exigências e recriminações, tornando-se inexorável na punição das faltas cometidas. (PENTEADO, 1944, p. 47, 48).

Os decuriões¹⁸² eram auxiliares utilizados pelo método lancasteriano, inserido oficialmente no Brasil em 1827, mas persistiu fracionado ou adaptado aos períodos subsequentes. Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006) caracterizou o método lancasteriano como empírico, mecânico, sem valor educativo, baseado em receitas e fórmulas e transmissão de conhecimentos superficiais, onde o aluno é a grande vítima de um sistema de bases militares de conduta. Para Saviani (2013), sem diálogos no processo de aprendizagem, a mecanicidade do método se justificava por priorizar habilidades de memória ao invés da influência verbal. A persistência desse método, apesar da Reforma Leôncio de Carvalho de 1879 coroar a instrução como “civilizatória”, se deu pela sua praticidade e eficiência dentro de um espaço escolar autoritário de uma sociedade acostumada com a violência da escravidão¹⁸³.

¹⁸² Segundo Saviani, esses decuriões eram “os auxiliares do professor no ensino de classes numerosas” (SAVIANI, 2013, p. 126). Tal método aperfeiçoou o antigo método aplicado no Brasil, o método de “instrução doméstica”, pois não sendo necessário o aprofundamento no conteúdo, bastava ensinar a ler e escrever, e a disciplina. Daí a “rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos”, o que agradava os grupos mais conservadores que priorizavam um método baseado na noção da *hierarquia e da ordem*. Maria Lúcia de Arruda Aranha (2006), Demerval Saviani (2006) e Luciano Mendes de Faria Filho (2010) identificam a função desse método como simplesmente disciplinador.

¹⁸³ Laís Olivato se debruçou em um livreto mineiro de fins do século XIX impresso para incentivar professores a aprender o método lancasteriano. Essa pesquisa nos faz imaginar a aplicação de tal método: “Os castigos elencados por Lancaster faziam parte, portanto, desse contexto escolar disciplinador e hierárquico cuja forma de punição deveria passar pela humilhação pública sem o uso da violência. Os prêmios, em contrapartida, deveriam ser tão públicos quanto os castigos, pois os melhores alunos eram nomeados diante dos demais e utilizavam uma medalha junto ao uniforme [...], os castigos eram sempre aplicados durante a aula e em público, a fim de que funcionassem como exemplo para os demais [...]; Há o relato de uma proposta para a

Quando Penteado destacou que as aulas iniciavam com “prece ao Divino Espírito Santo” vemos que a concepção de conhecimento em Caetano era algo ligado à essência transcendental, cujo objetivo do docente e da religião era elucidar na mente da criança e não resultado de um procedimento realizado conjuntamente aluno e professor. Nas memórias de João Penteado observamos que apesar de ele defender o método intuitivo - que era o método da pedagogia racionalista -, sua experiência como aluno foi com o método lancasteriano. Resta-nos uma pergunta: qual foi o ponto de inflexão entre a experiência como aluno e a prática docente de João Penteado para que esse passasse a ser defensor tão assíduo de uma prática inovadora na educação?

Para levantarmos algumas respostas, devemos seguir com nossa reflexão acerca do desenvolvimento da instrução em Jaú. E para isso, há duas obras memorialistas nesse auxílio: *O Jahu em 1900* (TEIXEIRA, 2009) e *Pioneiros do Magistério Primário* (PENTEADO, 1944). Cada uma delas têm suas referências contextuais, omissões e distorções, pois são escolhas individuais, emocionais e partiram de sujeitos que vivenciaram o período que escrevem segundo suas formas de conceber a sociedade. Marc Bloch alertou sobre os testemunhos individuais da história ao dizer o historiador deve ter cautela ao visitar as memórias dos que testemunharam o fato para não se tornar “prisioneiro dos preconceitos, das falsas prudências, das miopias de que a própria visão dessas gerações sofrera” (BLOCH, 2002, p. 78). O historiador francês Jacques Le Goff (1990) diz que é importante separarmos o conceito de *memória coletiva* e *memória individual*. A obra de Teixeira se tornou uma memória coletiva da história de Jaú sendo fundamental na educação do passado municipal, já a obra de Penteado não chegou nessa fase sendo uma vontade individual de atualizar impressões de um passado experimentado coletivamente, mas que marcou certos traços na memória individual de Penteado, portanto não deixa de ser igualmente a manutenção de um passado coletivo.

Nosso memorialista Sebastião Teixeira tinha o intuito de observar nessas instalações de ensino o caráter civilizatório e moderno no município. Escreveu que

finalmente, projetam-se as escolas com bons professores, o que se conseguirá mediante bons ordenados, e a instrução publica será uma realidade [...]. No Jahu,

aplicação do sistema de prêmios e castigos nas Casas de Correção” (OLIVATO, 2017, p. 852). O historiador da educação Gilberto Luiz Alves (2005) diz que esse método teve sucesso por todo século XIX por ser o primeiro modelo de ensino coletivo sem debandar instrumentos nem materiais didáticos, sendo barato para a expansão do ensino público. Entretanto, preferimos acreditar que sua persistência, mais que praticidade seguida de menor custo, era a escolha de pessoas que tinha uma concepção específica de sociedade adequada: fortemente hierárquica, repressora e discriminatória.

a prova mais cabal e mais bela desse asserto está no regorgitamento de alumnos que se observa nas 16 escolas que funcionam e que devido á fixada lotação e ao acanhamento dos prédios em que se acham instaladas, não bastam para conter o numero de alumnos apanhados pelo ultimo recenseamento escolar, procedido em 1899. (TEIXEIRA, 2009, p. 71).

No período de produção da obra de Teixeira, 1898, o Estado estava passando para os municípios a obrigação pelo ensino municipal. Portanto, podemos ver que o memorialista procurou construir uma imagem da inserção da instrução municipal dentro do discurso modernizador e civilizatório que a cidade passava. Nas palavras acima, quando Teixeira escreveu *escola* devemos ler salas de aula até porque eram salas isoladas e não Grupos Escolares. Assim podemos entender a proporção de crianças em idade escolar e a disposição de matrículas. Disse Teixeira que haviam disponíveis 40 vagas em cada uma das 16 *escolas*, sendo um total de 640 matrículas para as 1307 crianças em idade de instrução. Mas, o próprio autor escreveu estar matriculadas apenas 389 crianças, sendo somente 29,7% das crianças em idade escolar nas escolas públicas. As causas são várias: necessidade de trabalho nas colônias ou no espaço urbano; falta de bases de mínimo de conhecimento para a realização de provas para ingresso nas escolas, o que prejudicava a população mais pobre que não tinha condições de pagar aulas individuais para seus filhos passar nessas provas.

Sobre as escolas privadas, em 1890-91 funcionou uma escola do professor Raul de Malezeisk, que fechou devido à epidemia de febre amarela de 1892¹⁸⁴ (TEIXEIRA, 2009). Essa epidemia fez vítima fatal o professor de ensino privado Paulo Balduíno de Mello Castanho que Penteadó homenageou em sua obra¹⁸⁵. Segundo Penteadó, o professor Pedro Balduíno sempre trabalhou na área privada com o ensino primário, preparatório e secundário em Jaú. O primeiro colégio privado teria sido fundado por Pedro Balduíno e o professor João Carlos de Albertim Duarte antes de 1889, quando “só havia umas ou outras escolas aqui e acolá, que faziam o que podiam em seu mister de alfabetizar os filhos do povo”. A clientela desse estabelecimento privado eram os “filhos das pessoas ricas e mais ou menos bem remediadas economicamente, porque naquele tempo, como agora, as famílias proletá-

¹⁸⁴ Essa epidemia de febre amarela fez vítima fatal um professor que tanto Teixeira como Penteadó lembram, mas que acabaram por trocar o seu nome. Teixeira (2009, p. 72) escreve “Paulo” Balduíno de Mello Castanho, já Penteadó (1944, p. 61) “Pedro” Balduíno de Melo Castanho. São detalhes que colocam em xeque a capacidade de memória de nossos memorialistas. Não esqueçamos que há uma distância temporal de 44 anos entre as obras. José Fernandes (1955) escreveu “Pedro”

¹⁸⁵ Sebastião Teixeira escreveu Paulo Balduíno de Mello Castanho (2009, p. 72). João Penteadó escreveu como sendo Pedro Balduíno de Melo Castanho (1944, p. 61). São detalhes que colocam em xeque a capacidade de memória de nossos memorialistas. Não esqueçamos que há uma distância temporal de 44 anos entre as obras.

rias de Jaú viviam à “mingua de recursos” (PENTEADO, 1944, p. 64). A década de 1890 foi a década da grande reforma de Caetano de Campos que prometeu inserir de vez a pedagogia moderna do ensino intuitivo como base na formação dos professores primários, que já era conhecida do meio. Hilsdorf criticou essa reforma ao afirmar que

os reformadores se empenhavam menos em desenvolver a teoria pedagógica na Escola Normal do que treinar os futuros mestre nas práticas de observação e reprodução do que faziam os professores da Escola Modelo anexa à Normal, especialmente contratados para servirem de modelos vivos do método aos normalistas. [...] Mas, de fato, a rigor, ao longo dos anos 1890-1900, os republicanos cafeicultores redesenham, recriam e reproduzem todo o sistema de ensino público paulista, realizando a escola ideal para todas as camadas sociais, pois criam ou reformam as instituições, da escola infantil ao ensino superior (jardins-da-infância, grupos escolares, escolas reunidas, escolas isoladas, escolas complementares, escolas normais, ginásios, escolas superiores [...]), e definem a pedagogia que nelas será praticada (HILSDORF, 2003, p. 66).

Segundo a autora, o projeto de educação realizado a partir de 1890 estava sendo colocado em prática. As dificuldades e precariedades do ensino público não eram apenas situações do acaso, parecia um limite aceitável aos olhos dos reformadores republicanos ligados aos cafeicultores. Para Saviani (2013), essas reformas da década de 1890, em especial no Estado de São Paulo, focou nos Grupos Escolares segundo inspiração alemã, suíça e estadunidense. Com foco no ensino primário a lei estadual nº 88 de 1892 previa a reunião das *escolas isoladas*¹⁸⁶ “em um só prédio, compreendidas no raio da obrigatoriedade escolar” (SAVIANI, 2013, p. 171).

Em 1901 surgiu outro estabelecimento privado em Jaú, o *Atheneu Jahuense*, com dois prédios para matrículas do sexo feminino e para o masculino, com ensino secundário e preparatório às academias brasileiras. Com verbas doadas pelo coronel Paula Prado, sua construção foi rápida. Estudaram crianças de diversas famílias da elite jauense, tais como Almeida Prado, Moraes Navarro, Arruda Botelho, entre outras, formando também vários membros da comunidade católica do Estado no período, como o Monsenhor Francisco Serra, o Bispo Ruy da Serra e o sacerdote jauense Dom Paulo de Tarso Campos. (TEIXEIRA, 2009; FERNANDES, 1955). Entre 1903 e 1914 surgiam outros dois Grupos Escolares em Jaú. O primeiro foi o Grupo Escolar dr. Pádua Sales, tendo a construção dividida entre a Câmara Municipal junto com o Poder Executivo Municipal e Estadual, por influência do deputado estadual jauense Edgar Ferraz. O segundo Grupo foi a escola Major Prado,

¹⁸⁶ Essas *escolas isoladas* eram regidas por um professor que ministrava o ensino elementar, instruindo um grup/o de alunos em estágios diferentes de aprendizagem. Essas salas chegavam até 40 alunos. Quando passavam a ser substituídas pelos Grupos Escolares ganhavam a estruturas de escolas graduadas, ou seja, o agrupamento dos alunos se dava segundo o estágio de aprendizagem. Daí a questão financeira que assolou o ensino público (SAVIANI, 2013, p.172).

com a construção tendo influência de também Deputado Estadual jauense Vicente de Paula Almeida Prado. Ambos os Grupos Escolares eram colégios estaduais, portanto era obrigatório a formação normalista para lecionar.

Entre 1893 e 1911, o Estado de São Paulo construiu 101 Grupos Escolares no Estado, sendo 77 só no interior. Mas essa ampliação dos Grupos Escolares não significou uma melhoria do espaço físico e pedagógico. Jane Soares de Almeida (1998) observou que se o Artigo do Regimento da Lei de 8 de setembro de 1892 assegurava aos professores públicos “depois de dez anos de trabalho efetivo, uma melhoria da quarta parte dos seus vencimentos; no fim de quinze anos, de mais uma terça parte, e, no fim de vinte anos, mais da metade” em troca da retirada de sua aposentadoria, em 1901 lhes foram retirados todos esses direitos reduzindo drasticamente os rendimentos do professorado além de proibir aos professores exercer outras atividades, com exceção de aulas particulares.

A autora destacou que em 1919 os professores reclamavam nas imprensas de educação que seus rendimentos eram insuficientes para as despesas de necessidades básicas, por seus salários ainda estar nos patamares de 1891, ou seja, há 28 anos sem reajustes. Mas ao longo desse período ações do governo do Estado de São Paulo agiam reduzir paulatinamente os rendimentos do professorado. A pobreza da categoria foi acentuada quando o Decreto nº 1.239 de 30 de setembro de 1904 rebaixou os salários dos professores que iniciassem a carreira a partir dessa data e em 1905 o Governo do Estado rebaixou em 15% o salário de toda a categoria (ALMEIDA, 1998, p. 136).

Início da prática docente de João Penteado em Jaú

A homenagem que Penteado fez para a professora d. Ernestina de Siqueira nos orienta na compreensão da formação da maioria dos professores, pelo menos no interior do Estado. Nascida em Jundiá em 1881, mudou com sua família para Ibatinga com 13 anos e foi neste município que iniciou no magistério ensinando no meio doméstico as primeiras letras para crianças da família. Escreveu Penteado sobre a inserção de Ernestina no meio da educação pública: “foi assim que, mais tarde, dando surto à sua grande propensão, preparou-se de acordo com o programa daquele tempo para prestar exames de habilitação para o magistério primário perante banca examinadora” por um inspetor escolar¹⁸⁷ na sede do

¹⁸⁷ Os inspetores escolares eram cargos distribuídos pelo Estado, com funções de administração da instrução em seu Distrito. Eram subordinados ao Instrutor Geral que era o intermediário entre os Inspectores de Distri-

21º distrito escolar, sediado em Jaú, local para onde Ernestina removeu seu cargo de professora primária estadual em 1896 (PENTEADO, 1944, p. 70). Ernestina e seu esposo, o professor Bento de Siqueira, fundaram em 1904 um educandário particular nomeado de Instituto “Thomaz Galhardo”, cuja transferência para São Carlos ocorreu em 1912. Apesar da aparente falha na formação dos professores e na organização da instrução do Estado - que iam desde as classificações das escolas até a seleção dos professores - o Governo do Estado de São Paulo escreveu em seu anuário de 1909 que o período entre 1892 e 1897 podem ser chamados de *período áureo* da instrução paulista.

Como a partir de 1897 o Estado deixou aos municípios a responsabilidade pela instrução local (lei de 26 de agosto de 1897), reduziu a corporação técnica dos Inspectores Gerais e seus auxiliares. Tal reforma objetivou a organização uniforme do ensino nos grupos escolares e escolas isoladas, sobretudo do interior. Objetivo que não se concretizou. E no lugar dos inspetores surgia a fiscalização cuja função era a mesma. A legislação em vigor a partir de 1897 previa a seguinte organização para o professorado:

Pela Legislação em vigor, um professor diplomado pela Escola Normal pode desde logo ser nomeado para Escola Complementar e não pode ser nomeado para grupo escolar. Pode o mais e não pode o menos. Agora o reverso: os adjuntos de grupos escolares, com dois annos de exercício, podem ser nomeados para dirigir taes estabelecimentos, ao passo que professores não podem ser diretores de grupos escolares (INSPETORIA GERAL DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1909, p. 47).

Na memória de Penteado sobre professora Ernestina vemos uma prática de inserção à profissão docente muito comum, bastando comprovar conhecimento dos assuntos primários para praticar a docência nas escolas preliminares e isso sem exigir tanto um mínimo de idade. Ernestina iniciou com 13 anos de idade, segundo Penteado. Isso provavelmente passou a ser mais comum depois que o Estado deixou o encargo aos municípios que, em muitas regiões estavam desvalidas de centros de formação docente¹⁸⁸. O Prefácio de Leo Vaz

to e o Governo. Entre suas principais funções estavam: nomear e demitir inspectores de distrito e professores; criar, remover e dividir as escolas primárias e secundárias; avaliar os professores sobre seu cumprimento do dever. Esses cargos foram criados na década de 1860 (INSPETORIA GERAL DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1909, p. xvii). A partir do artigo 36, de 1893, para ser Inspector de Distrito era exigido o diploma da Escola Normal e mínimo de 3 anos de magistério (1909, p. xxviii). Denise Bárbara Catani (2010) fez pesquisas sobre as atuações dos inspectores na arbitrariedade, policiamento e perseguição dos professores do Estado de São Paulo sendo visto pelos professores como “aterrorizantes”. Relatos de abusos e regras ao professorado segundo o sexo, mais repressiva às mulheres. Para saber mais, ver o artigo dessa autora: CATANI, D. B. **Informação, disciplina e celebração**: os anuários de ensino do Estado de São Paulo. REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, São Paulo, v.21, n.2, p.09-30.1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33564/36302> acesso em setembro de 2021.

¹⁸⁸ Nos Anuários impressos pelo Estado de São Paulo referentes aos anos de 1907, 1908 e 1909, os centros de formação de professores normalistas estavam bem distantes da região de Jaú, ficando viável para quem dese-

na obra *Pioneiros do Magistério Primário*, ajuda lançar luz sobre o início da prática do magistério de João Penteado. Escreveu Vaz sobre Penteado:

Era êle já exímio tipógrafo, e nesse mister, por onde igualmente começou o grande Machado, também êle, como emérito autodidata que é, lutando com não poucas nem pequenas dificuldades, e cerceado por uma soma de nobres escrúpulos e princípios morais e filosóficos que muito o dignificam, conseguiu ir acumulando os elementos de uma bela cultura, e fazer-se por seu turno professor e educador, que é a profissão que hoje com a maior proficiência exerce (LÉO VAZ, *apud*. PENTEADO, 1944, p. 09).

Em 1891 o pai de Penteado havia falecido e ele ficou responsável pela família. Com 14 anos e formação suficiente para realizar a prova de permissão na prática docente como professor intermediário, Penteado já praticava também a tipografia com Caetano Lourenço de Camargo (PENTEADO, 1953). As condições financeiras não eram favoráveis para Penteado. Acreditamos que, o contexto vivenciado pela família de João Penteado teria o levado, iniciar no magistério por necessidade, pois não teve sucesso no empreendimento da lavoura no pequeno sítio herdado pelo pai (FERNANDES, 1955).

Talvez essa interpretação das condições do início de Penteado no magistério se sustente pela forma que Penteado lembrou do material didático das Cartas de ABC como quem utilizou não somente como aluno. A formação intelectual de Penteado dentro do círculo cultural no entorno das reuniões com Paulino de Oliveira Maciel ainda em fins do século XIX tenha possibilitado uma cultura de autodidatismo em Penteado que contribuiu para sua inserção na prática do magistério dando bases para sua formação docente.

As fontes que os pesquisadores dispõem sobre o ensino em Jaú no período proposto informam nomes de professores concursados e que lecionavam nas *escolas* intermediárias do estado. Professores adjuntos ou preliminares são pouco mencionados nas fontes, contrapondo aos normalistas e intermédios dos Grupos Escolares. É provável que Penteado tenha sempre exercido sua prática do magistério público apenas em *escolas* mais afastadas do círculo urbano central jauense, como em Potunduva e posteriormente Bica de Pedra, se transferindo para Vila Ribeiro pouco tempo antes de se demitir e partir para São Paulo (PERES, 2012; *O ALPHA*, 25/03/1909, n. 2841). Sobre o início das práticas docentes de Penteado, escreveu José Fernandes (1955):

java iniciar a carreira no magistério ou prestar a prova com os inspetores de instrução regional para lecionar para as escolas preliminares e/ou cursar nas escolas elementares para adquirir permissão como professor intermédio (INSPETORIA GERAL DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1908; INPETORIA GERAL DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1909). Isso mostra que os professores nascidos no município não tinham a diploma de normalistas.

não tardou a fazer concurso para professor primário e, aprovado, lecionou inicialmente numa das primeiras escolas de Capim Fino e posteriormente, em Itapuí, então Bica de Pedra, e no Instituto ‘Tomaz Galhardo’, ao lado do saudoso educador e seu grande amigo Bento de Siqueira (FERNANDES, 1955, sem página)

escreveu que Penteado iniciou como professor primário em Capim Fino (Vila Ribeiro) por meio de um concurso, logo depois teria transferido seu cargo para Bica de Pedra. Não é mencionado o período dessas aulas, mas o mesmo Teixeira (2009) diz que a partir de 1891 foram criadas cinco cadeiras para o espaço urbano e nove para os bairros jauenses mais afastados, incluindo Capim Fino e Bica de Pedra. Ao todo, haviam 32 escolas no município, com quatro cadeiras para professores intermédios e o restante para professores interinos e provisórios. Léa de Hungaro de Almeida Prado e José Renato de Almeida Prado (2013), afirmam que a instrução chegou em Bica de Pedra após a Lei 446, de 6 de agosto de 1896, criando escolas preliminares nos municípios de Jaú. Não tendo um consenso na data dessas escolas fica, portanto, provável que João Penteado tenha passado num concurso para essas cadeiras de escolas isoladas nos bairros afastados entre 1891 e 1896.

Essas escolas afastadas do meio urbano jauense eram chamadas pela Instrução Geral do Estado de São Paulo de *Escolas Isoladas* que serviam para um aumento mais rápido do contingente escolar no Estado sem o investimento dos Grupos Escolares. Assim, além dos Grupos Escolares com seus edifícios próprios e sendo grande orgulho do Estado e municípios, símbolo de civilidade e modernidade¹⁸⁹, haviam em quantidade maior as escolas isoladas atendendo o público mais afastado e as condições nessas escolas eram extremamente precárias.

O primeiro Grupo Escolar jauense, a Escola dr. Pádua Salles, iniciou sua construção em 1895 com verba da Câmara Municipal e do Estado, mas a Câmara apossou de seu empréstimo em 1899, findando sua construção só em 1901 (TEIXEIRA, 2009). Em 1914, surgia o segundo Grupo Escolar Major Prado. As escolas privadas nasciam em grande escala. Em 1901, o coronel Paula Prado estimulou com recursos financeiros a construção de um colégio privado de nome Atheneu com curso secundário e preparatório. Nesse colégio estudaram meninos, “Muitos daqueles jauenses que se tornaram figuras de destaque nas

¹⁸⁹ O Estado de São Paulo passou investir financeiramente na educação pública e privada a partir de 1891, década que provavelmente Penteado iniciou sua carreira no magistério. As despesas saltaram de 889:807\$102 em 1890 para 6.344:338\$265 em 1905 o que situa o início da prática docente de João Penteado com o início do programa de implementação da educação pública de forma maciça pelo Estado de São Paulo (INSPE-TORIA GERAL DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1908). Mesmo assim São Paulo e Brasil investiam cifras aquém da média de outros países.

mais diferentes atividades, honrando pela inteligência, pela cultura e pela probidade a terra do nascimento e seu patrimônio moral, intelectual e econômico”, sendo em grande parte criança da elite política jauense e figuras religiosas do Estado. (FERNANDES,1955, p. 44).

Nos debruçamos os Anuários do ensino do Estado de São Paulo de 1907 até 1910 para compreender as condições dessas escolas. Tais documentações eram produzidas pelos Inspectores Gerais e Inspectores Escolares. Apesar dessas documentações ser produções de órgão estatal, uma leitura atenta permite encontrar diversas informações sobre as condições dessas escolas, mesmo em períodos anteriores a 1907. Essas escolas isoladas¹⁹⁰ representavam um volume de matrículas consideráveis. Mesmo tendo um dos 60 Grupos Escolares do Estado no município, Jaú abriu diversas escolas isoladas para disponibilizar acesso à educação nas zonas rurais e bairros suburbanos. A situação dessas escolas isoladas era geral no Estado, havia grande instabilidade de professores devido às condições materiais e salariais. Tanto é que o Estado propôs aos municípios reorganizar a promoção desses professores e elevar os rendimentos desses ao dos professores dos Grupos Escolares após um ano de sede, o que ocorreu só com o Regulamento de 1904, e mesmo assim os professores se removiam após um ano de sede, até porque as péssimas instalações e falta de materiais em muitos locais persistiam (INSPETORIA GERAL DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1908, p. 27).

A evasão escolar também era enorme. Nos Grupos Escolares, instalados nos centros urbanos, a frequência girava em torno de 83%. Nas escolas isoladas iniciavam o ano letivo com 71% e chegavam em junho com 50%. Os motivos eram vários, em especial migração em busca de emprego por parte dos familiares devido aos períodos de plantações e colheitas. Esse problema assustava porque o Regulamento de 11 de janeiro de 1898 previa fechar essas escolas caso tivessem menos de 15% de frequência. Sobre falta de material escolar para alunos e professores, as palavras de um inspetor escolar abrem nossa compreensão:

¹⁹⁰ Veja um trecho sobre as escolas isoladas do interior: “Considerada a mobilidade, a instabilidade, já referida, da população em alguns pontos ou zonas do Estado, nomeadamente nos centros agrícolas, - terei por justificado o plano de reforma que tenho a honra de sugerir a V. Ex.^a, consistindo no seguinte: 1. – As escolas isoladas creadas de futuro não devem ter denominação alguma, além do nome do município, com declaração de ser para a sede ou bairro dele e o sexo a que se destina, e assim: [...] III. – A Inspectoria do Ensino seja affecta a atribuição de localizar todas as escolas isoladas do Estado, assim creadas, e não somente as da Capital, conforme determina o Regulamento do 11 de janeiro de 1898” (INSPETORIA GERAL DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO,1909, p. 56). Considerando essas informações podemos acreditar que a escola onde Penteadou lecionou em Bica de Pedra poderia ter se chamado “Escola do sexo masculino de Bica de Pedra”.

O material didático de que podemos dispor para uso dos alunos é mais ou menos suficiente. Entretanto, livros para os professores, ninguém os escreve. Terminado o curso profissional, os professores vão reger escolas isoladas, e aí têm de formar, pela observação própria, o cabedal de sua orientação, sem uma única fonte que lhes forneça as indicações e preceitos que devem pôr em prática, para dirigir proveitosamente a escola que lhes foi confiada (INSPETORIA GERAL DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1909, p. 61).

Sobre as instalações dessas escolas está escrito:

É comum em todo o Estado o funcionamento de escolas deslocadas de sua verdadeira sede. [...] Em regra geral, as escolas isoladas do Estado funcionam mal instaladas, em salas acanhadas, sem luz e sem ventilação suficiente de ar. O fornecimento de material para essas escolas tem sido feito de maneira irregular. [...] Dentre os estabelecimentos particulares que o Estado subvenciona, alguns mantêm-se com abundância e até com luxo, enquanto as nossas escolas estão na indigência (INSPETORIA GERAL DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1909, p. 66-67).

Percebe-se nas palavras acima que as escolas isoladas realmente eram tapa-buraco da instrução pública e não havia programa para solucionar esse problema. Apesar do alto investimento na educação do Estado, incluindo escolas privadas, as escolas isoladas que eram o grande sustentáculo da instrução pública do Estado permaneciam desvalidas de apoio. Em 1908, período em que houve o *Caso de Bica de Pedra*, Jaú tinha uma população de 49 mil habitantes, sendo 7 mil em idade escolar, mas apenas 22,3% frequentando as escolas, porcentagem que seguia a média do Estado¹⁹¹. Em 1909 a porcentagem de frequência em Jaú caiu para 14,4%, não seguindo a média do Estado que ficou com 23,3% de frequência¹⁹². As escolas que João Penteado frequentou como professor eram escolas isoladas: Jaú tinha em 1909, 45 escolas, sendo um Grupo Escolar e 44 escolas isoladas (8 escolas providas e 36 escolas vagas) e 8 professores, sendo 2 intermediários e 6 complementaristas. O Grupo Escolar jauense tinha 10 professores - 3 normalistas, 2 intermediários, 1 adjunto concursado, 4 substitutos - (1909, p. 264, 269). Os gastos do Estado com o ensino

¹⁹¹ Comparando com os municípios da região, Jaú não fugia da média de porcentagem matriculada: Batatais 25,8%, Rio Claro 23,2%, São Carlos 15,2%, Boa Esperança 8,2%, Ibitinga 19,0%, Araraquara 18,5%, Bariri 20,7%, Bocaina 16,4%, Mineiros do Tietê 21,6%, Dois Córregos 21,6%, Brotas 19,9%, Bauru 16,2%, Agudos 26,2%, Pederneiras 23,2%. Comparando com municípios com habitantes entre 30 mil e 70 mil percebe-se que é maior diversidade: São Carlos com 50 mil e 15,2%; Santos com 73 mil e 47%; Guaratinguetá com 32 mil e 32%; Taubaté com 39.600 e 29%; Araraquara com 34 mil e 18,5%; Rio Claro com 37.500 e 23,2%; Limeira com 32 mil e 22,2% (INSPETORIA GERAL DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1909, p. 92-96).

¹⁹² No Anuário de 1909-1910 a porcentagem de crianças em idade escolar matriculadas em Jaú caiu para 14,4%. (p. 149) em 1909, enquanto que Bariri ficou com 15,2%, Brotas 26,8%, Dois Córregos com 25,9%, Limeira com 35%, Rio Claro com 29,8%, Bocaina com 39%, Araraquara com 29,3%, São Carlos 19,4%, Agudos com 29,7, Bauru com 14%, Pederneiras com 25,7% (INSPETORIA GERAL DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1910, p. 157).

entre 1908 e 1909 era de 9.588:764\$000, sendo que 7.653:640\$000 com escolas isoladas e 3.289:440\$000 com Grupos Escolares (1909, p. 317). Portanto, apenas 20,1% dos efetivos gerais da educação do Estado eram gastos com os Grupos Escolares e 79,9% eram gastos com as escolas isoladas.

A interpretação que temos desses números é que: os Grupos Escolares funcionavam para uma população fixa como era o caso dos centros urbanos, já a população oscilante dos bairros suburbanos e rurais que circulavam à procura de trabalho, as escolas isoladas eram a solução temporária escolhida. No entanto, para o entusiasmo do discurso do ensino civilizatório e modernizante, os Grupos Escolares traziam imagens e números mais convincentes. Assim, a representação da instrução do Estado estava nas imagens que traziam a estrutura técnica, material e de arquitetura dos Grupos Escolares. Nos anuários entre 1908 e 1917 há fotografias de todos os Grupos Escolares do Estado e de sua capital. Mas as escolas isoladas foram incluídas nos amontoados de números em tabelas. As condições materiais, pedagógicas e cotidianas nessas escolas isoladas eram totalmente precárias e sem projetos de organização que atendessem à especificidade dessas escolas, sendo deixadas às circunstâncias cotidianas locais.

Visitar a história de João Penteado nos dá oportunidade de inserir nas condições cotidianas dessas escolas, sobretudo porque as tensões que motivaram sua exoneração faziam parte do cotidiano dessas *escolas isoladas*, o mandonismo local. Em janeiro de 1908 surgiu em Jaú um concurso público de professores para preencher algumas dessas escolas isoladas. Eram duas cadeiras para Barra Bonita e duas para Bica de Pedra no local urbano, e para as escolas rurais ou isoladas abriu-se para “Villa Ribeiro, Barra Mansa, Campinho, Pouso Alegre de Baixo, duas; Pouso Alegre de Cima, Araras, Anhumas, Barra da Estrella, Antunes, Bairro da Figueira”. Destaca-se as exigências: maior de 18 anos, comprovar se brasileiro, atestar “Moralidade, exibindo felha corrida”, ser vacinado ou infectado de varíola conforme atestado médico. Os impedimentos para candidatar-se aos cargos eram: ser menor de 18 anos, sofrer de moléstias contagiosas, ou “defeitos phisicos que os inabilite para o exercício do magistério publico”, ter sido condenado ou já julgado em processo crime (*CORREIO DO JAHU*, 29/01/1908, n. 1429).

A virada do século XIX para o XX transformaria não só o espaço urbano e econômico jauense, ideias chegariam juntamente com a imigração europeia. O espírito jovem de Penteado e do círculo cultural espírita jauense estariam abertos para ideias inovadoras. Mencionamos em capítulos anteriores que os contatos de João Penteado com o anarquis-

mo, segundo interpretações das fontes, teriam ocorrido quando ele lecionou em Bica de Pedra, pois encontramos nos impressos anarquistas contribuição de moradores dessa região jauense entre 1901 e 1905¹⁹³. Veremos no tópico abaixo um pouco das ideias da pedagogia racionalista adotada pelos anarquistas e que Penteado teria inserido em sua prática docente.

Figura 25:
Grupo Escolar jauense dr. Pádua Salles.



Fonte: INSPETORIA GERAL DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1908, p. 207.

Assassinato de Francisco Ferrer e seu reflexo em Jaú

A educação para os anarquistas sempre teve uma atenção especial, muito devido a sua capacidade de contribuir, seja para uma transformação social ou como meio de manutenção das desigualdades. Essa visão da educação esteve nos “galhos da árvore genealógica” dos escritores que ajudaram a cultivar as ideias anarquistas, mesmo sem escrever diretamente sobre educação. A educação anarquista quase sempre repousou sobre cinco arri-mos: autonomia individual, autogestão social, internacionalismo, ação direta e a instrução integral (GALLO, 2015). O primeiro defende uma dialética essencial individuo/sociedade; o segundo defende a autogestão dos cidadãos sobre sua sociedade em oposição à hierarquia

¹⁹³ Ver no capítulo 4.

exploradora; o terceiro defende o fim dos limites geopolíticos, motivo das guerras e xenofobia; o quarto é o princípio da propaganda e a ação pela transformação da sociedade; o quinto é a Instrução Integral, desenvolvimento intelectual, físico e moral do ser humano. Sobre esse conceito é interessante considerar a continuação das palavras já citadas de Mikhail Bakunin em seu discurso de 1869:

[...] Mas estamos convencidos de que o homem vivo e completo, cada uma destas duas atividades, muscular e nervosa, deve ser igualmente desenvolvida e que, longe de se anularem mutuamente, cada uma delas deve apoiar, alargar e reforçar a outra; a ciência do sábio se tornará mais fecunda, mais vasta quando o sábio deixar de ignorar o trabalho manual, e o trabalho do operário instruído será mais inteligente e por conseguinte mais produtivo do que o do operário ignorante (BAKUNIN, 1979, p. 39).

A Instrução integral se debruçou na ideia de construção de um ser humano livre e defensor da cooperação. Kropotkin dizia que “o homem é um ser essencialmente sociável; que sua vida se compõe de fios inumeráveis que continuam visível e invisivelmente na vida dos outros” (KROPOTKIN, 2007, p. 50), compondo o que chamamos de Humanidade. Dos cinco arrimos, o último pareceu costurar os outros e por isso ganhou destaque em pedagogias modernas.

Mas antes, houveram diversas práticas pedagógicas anarquistas que constituíam alguns pontos em comuns. Seus principais fomentadores foram: William Godwin (1756-1836), Charles Fourier (1772-1837), Leon Tolstoi (1828-1910), Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), Mikhail Bakunin (1814-1876), Paul Robin (1837-1912) e Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909). Godwin e Fourier, primeiros pedagogos do desenvolvimento integral do ser humano, propunham uma “educação pelo desejo” despertando a vontade pelo conhecimento significativo para o aluno contrapondo ao ensino tradicional (WOODCOCK, 1998). Seus métodos se baseavam na observação e promoção de habilidades individuais¹⁹⁴. Não sendo exceção dos anarquistas esse método, seu diferencial foi o princípio de que deveria desenvolver todas as potencialidades e habilidades humanas: físicas, psíquicas e emocionais. Para Edmond Lipiansky (2007, p. 22), esse princípio embasou o que os anarquistas defendiam como Educação Integral: instruir “ao corpo e ao espírito e aliar a prática e a teoria. O trabalho manual e o trabalho intelectual”. Somando à essa fase, temos o anarquista Leon Tolstoi que aproximou a ideologia libertária com a ética cristã, mas não a instituição religiosa, voltando sua educação para a liberdade natural do ser humano. Tolstoi

¹⁹⁴ Segundo Tina Tomassi (1998, p. 38), a experiência didática era comparada a uma “cozinha”, exercitando a inteligência e os sentidos numa experiência prática, útil e agradável: “[...] “cocina, bien aceptada por todos, pues ejercita la inteligencia y los sentidos en trabajos a la vez útiles y placenteros”. Tradução do autor.

lutou contra as pedagogias modernas por acreditar que elas fossem “tentativas de controlar e cancelar ainda mais a infância, distanciando-a de sua evolução natural para a liberdade”¹⁹⁵.

Para Silvio Gallo, as visões pedagógicas desses anarquistas podem ser classificadas como educação feita *através* da liberdade, ou seja, tomavam a liberdade como um meio. Assim, nessas pedagogias há certo romantismo pedagógico visto por Gallo como um equívoco, pois “a escola não pode ser um espaço de liberdade em meio à coerção social; essa ação seria inócua [...]. Partindo do princípio de autoridade, a escola não se afasta da sociedade, mas insere-se nela” (GALLO, 2015, p. 25). Portanto, a liberdade não deve ser dada e sim inserida numa cultura cotidiana e de forma didática no caso de uma escola, identificando os meios pelos quais ela lhe é negada pela sociedade, sendo essa visão de outra corrente pedagógica anarquista. Os anarquistas destacados nessa corrente são: Paul Robin, Mikhail Bakunin, Joseph-Pierre Proudhon, Piotr Kropotkin, Francisco Ferrer y Guardia, entre outros; destacando o privilégio da ciência como ferramenta de libertação dos dogmas e do chauvinismo nacionalista.

Paul Robin organizou no orfanato de Cempuis da França uma pedagogia baseada nos instintos das crianças, o que era uma crítica à certas pedagogias muito influentes na época que viam a infância como propensão para a insolência ou deformidade de caráter. (TOMASSI, 1998)¹⁹⁶. Ao contrário, Robin defendia encarar tais insubordinações como resposta da infância para a sociedade repressora que impede a natureza da infância. No lugar de dogmas, a ciência seria a base pedagógica e no seu ensino integral o método experimental era usado para “desenvolver a observação e a capacidade de experimentar e descobrir habilidade lógica, pensamento crítico, sensibilidade estética e também a criatividade” (CUEVAS NOA, 2003, p. 115).

Já em Joseph-Pierre Proudhon a instrução integral tinha a importância na formação profissional do operário. Partindo da ideia de que “todos os trabalhadores são aptos para trabalhar e disso nascem funções conforme necessidades e desejos pessoais” (PROUDHON, 1975, p. 114), essa função é uma “tarefa social” que nasce das possibilidades de execução de todas as capacidades humanas e só pode existir em

¹⁹⁵ “Le parecen intentos de controlar y anular más aún a la infancia, alejándola de su evolución natural hacia la libertad.” (CUEVAS NOA, 2003, p. 92). Tradução do autor.

¹⁹⁶ “Es sensato pensar que los defectos infantiles fruto de la deseducación y de circunstancias adversas pueden corregirse si se tornan a tiempo, sin demasiada dificultad no con la amenaza sino con el ejemplo y el consejo” (TOMASSI, 1988, p. 176). Tradução do autor.

sociedade. Sobre a tarefa social, Proudhon não descartou haver diversidade de talentos, mas que não poderiam ser a justificativa para a desigualdade de redistribuição, pois todas as funções estão ligadas à atividade social de “troca de produtos ou serviços iguais a uma operação de comércio” (PROUDHON, 1975, p. 115). Ainda sobre *talentos*, tal diversidade estaria nas aptidões ou faculdades que formariam diferentes tipos de graus de intensidades e o aperfeiçoamento das habilidades individuais deveria depender de cada homem e não das condições desiguais geradas pela sociedade, pois as habilidades, “pela sua natureza, são sempre inconstantes e multiformes” (1975, p. 218). Aqui vemos que Proudhon aceita as diferenças entre os seres humanos e seres humanas, mas que isso não deve ser resultado das desigualdades sociais promovidas pela sociedade e sim resultados das opções e habilidades resultantes dos *talentos*.

Crítico de uma pedagogia moderna muito utilizada pelos programas de ensino estatal e privados de elite, Proudhon dizia que essa era uma escola servil com a função de dar o mínimo de saber para as crianças pobres e outro tipo de instrução para as elites, reproduzindo a desigualdade na sociedade. Contrapondo à essa escola, o anarquista propôs a escola politécnica, baseada em seu novo conceito de trabalho¹⁹⁷. Se o trabalho é o formador do homem como “ser total” para viver em sociedade, a “educação intelectual, física e moral, não se trata, contudo, de qualquer forma de atividade”. O trabalho na reflexão de Proudhon não serviria na alienação do indivíduo e manutenção da desigualdade social. O trabalho, nas reflexões desse anarquista, ganhou uma importância pedagógica e didática para a formação humana, devendo ser “o trabalho criativo, fruto da inteligência e das mãos, expressão máxima da nobreza humana, fonte primordial dos valores do ser vivido”¹⁹⁸.

Influenciado por Proudhon, o russo Mikhail Bakunin igualmente escreveu sobre educação e deu sua contribuição teórica e política para o tema. Em *Catecismo Revolucionário*, de 1866, escreveu que “a escola deve substituir a Igreja” sob a alegação de que a segunda tem por objetivo

eternizar o regime da menoridade humana e da autoridade pretensamente divina, enquanto a educação e a instrução da escola, não tendo, ao contrário, outro fim senão a emancipação real das crianças quando chegarem à maioridade, não serão

¹⁹⁷ Tomassi (1988), Cuevas Noa (2007) e Gallo (2015) identificam o conceito de trabalho em Proudhon não apenas como inovação no mundo do trabalho e da produção, mas enquanto atividade de desenvolvimento integral do ser humano e de suas capacidades e habilidades. Tanto assim que sua ideia de trabalho é trazida pelo próprio Proudhon para dentro do espaço escolar.

¹⁹⁸ “El trabajo creativo, fruto de la inteligencia y de las manos, expresión máxima de la nobleza humana, fuente primordial de los valores de ser vivido” (TOMASSI, 1998, p. 97). Tradução do autor.

outra coisa senão sua iniciação gradual e progressiva à liberdade pelo triplo desenvolvimento de suas forças físicas, de seu espírito e de sua vontade (BAKUNIN, 2009, p. 57).

Esse ponto de vista do anarquista se deu por ver que desde a Antiguidade o trabalho foi visto com desdém e a cultura, ciência e a arte vistos como meios de civilizar-se. Portanto, o trabalho manual, puramente mecânico e visto de forma desonrada e desprezada era sempre destinado para o povo enquanto que a instrução destinava-se aos “bem-nascidos” para ocupar as atividades intelectuais. A Igreja, para Bakunin, tende à manutenção desse tipo de divisão, daí a necessidade de libertar a Educação dessa instituição. A instrução não deveria servir para *civilizar-se* e sim *humanizar-se*. Dessa forma, o homem de ciência deve trabalhar e o homem de trabalho pensar, assim “o trabalho inteligente e livre será considerado como o mais belo título de glória para o homem, como a base de sua dignidade, de seu direito, como a manifestação de seu poder humano sobre a terra” (BAKUNIN, 2009, p. 53). O tipo de educação iniciada por Robin e chamada posteriormente de *Educação Integral*, foi reforçada por Bakunin pelas suas bases política e conceitual.

Muitos anarquistas se inspiraram nos autores acima, em especial Piotr Kropotkin, que baseou seu ponto de vista sobre sociedade em Proudhon e Bakunin. Assim seu princípio de educação foi semelhante desses anarquistas, sobretudo na educação integral e no antiautoritarismo, que passou a ser pauta da Primeira Internacional dos Trabalhadores em 1864. Nessa convenção, Bakunin e Paul Robin, criador da “Educação Integral”, apresentaram essa proposta educacional no Congresso da Basileia (VALVERDE, 1996, p. 49). Em 1898 os anarquistas Reclus, Grave, Louise Michel, Tolstói, Kropotkin criaram um comitê para a educação integral (SANTOS, 2009; MARTINS, 2010). O espanhol Francisco Ferrer y Guardia¹⁹⁹ dialogou com essas concepções pedagógicas anarquistas, mas também abrindo colaborações para seu movimento educacional de “franco-maçônicos, livre-

¹⁹⁹ O autodidata Francisco Ferrer y Guardia, nascido em Alella, nos arredores de Barcelona (1859-1909), sétimo dos onze filhos de uma família de pequenos proprietários camponeses, embora seu pai fosse tanoeiro, educado sob o catolicismo mais tradicional, é a figura pessoal mais polêmica e controvertida do anarquismo espanhol. Ao criar a Escuela Moderna, em 1901, na calle Bailén, nº 91, em Barcelona, que se expandiu por toda Espanha, América, EUA, Portugal, Suíça, Holanda, Brasil, até a Rússia. Louvado pelos anarquistas e simpatizantes das suas inovações pedagógicas, transformado em herói-mártir depois do seu julgamento repleto de fraudes, e do assassinato em Montjuich, a 13 de outubro de 1909. Ao morrer fuzilado gritou: “Viva la Escuela Moderna!”. Kropotkin trocava cartas com Ferrer, tanto que sob sua influência, Kropotkin criou em Paris em 1898 com apoio de pedagogos libertários um Comitê Pró-Educação Libertária, reproduzindo seu entendimento de educação integral (VALVERDE, 1996, p. 88-91).

pensadores, espíritas e protestantes” (VALVERDE, 1996, p. 56), pondo em prática mais tarde em sua Escola Moderna de Barcelona.

Escreveu Ferrer y Guardia que a missão da escola de Barcelona era de “fazer com que meninos e meninas [...] se tornem pessoas instruídas, verdadeiras, justas e livres de qualquer preconceito”. Para isso, o estudo deveria ser “racionalizado das ciências naturais”, pois

estimulará, desenvolverá e dirigirá as aptidões próprias de cada aluno, a fim de que, com a totalidade do próprio valor individual, não somente seja um membro útil à sociedade, mas que [...] eleve propriamente o valor da sociedade (FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 37).

Sobre os fundamentos, escreveu Ferrer y Guardia que a ciência é patrimônio de todos, assim não deveria se restringir à grupos de privilegiados e sim levada a todos o “procedimento da experiência e da observação”. O método empregado privilegia as práticas experimentais como meio de busca a verificação das informações, contrapondo aos grupos inimigos que utilizavam uma “pedagogia medieval subjetiva, dogmática que ridiculamente se gaba de um critério infalível” (2014, p. 41).

Sobre o ensino estatal escreveu Ferrer y Guardia alinhado aos anarquistas:

Foi-se o tempo em que os governos se opunham à difusão da instrução e procuravam restringir a educação das massas. Essa tática era antes possível porque a vida econômica e das nações permitia a ignorância popular, essa ignorância que facilitava a dominação. [...] e os governos [...] compreenderam que a tática antiga era perigosa para a vida econômica das nações e que tinha que adaptar a educação popular às novas necessidades (FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 72).

Não poderia deixar nas próprias mãos das massas porque essas desenvolveriam uma vontade de emancipação, segundo Ferrer. Assim, a instrução sob a tutela do Estado daria a esse e à grupos dominantes o poder de escolar o tipo de educação escolhida pelo Estado e demais grupos dominantes à população, um ensino para “domar, adestrar, domesticar”, inspirado no “princípio de disciplina e de autoridade”. Caberia, para os anarquistas e a Ferrer y Guardia, um ensino próprio²⁰⁰.

²⁰⁰ A educação proposta por Ferrer era tão inovadora para o contexto sociopolítico que, ele tinha a consciência de que seria preciso materiais didáticos e pedagógicos inovadores. A anarquista Maria Lacerda de Moura lembrou em sua obra que “Ferrer chamou em seu auxílio para o programa cultural da Escola Moderna – os cientistas mais eminentes, os sábios e pensadores mais notáveis da Europa, a serie dos livros editados especialmente para a escola racionalista e os nomes que os subscrevem atestam a altura dos ideais pedagógicos desse mártir do ensino livre de muletas civis ou religiosas, livre de quaisquer “ismos” – porque o educador não tem o direito de violar a razão humana através da escola e nem lhe assiste o direito de impor as suas ideias ou as suas predileções políticas ou sociológicas” (MOURA, 1934, p. 09). Francisco Ferrer publicava não só no jornal da Escola Moderna, o *Boletim da Escola Moderna*, como na imprensa local anúncios chamando escritores que “amam a ciência e se interessam pelo futuro da humanidade, para que proponham obras

Essas ideias pedagógicas de cunho político transformador se tornaram práticas inerentes ao movimento anarquista na virada do século. Para Magnani (1982), sendo a luta contra o Estado burguês algo ligado ao princípio da ação direta para conduzir os trabalhadores à emancipação e não por meio dos partidos políticos, isso seria conseguido quando as massas tivessem consciência de sua condição social de explorados seguida de uma ação direta. Para Jomini (1989), os libertários se viam no papel de fomentar a ação das massas para construção de uma sociedade alternativa à sociedade atual e sua desigualdade. Seja em busca da consciência ou para a luta, fato é que a instrução estava dentro das atividades de fomento educativo das massas; práticas por meio de diversas atividades como jornais, fundos de greves, e por meios de organização educacional como escolas, Centros de Estudos Sociais e Universidade Popular construía a educação revolucionária das massas e, com isso, sua ação direta. Magnani destacou trecho retirado do jornal *La Bataglia* que resume bem como que deveria ocorrer a propaganda revolucionária e a educação anarquista: “no botequim, no mercado, na igreja (...) nas ligas de resistência, se for o caso, em toda parte onde se encontrem oprimidos” (*LA BATAGLIA*, nº. 69, 25/fev./1906. *apud.* MAGNANI, 1982, p. 86).

As greves passaram ser frequentes, em 1903, 1905 e 1906, o que levou as autoridades a agir de forma ríspida. Intelectuais passaram a afirmar e taxar os anarquistas de “agitadores” segundo influência de pensamentos da psicologia criminal de Lombroso, o decreto 1641, de 1907 (Lei Adolfo Gordo), permitia a expulsão desses estrangeiros “agitadores” mediante simples acusação (MORAES, 1999)²⁰¹. Mas isso não reduziu as práticas do movimento. Impressos anarquistas criavam contatos entre militantes pelo Brasil e no exterior. Militantes anarcossindicalistas organizavam categorias profissionais na luta contra o capitalismo e na instauração do anarquismo segundo a ação direta (MAGNANI, 1982; RO-

de textos dirigidos à emancipação do espírito de todos os erros de nossos passados e encaminhem a juventude em direção ao conhecimento da verdade e da prática da justiça, livrando o mundo de dogmas autoritários, sofismas vergonhosos e convencionalismos ridículos como os que infelizmente formam o mecanismo da sociedade atual” (FEERER Y GUARDIA, 2014, p. 92). Ferrer ainda editou livro de sua própria produção, como foi o caso da obra *Caderno manuscrito e Patriotismo e colonização*, na necessidade de obras didáticas no uso de sua escola.

²⁰¹ Edgar Rodrigues registrou que no Código Penal brasileiro de 1890, já haviam artigos “para punir trabalhadores que reclamasse melhorias econômicas e humanas”, como no artigo 205 que punia trabalhadores que tinham o objetivo de “seduzir ou aliciar operários ou trabalhadores para deixarem os estabelecimentos em que forem empregados, sob promessa de recompensa ou ameaça de algum mal, penas: prisão celular de um a três meses e multa de 200 a 500 réis”. O próprio Rodrigues ressalta que, com essa ameaça de prisão, as greves eram menos incentivadas e consequentemente as condições dos operários eram deploráveis ao ponto dos “filhos dos operários, de cinco a oito anos de idade, procuravam trabalho nas fábricas para ajudar no sustento” (RODRIGUES, 2007, p. 29).

DRIGUES, 2004). Nesta orientação anarcossindicalista que nasceu no ano de 1906 a COB (Confederação Operária Brasileira), que focou em greves, jornais e na organização do Comitê pró Escolas Modernas do Rio de Janeiro e na Associação pró Escola Moderna de São Paulo. Esse Comitê e Associação tinha a ideia

de fortalecer o núcleo paulista para que a primeira Escola Moderna brasileira não se dedicasse apenas ao ensino de crianças, mas fosse um centro de formação de professores e de edição de livros, necessários ao ensino racionalista, mesmo papel que desempenhou a Escola Moderna criada por Ferrer em Barcelona, onde a partir dela brotariam várias escolas racionalistas em todo país (JOMINI, 1989, p. 100).

Em 1907, a Liga Operária de Campinas criou uma escola em sua sede, a *Escola Social*, tendo como professor Renato Salles. Adelino de Pinho, futuro professor dessa escola e da Escola Moderna nº2 de São Paulo proferiu uma palestra “Pela Educação e pelo Trabalho”. Entre os anarquistas mais ativos no desenvolvimento do ensino anarquista no Brasil estiveram, entre outros, justamente imigrantes como Oreste Ristori²⁰² - que até frequentou o interior do Estado de São Paulo propagando tal ensino e buscando de professores (MORAES, 1999; SANTOS, 2009). Essas iniciativas ganharam cada vez mais corpo, em especial, após o fuzilamento de Francisco Ferrer y Guardia em 17 de novembro de 1909 e a aproximação que João Penteadado fez entre sua concepção de sociedade com sua concepção de pedagogia sob a égide do racionalismo de Ferrer ganhou contornos nessa conjuntura.

João Penteadado e o ensino racionalista

No capítulo 4 discorreremos que João Penteadado teve contato com o anarquismo por meio de círculos anarquistas presentes na região antes de Oreste Ristori na localidade. Luciana Eliza dos Santos (2009) teve acesso a um recorte do jornal jauense que João Penteadado era redator e articulista, *O Operário*, de breve existência (FERNANDES, 1955), apenas em 1905. É interessante ressaltar o trecho disponível por Santos:

A nossa força, o nosso poder está na união, na solidariedade que nos deve animar na concepção do nosso social, na conquista do nosso direito. Sejam, pois, observadores e dedicados ao estudo das coisas que nos interessam, a exemplo dos nossos companheiros de Santos e de São Paulo, onde o movimento operário na orientação de seus fios já é uma realidade, a despeito das perseguições de quem tem sido vítima.

²⁰² Oreste Ristori é um grande exemplo de propaganda anarquista segundo o estilo de vida. Nascido na Itália, passado pela América do Sul, sempre realizando a propaganda anarquista por meio de jornais e Centro de Estudos Sociais para emancipação dos trabalhadores (ROMANI, 1998, p. 63).

Aqui também, como em toda a parte, faz-se necessária a criação de um centro operário, como já o disse o nosso colaborador prof. Bento de Siqueira. Isso, todavia, não é custoso. Basta boa vontade por parte da maioria dos companheiros. A criação do *O Operário* foi baseada nesse escopo e por isso mesmo trabalhamos com todo o ardor, sentindo cada vez mais a necessidade de nos unir em associação para melhor cooperarmos em proveito da coletividade trabalhadora (PENTEADO, s/d, *apud.* SANTOS, 2009, p. 145).

Um ponto que primeiro observamos no trecho do jornal de Penteado acima é o nome de Bento de Siqueira. A esposa de Siqueira, Ernestina de Siqueira, foi uma professora homenageada por João Penteado na obra *Pioneiros do Magistério*, cuja característica que Penteado associou ao casal foi “a luta contra o analfabetismo e a ignorância das massas populares”. Em 1904, “abandonaram ambos suas cadeiras [públicas] por espontânea vontade”, fundando o Instituto Tomaz Galhardo, escola privada em Jaú que depois mudou para São Carlos (PENTEADO, 1944, p. 70). Penteado teria lecionado nesse Instituto entre 1904 e 1908 (FERNANDES, 1955).

O texto acima mostra um Bento de Siqueira professor colaborador intelectual de impressos²⁰³ e também militante do movimento operário. Sua proposta exposta acima de fundar um Centro para unir “na solidariedade” segundo a “concepção de nosso social” e sob uma cooperação “em proveito da coletividade trabalhadora” aconteceu em 1908 com a criação do Centro Operário Beneficente e Instrutivo de Jaú onde Siqueira chegou ser 1º Secretário. De início, o Centro funcionou atrás de seu Instituto, na rua Paysandu, n. 27. A proximidade com o Centro levava constantemente Siqueira ceder sua residência para reuniões e assembleias. Siqueira e Penteado já pensavam uma educação de interesse para a “associação”. A vinda de Ristori em Jaú em 1905 só deu um norte pedagógico para o que Penteado vinha refletindo e se posicionando²⁰⁴.

Mas além de Siqueira, Penteado tinha outro amigo professor de longas datas, o professor Caetano Lourenço de Camargo. Também homenageado por João Penteado na obra *Pioneiros do Magistério*, Caetano lecionou para Penteado desde os tempos de alfabetização e participou das reuniões do grupo espírita de Maciel. É provável que Caetano tenha incentivado Penteado no gosto pela docência e seu início no campo da educação. Todavia, é perceptível que as escolhas teóricas e conceituais acerca de teorias de ensino e pedagogia

²⁰³ Além de *O Operário*, Siqueira escreveu e dirigiu o jornal *Correio da Tarde* pouco antes de se mudar para São Carlos (*JAHU MODERNO*, 12/02/1914, n. 96).

²⁰⁴ Em 1912 Bento de Siqueira vendeu o Instituto para o professor Antônio Augusto Martins e se mudou para São Carlos fundando juntamente com o professor Ernesto Penteado o Instituto Pestalozzi, de ensino misto, cujo objetivo era preparar alunos e alunas para as escolas normais *COMMERCIO DO JAHU*, 09/06/1909, n.86; 05/10/1910, n. 145; 27/04/1912, n. 391.

tenham sido feitas em meio ao círculo de orientação mais libertária, provavelmente junto ao professor Bentinho, como era conhecido Siqueira, desde que veio de Taubaté para Jaú em 1896²⁰⁵ (*JAHU MODERNO*, 12/02/1914, n. 96; PENTEADO, 1944). É passível de interpretação, segundo Jörn Rüsen (2007), ter havido momentos onde o professor Bentinho e Penteado ensaiavam diálogos sobre ensino e movimento operário, considerando a concepção que Penteado já tinha da sociedade. Todavia, os caminhos escolhidos de Penteado, Siqueira e Camargo foram diferentes. Os dois últimos seguiram o ensino privado, Camargo intercalou entre o privado e o público por 30 anos morando em Jaú e sem demonstrar aproximação, por menor que seja, com o movimento operário jauense. Siqueira se mudou para São Carlos onde investiu numa escola privada. Já João Penteado seguiu o caminho inevitável, se considerarmos que sua *leitura* social dos problemas concretos que o circundavam, passava a ser cada vez mais anarquista.

Após examinar a aproximação do pensamento pedagógico de João Penteado com a sua ação social transformadora da sociedade pela educação, procuramos artigos nos impressos anarquistas de circulação em Jaú desde 1901 – *A Lanterna*, *A Terra Livre*, *O Livre Pensador* – que poderiam ter orientado nosso anarquista nesse meandro pedagógico e percebemos que há poucos textos expressamente associando a educação como ferramenta de transformação social segundo as orientações libertárias sem limitações de cunho meramente políticas, ou seja, textos anarquistas explicitamente didático-pedagógicos. Com exceção das obras comercializadas nesses impressos e cujas leituras de Penteado já discutiremos em capítulos anteriores. Mesmo assim, são textos que versam sobre educação e anarquismo sob um ponto de vista político-transformador.

²⁰⁵ Bento de Siqueira nasceu em Taubaté em 15 de novembro de 1872, foi para São Paulo com 17 anos, em 1889, trabalhando no comércio. Foi morar em Ibitinga em 1891 onde casou-se com Ernestina Rodrigues exercendo funções no magistério particular e em setores da administração pública. Depois foram para Itápolis, também interior do Estado, pois sua esposa foi nomeada professora estadual da primeira escola deste futuro município. Em 1896 vieram para Jaú onde Siqueira substituiu Alberto Barbosa como escrivão e em 1898 prestou exames sendo nomeado professor da 2ª escola estadual de Jaú ocupando até 1908 quando foi transferido para uma escola no bairro do Banharão. Pela fonte dessas informações, Siqueira esteve ocupando entre 1908 e 1912 cadeiras da escola estadual do Banharão e seu Instituto em Jaú de cursos primário e secundário (*JAHU MODERNO*, 12/02/1914, n. 96). Este texto envolveu um extenso artigo que tomou diversos números da folha Jahu Moderno onde seus amigos Edgar Caldas, Argymiro Acayaba e David Antunes procuraram explicar o mau entendido sobre uma acusação de sua esposa Ernestina contra o próprio esposo sobre uma suposta traição. Nos textos do referido artigo, seus amigos explicaram que a d. Ernestina sofria de problemas psiquiátricos – motivo da mudança para São Carlos – o que teria levado Ernestina fazer frequentes acusações “infundadas” sobre a honestidade do marido (*JAHU MODERNO*, 05/02/1914, n. 94; 08/02/1914, n. 95; 12/02/1914, n. 96). Ernestina faleceu com 39 anos em São Carlos em 21 de maio de 1915, provavelmente de causas associadas a sua saúde (PENTEADO, 1944).

Em *A Lanterna* de outubro de 1901, há o texto *Ensino Leigo e Ensino Religioso*, onde, segundo o articulista, a diferença desses modos de ensinamentos está na seguinte ideia:

o ensino leigo prepara o homem para a luta pela vida, para a luta pela civilização para desenvolver a sua atividade no cenário da terra, neste vasto cenário, onde todos nós, por um certo período, somos chamados a agir e devemos empregar nossos esforços em aumentar a soma de bens para nossos semelhantes. O ensino religioso visa a vida futura, visa o preparo do homem para a bem-aventurança eterna para a vida de além-túmulo (*A Lanterna*, 10/10/1901, n. 18).

Em *O Livre Pensador* há o texto *Ensino Moral* de Paul Robin onde foi escrito os malefícios do clero no ensino. A coluna *Verdades Pedagógicas*, assinada por A. Viotti, morador de Limeira, aprofundou o caráter do ensino à maneira dos anarquistas de fins do século: ferramenta político-transformadora. Viotti, escreveu muito contra o clero no ensino afirmando que estes utilizam o ensino, segundo as orientações da encíclica *Ratio Studiorum*, para transformar “o homem, não um homem livre e soberano de si mesmo, mas um autômato subserviente e escravo”²⁰⁶. Apesar de *A Lanterna* e *O Livre Pensador* focar na questão do domínio religioso no ensino, outros articulistas em folhas de cunho social focavam no ensino de forma diferente, mas ainda oscilando entre o aspecto político-transformador inerente ao movimento anarquista e uma formação humana livre. No texto de Eça de Queiroz impresso no jornal do Rio de Janeiro, *A Greve* em 1901, o articulista escreveu que uma educação racional não deveria ensinar línguas mortas (o latim), mas deve ser aquela educação que trate das coisas da realidade dos alunos²⁰⁷. Outro texto desse mesmo jornal, *Educação da Mulher*, trabalhava a libertação da mulher através da educa-

²⁰⁶ *O LIVRE PENSADOR*, 13/05/1904, n. 31; 06/06/1904, n. 91; 12/06/1904, n. 35. A. Viotti era notoriamente anticlerical e livre-pensador, mas não há como definir se era anarquista como era Everardo Dias, redator do jornal, por isso sua insistência na reflexão do ensino livre dos dogmas e domínios clericais. Em sua coluna, Viotti escreveu sobre o ensino em alguns lugares do Globo, como a educação no Japão (*O LIVRE PENSADOR*, 17/07/1904, n. 40).

²⁰⁷ Sobre o olhar que reconhece a realidade dos alunos, o anarquista individualista Max Stirner escreveu um artigo significativo em 1842, *O Falso Princípio de Nossa Educação*, para o jornal *Gazeta Renana*. Nele o anarquista fez críticas às duas formas de pensar a educação no momento: os *Humanistas* defendiam um ensino com excessos de informações e erudição oca; já os *Realistas*, só viam no ensino algo de utilitarista para a sociedade que eles desejavam. Mas para as crianças não refletiam nada. Stirner em defesa dos *torturados* pelo ensino da época propunha um ensino baseado na criança e em sua vontade. Escreveu Stirner: “o ensino não se limita unicamente ao aspecto formal ou material, e quando muito, conjuga os dois, porque ele não busca a verdade e não tenta educar homens *verdadeiros*” (STIRNER, 2001, p. 76). Adepto de um individualismo anarquista, Stirner defendeu sempre a liberdade individual frente à sociedade, portanto, o ensino deveria aos olhos desse anarquista estimular a busca dessa liberdade. Dessa forma escreveu: “a pedagogia não pode mais partir da ideia de civilizar, mas da ideia de desenvolver pessoas livres, caracteres soberanos. É preciso, então, cessar de enfraquecer a Vontade, até o presente sempre tão brutalmente oprimida” (STIRNER, 2001, p. 81). A sequência dessa reflexão cai na questão da indisciplina, onde o autor escreveu: “A teimosia e a indisciplina da criança têm tantos direitos quanto seu desejo de saber. Estimulam deliberadamente este último; que também suscitam essa força natural da Vontade: a *oposição*. Se a criança não aprende a tomar consciência de si, é claro que ela não aprende o mais importante. Que não seja sufocado nem seu orgulho, nem sua franqueza natural” (2001, p. 82).

ção²⁰⁸. O jornal *A Terra Livre*, que circulavam em Jaú e Bica de Pedra desde seu primeiro número em 1905, apesar de não haver textos de cunho pedagógicos libertários, facilitava o acesso às obras anarquistas como Élisée Reclus, Piotr Kropotkin, Malatesta entre outros que permitiram a formação de Penteadado no anarquismo.

Em agosto de 1905, Penteadado teria tido contato mais profundo, segundo as conferências de Ristori em Bica de Pedra, com as ideias e experiências da pedagogia racionalista de Francisco Ferrer y Guardia, além de maior contato com outros impressos anarquistas do Estado (ver Capítulo 4 – **João Penteadado anarquista**, p. 88). Mas, é provável, segundo Carlo Romani, que em agosto de 1907 o ensino racionalista tenha tocado mais afundo Penteadado. O historiador escreveu:

Durante as conferências que realizou, Ristori conheceu os mais diversos tipos, desde os ferrenhos adeptos da causa anarquista até alguns simpatizantes não ortodoxos mas que se aproximavam dele mais em função do caráter racionalista e anticlerical das propostas libertárias. Esse movimento pela racionalização das ideias, Ristori frequentemente deparou-se com educadores, não necessariamente libertários, mas muito propensos a usar os mesmos fundamentos pedagógicos utilizados pelos professores ácratas. Em sua passagem por Jaú, em agosto de 1907, Oreste impressiona muito um educador local chamado João Penteadado, que passa, a partir de então, a criar vínculos mais profundos com o movimento libertário (ROMANI, 1998, p. 160).

As palavras acima de Romani nos mostram que não era apenas militantes anarquistas que se interessavam pela pedagogia racionalista, mas também professores interessados num ensino que ultrapassasse a doutrinação religiosa e moralizante, que partisse de uma nova visão de instrução e de aluno. Pelo o averiguado em capítulos anteriores, o contato de Penteadado com o anarquismo já era bem estruturado antes de 1907, mas fato é que a presença de Ristori facilitou a articulação dos pensamentos de Penteadado anarquista com o Penteadado docente. Não que Penteadado não associasse a prática educacional com a militância anarquista, mas que Ristori possa ter indicado caminhos teóricos e didáticos em seus diálogos, até porque Ristori tinha uma bagagem considerável com o ensino racionalista de Ferrer²⁰⁹. Pressupor que João Penteadado já tivesse as sementes de uma interpretação de ensino

²⁰⁸ *A GREVE*, 15/05/1901, n. 02; 15/07/1903, n. 06.

²⁰⁹ Romani deixou claro em sua obra que Ristori tinha experiências não só com o ensino racionalista e sim com escolas anarquistas. Em 1902 a primeira escola libertária de São Paulo, no bairro do Bom Retiro, era de Angelo Bandoni, de seu companheiro no jornal *Bataglia*. Essa escola foi de grande honra aos anarquistas essa “escola elementar racionalista, para ambos os sexos”. Essa escola, com o nome Escola Libertária Germinal, funcionou até junho de 1905 quando as condições financeiras impediram sua permanência. Em 1907, Bandoni reorganizou essa escola nos mesmos moldes e no mesmo local (ROMANI, 1998, p. 162). Em 1911, Bandoni fundaria uma Escola Moderna, a Escola Moderna Francisco Ferrer, em Candido Mota. Esse anarquista envolve muito debate e dúvida sobre sua pedagogia, se realmente era racionalista. Para saber mais sobre Angelo Bandoni, ver CORRÊA DE SÁ E BENEVIDES, Bruno. **O Anarquismo sem adjetivos: a trajetória**

aos moldes do anarquismo antes de Ristori, nos leva a perguntar: que tipo de interpretação poderia ter João Penteado sobre o ensino, segundo suas leituras de certas obras anarquistas?

Entre as obras lidas por João Penteado até Ristori, Élisée Reclus foi quem mais citou a educação. Em sua obra *A Evolução, A Revolução e o Ideal Anarquista* - entre outras obras desse anarquista muito vendidas nas folhas e lidas por Penteado -, Reclus escreveu: “É nas cabeças e nos corações que as transformações devem realizar-se, antes de estender os músculos e transformar-se em fenômenos históricos”²¹⁰. Completando a reflexão de Reclus, a educação segundo as ideias anarquistas entra quando Reclus entende que é preciso transformar o indivíduo e sua forma de se apresentar ao mundo, sua forma de receber o mundo, ou seja, saber interpretar as condições determinadas pela sociedade sobre o sujeito. Para isso, só a instrução, seja ensino formal ou autodidata, pode ajudar nessa libertação. Assim, Reclus afirmou:

É, portanto, a nós mesmos que incumbe libertar-nos, todos nós que nos sentimos oprimidos, de qualquer maneira que seja, e que permanecemos solidários a todos os homens lesados e sofredores, em todas as regiões do mundo. mas, para combater, é preciso saber. Já não basta lançar-se furiosamente à batalha, [...] A primeira condição para o triunfo é nos livrarmos da ignorância: é preciso que conheçamos todos os obstáculos a transpor, e, por outro lado, não ignorar nenhum dos recursos dos quais podemos dispor, nenhum dos aliados que a evolução histórica nos dá. (RECLUS, 2002, p. 51).

Os dois autores anarquistas mais lidos por João Penteado no período desta pesquisa tinham contato com Francisco Ferrer y Guardia: Reclus e Kropotkin. Os historiadores do anarquismo brasileiro Rodrigo Rosa da Silva, Guilherme Amaral e Adriano Skoda reuniram na obra *Escritos Sobre Educação e Geografia*, diversos textos de Élisée Reclus e Piotr Kropotkin sobre educação, incluindo cartas desses para Ferrer y Guardia. Numa carta de 26 de fevereiro de 1903, que Reclus enviou para Ferrer y Guardia respondendo a impossibilidade de contribuir com textos didáticos de geografia para a escola de Ferrer, Reclus escreveu que não tem textos de Geografia para o ensino das escolas primárias que “não estejam infectados do veneno religioso, patriótico ou, o que é ainda pior, da mentalidade burocrática”. Entretanto, Reclus elogiou as expectativas da Escola Moderna de Barcelona o fato deles precisar desenvolver seus próprios materiais livres de tais “infecções” (RE-

libertária de Angelo Bandoni entre propaganda e educação. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em História. Rio de Janeiro, 2018.

²¹⁰ Segue o autor: “A influência do meio, moral e intelectual, exerce-se constantemente sobre a sociedade em seu conjunto, tanto sobre os homens ávidos de dominação quanto sobre a multidão resignada dos escravos voluntários” (RECLUS, 2002, p. 45).

CLUS; KROPOTKIN, 2014, p. 27). Portanto, a ideia de escrever os próprios materiais didáticos já era comum entre os anarquistas.

Já numa carta de Kropotkin a Ferrer y Guardia, igualmente lamenta não poder contribuir para a publicação da *L'École Rénovée* de Ferrer, mas apoiando a iniciativa de Ferrer, deixou clara que sua posição sobre ensino estava ligada ao conhecimento científico visando com esse a construção de uma humanidade igualitária, despojada dos preconceitos que alimentam as desigualdades na sociedade²¹¹. Completando seu raciocínio, Kropotkin escreveu que “em último termo haverá de se recorrer ao *ensino integral* [...]”, que aproxima o cérebro com os exercícios manuais sobre a matéria, “Dever-se-á chegar à integração do trabalho manual com o trabalho cerebral que já predicavam o operário e a Internacional, e que se realizam já em algumas escolas” (RECLUS; KROPOTKIN, 2014, p. 77). Portanto, tal Educação não só foi interpretada como mais adequada, segundo as reflexões anarquistas de fins do século XIX, como passou a ser estabelecida como instrumento sistemático da revolução social na Primeira Internacional.

Reclus e Kropotkin, como já vimos anteriormente, associavam numa nova educação do operário a transformação do indivíduo e este na sociedade. Penteado, aparentemente, realizava suas reflexões nesse sentido: a união trabalhadora numa associação que promovesse a transformação social da classe, bem como um ensino capaz de formar o indivíduo num novo homem, com uma Humanidade internacionalista. Portanto, refletir sobre uma inserção dos professores Penteado e Bentinho no âmbito do movimento operário como espaço de experiência militante docente, somada às leituras de caráter social, pode nos orientar para a ideia de que aí estaria igualmente um espaço de reflexão sobre educação e transformação social cuja a influência sobre Penteado foi evidente. João Penteado teria bases teóricas para interpretar o ensino à luz de uma pedagogia próxima do racionalismo *ferreriano*, o que certamente, facilitou o entusiasmo de Penteado pela pedagogia racionalista de Francisco Ferrer y Guardia. Mas quem foi Ferrer y Guardia?

Francisco Ferrer y Guardia, foi um leitor de Bakunin, de Paul Robin e sobre a instrução integral e educação Integral, sobretudo após essa concepção ganhar forças com a criação do Comitê para o ensino integral em 1898, organizado por Élisée Reclus, Louise

²¹¹ Escreveu Kropotkin que: “a formação do ser moral, ou seja, o indivíduo ativo, cheio de iniciativa, empreendedor, valente, livre dessa timidez do pensamento que caracteriza o homem educado em nossa época; e ao mesmo tempo sociável, igualitário, de instinto comunista, e capaz de sentir sua unidade com todos os homens do universo inteiro e, portanto, despojado das preocupações religiosas, estritamente individualistas, autoritárias etc”. (RECLUS; KROPOTKIN, 2014, p. 73).

Michel, Jean Grave, Tolstoi entre outros (SAFÓN, 2003). Apesar de anticlerical²¹² e anarquista, Ferrer y Guardia não se limitava ao círculo anarquista. Para atrair adeptos de sua pedagogia aproximou-se de republicanos, livre-pensadores e qualquer indivíduo que desejasse uma educação científica e livre de dogmas. Numa Espanha com 80% da educação sobre o ensino privado da Igreja, sobretudo Barcelona que tinha 489 escolas confeccionais e apenas 137 estatais ou privadas, abrir uma escola racionalista tinha o objetivo de combater “a religião, os falsos conceitos de propriedade, do nacionalismo, por ou lado, e, por outro, na esperança de encorajar todas as boas vontades de esquerda a juntar-se a ele” (SAFÓN, 2003, p. 25). Ou seja, a proposta de Ferrer era possibilitar uma instrução que fosse alternativa ao apresentado por instituições externa aos interesses e necessidade da população. Com a herança de uma amiga – Senhorita Meunié, a católica fervorosa, com que criou uma enorme amizade apesar das diferenças ideológicas – e com sua segunda esposa, a libertária Léopoldine, fundou 1901 com 30 alunos de ambos os sexos, a Escola Moderna de Barcelona.

A prática didática da Escola Moderna de Barcelona

As práticas didáticas da pedagogia racionalista eram bem variadas. Primeiro, a coeducação dos sexos era um dos princípios primordiais. Não era nada novo na Espanha nem pelo mundo, mas enfrentava forte resistência da militância ultramontanista, em especial nos vilarejos mais afastados dos centros urbanos espanhóis. Ferrer justificava essa coeducação como “uma circunstância indispensável para a realização do ideal que considero como resultado do ensino racionalista, mas como próprio ideal, iniciando sua vida na Escola Moderna, [a criança] desenvolvendo-se progressivamente sem exclusão alguma e inspirando a segurança de chegar ao fim prefixado”, segue ele que

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

²¹² Seu ponto anticlerical estava alinhado na ideia de luta contra a instituição religiosa que, desde séculos – avançou a Idade Média chegando na Idade contemporânea - usou sua influência no ensino para promover mais o adiestramento, doutrinação e polimento da sociedade em valores que muitas vezes promoveram o preconceito e discriminação religiosa, sexual, regional, de pensamento e de menosprezo pelo trabalho (FERRER Y GUARDIA, 2014; PROUDHON. *apud*, COELHO, 2015).

Esse tipo de educação, para Ferrer romperia o aprisionamento que o homem converteu a mulher por toda a história, sendo sua proposta resgatar a mulher dessa inferiorização historicamente construída. No Comitê de iniciativa para o ensino integral de 1898, colocava o ensino misto como fundamental para consagrar “no fundo a imolação progressiva da autoridade em proveito da liberdade, sendo o objetivo final da educação formar homens livres, cheios de respeito e amor pela liberdade do próximo” (SAFÓN, 2003, p. 52).

A coeducação das classes sociais é outro princípio. Seguindo o raciocínio semelhante da coeducação dos sexos, essa coeducação vem no sentido de estabelecer a igualdade de oportunidade e de desenvolvimento intelectual. Ferrer escreveu que

entre um homem e outro não podem haver diferenças sociais, como consigna a famosa Declaração revolucionária em sua primeira cláusula com estas palavras indestrutíveis: *os homens nascem e permanecem livres e iguais em direito*. Se elas existem, enquanto uns abusam e tiranizam, os outros protestam e odeiam. A rebeldia é uma tendência niveladora, e, portanto, racional, natural, e não quero dizer justa, porque a justiça anda desacreditada com suas más companhias: a lei e a religião (FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 51).

O ensino racionalista sob esse princípio seria uma educação reparadora, para os sexos e para as classes. No caso dos sexos não seria reparar os erros do homem sobre a mulher e sim do machismo sobre a sociedade. No caso das classes não seria apenas reparar os erros da burguesia sobre as classes obreiras e sim corrigir a omissão que própria classe obreira aceitou estar, é uma correção das classes aristocráticas agrárias sobre a classe camponesa.

O ensino científico não era apenas meio de lutar contra os dogmas, era ferramenta de compreensão da realidade das crianças, pelas próprias crianças. Na questão de Higiene, a ciência era instrumento didático na compreensão do universo das bactérias e vírus. Escreveu Ferrer y Guardia:

Expúnhamos depois a limpeza como assunto de beleza e a sujeira como característica da feiura, e entrávamos decididamente no terreno da higiene, apresentando a sujeira como causa de enfermidade, com seu perigo de infecção indefinida até causar epidemias, e a limpeza como agente principal de saúde, e conseguíamos facilmente determinar a vontade das crianças em direção à limpeza e dispor sua inteligência para a compreensão científica da higiene (FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 55).

Ferrer destacou que a influência dessas aulas chegava até a rotina caseira, mudando hábitos de banho, higiene dental, trocas de roupas com maior frequência. Essa aula era fundamental, pois várias enfermidades chegavam às escolas, tais como frieira, sarna, coqueluche, sarampo, escarlatina, etc.

Os jogos eram muito incentivados como didática na Escola Moderna. Visto como indispensáveis para o aprendizado das crianças, serviam para o desenvolvimento físico, passatempo onde a criança desfruta um “interesse vívido e a alegria” associada ao exercício corporal que, para Ferrer, seria uma alternativa aos remédios. Outro ganho com esses jogos estava, diferente da pedagogia baseada na competitividade, era o desenvolvimento da solidariedade, sentimento altruísta e cooperação. Os instrumentos utilizados serviam para a criança ter acesso à prática do trabalho aprendendo imitando certas profissões. As meninas entravam no mundo da costura vestindo suas bonecas; os garotos se inseriam no mundo da carpintaria brincando de carpinteiros; se fingir ser médico, fazendo um jardim, produzindo uma venda de frutas e bebidas. Pincéis e tintas, poesia e comédia, circo, dança, essas eram várias práticas e instrumentos disponíveis às crianças num tempo de diversão e não como disciplina escolar (FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 60).

O ensino da aritmética, criticava Ferrer, tinha na sociedade na base de sua didática a inspiração do sistema capitalista, sempre atribuindo tal ciência ao dinheiro um valor prejudicial, causando na criança a ganância e o egoísmo. Diferentemente, o cálculo era na Escola Moderna ampliado para outras atividades, como o exercício sobre a produção agrícola e manufatura, repartição da matéria-prima, meios de comunicação e transporte das mercadorias, isso se deva pela ideia de que a aritmética deveria solucionar problemas da realidade diária, pois o termo etimológico *economia* tem origem no significado de *boa distribuição* e não intrínseca à relação de lucro (FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 92).

O ensino de geografia proporcionava nova relação do homem com a Terra, pois propunha a visão de que a natureza e a inteligência humana sobre ela nos dão o pão que nos alimenta. Essa disciplina, possibilitou a introdução de passeios e conversas como método de observação do espaço. Esses passeios eram introdutórios, provocando diálogos em sala resultando em ensino sobre a diversidade de terrenos, ou finalizando aulas teóricas, como por exemplo aprendizado sobre fenômenos hidrológicos. Os passeios eram tanto ao redor das residências como grandes excursões e viagens, mas sempre com fundamentação didática:

porque não se trata de correr ao acaso, como aqueles americanos que deram sua *volta ao mundo Antigo*, e que costumam se tornar mais ignorantes à força de amontoar desordenadamente pessoas e lugares em seus cérebros, confundindo-se em todas as suas recordações [...]. Para evitar semelhantes aberrações é importante proceder às excursões e às viagens com o mesmo cuidado com o método que o estudo comum para o ensino, [...] o estudo deve se apresentar unicamente no momento psicológico, no instante preciso em que a visão e a descrição entram em cheio no cérebro para serem gravadas nele para sempre. Preparada deste modo, a criança se encontra já muito adiantada, ainda que não seja seguido do

que se chama de um curso: o entendimento se encontra aberto e tem desejo de conhecimento (FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 95).

As excursões ultrapassavam o contato com a natureza, haviam excursões escolares nas indústrias, pois o contato com a realidade cotidiana de forma empírica e o método de observação e descrição eram seu princípio científico. Nessas excursões os alunos e alunas inseriam suas observações tanto na temática social, pois visualizavam as precariedades do trabalho, quanto no mundo da física, matemática, química, e geografia. Uma excursão dessa poderia gerar vários temas em sala de aula.

Logo depois Ferrer passou a publicar livros²¹³ escolares para sua Escola. Também abriu uma biblioteca onde trabalhou Mateo Morral, quem iria, depois de sair da Escola Moderna, organizar e executar um atentado contra a carruagem nupcial do rei Alfonso XIII, depois se suicidou.

Pelo fato de Mateo ter passado pela Escola Moderna, os investigadores ligaram Mateo Morral a Ferrer y Guardia e prendeu-o fechando a Escola em 10 de julho de 1907. Solto, Ferrer partiu para Paris, Londres se aproximando de antigos amigos. Retornou para uma localidade próxima de Barcelona sabendo que os policiais estariam sob vigília. Em junho de 1909, quando estourou a Semana Trágica de Barcelona²¹⁴ em represália à ação

²¹³ Muitos cientistas colaboraram para publicações de livros didáticos utilizados na Escola Moderna de Barcelona ou nas revistas publicadas por Francisco Ferrer y Guardia: em história Clemência Jacquet propôs uma História Universal segundo a perspectiva anarquista cuja obra *Compendio de Historia Universal* teve vários autores; Georges Engerrand foi um arqueólogo anarquista cedeu sua obra *Six Leçons de Préhistoire* para ser publicada pela editora da Escola Moderna; Jean Grave publicou diversas obras infantis como *Las Aventuras de Nono* e *Tierra Libre*, cuja impressão em francês e espanhol era editada no Brasil no mesmo ano; Charles-Ange Laisant contribuiu com a matemática; a publicação de geografia ficou com Odón de Buen, catedrático da Universidade de Barcelona, com a obra *Nociones de Geografía Física*, texto baseado nos trabalhos de Élisée Reclus. A editora da Escola também publicava as obras clássicas dos escritores anarquistas. Todas essas especialidades geraram, naturalmente, propostas de professores mais focados em áreas específicas para o ensino dos assuntos. José Casasola Samoerón era professor do grau superior; Soledad Villafranca Los Arcos era professora; Leopoldina Bonnard era professora de francês; Teresa Ginebreda Ribas foi professora auxiliar; Adrián Esquerrá y Codina era professor de música; Antonio Castells era professor de Desenho; Berta Bonnard y Michel professora de francês e encarregada da editora; Maria Ángeles Villafranca Los Arcos era pedagoga e professora do parvulário. A tese de Rodrigo Rosa da Silva Contempla o assunto sobre os cientistas que contribuíram para as publicações da Escola Moderna de Barcelona. Ver em: SILVA, Rodrigo Rosa da. **ANARQUISMO, CIÊNCIA E EDUCAÇÃO:** Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1890-1920). Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

²¹⁴ Sobre a Semana Trágica de Barcelona escreveu Beevor: “O ciclo de violência entre a revolta industrial e a repressão foi às vezes caótico. A Brigada Social, ou polícia secreta, interpretava seu papel de guardião da ordem pública de modo extraordinário, várias vezes contratando bandidos para cuidar dos *pistoleros*, ou líderes grevistas anarquistas”. Enquanto isso, “Os *Jovens Bárbaros* que apoiavam Alejandro Lerroux, líder do Partido Radical, enlouqueceram e outros foram atrás, queimando igrejas e cometendo outros tipos de profanação, como o famoso incidente em que um operário dançou com uma freira enterrada. Essa violência simbólica foi a reação de um povo traumatizado pela intensa superstição. Boa parte dos ensinamentos da Igreja Católica espanhola parecia adequada à Idade das Trevas e essa repressão mental, juntamente com o papel político das autoridades eclesiais, fez a Igreja ficar no mesmo nível da Guarda Civil como primeiro

militar no Marrocos, tomando as ruas de Barcelona revoltas operárias seguida de uma Guerra Civil cujas consequências foram igrejas incendiadas e ações brutais da política. Ferrer, sua esposa e filha foram presos sem qualquer ligação com o evento e Ferrer condenado à morte num “ignóbil processo” que causou revolta pelo mundo (SAFÓN, 2003, p. 35). O caráter vil e duvidoso do julgamento é reforçado nas palavras do historiador inglês e militar aposentado Antony Beevor

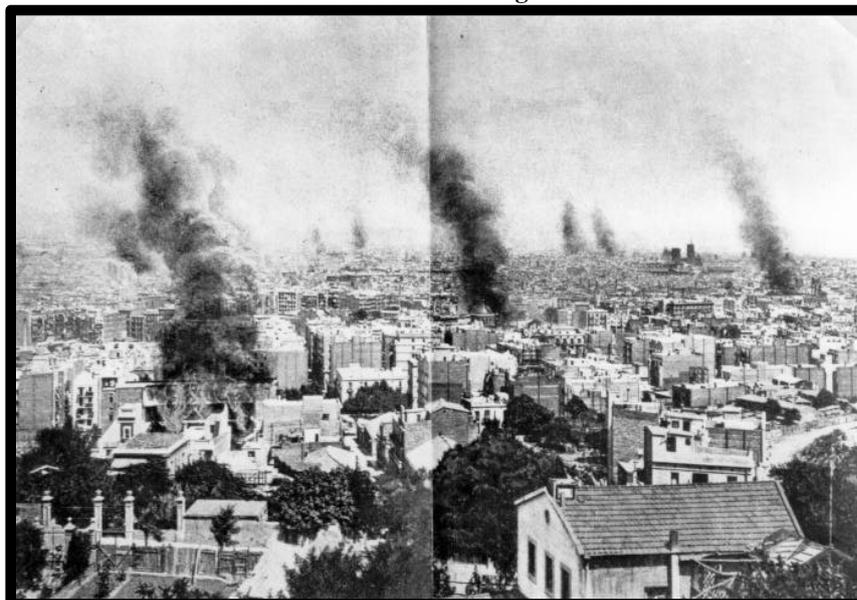
Embora fosse evidente que Ferrer não podia ter nada a ver com os tumultos, a hierarquia católica exerceu for pressão sobre o governo para condenar seu adversário educacional. Ele foi condenado à morte com base em testemunhos obviamente falsos e a sua execução provocou uma onda de protestos na Espanha e no exterior (BEEVOR, 2007, p. 52).

Portanto, salta aos olhos que Francisco Ferrer y Guardia foi perseguido e executado, segundo posicionamentos ideológicos por uma monarquia aliada ao clero espanhol. Num julgamento fundamentado em testemunhas falsas, sem defesa, Ferrer foi condenado e executado por uma “Espanha Medieval”. A Espanha era um barril de pólvora: Uma estrutura tradicional de governo baseada num autoritarismo eclesiástico que perdurava séculos, e que atravessou o século XIX sem parecer cativado por qualquer inovação política e social que buscasse transformações mais sérias. A incompatibilidade do discurso da “Espanha Velha” e os novos movimentos políticos que exigiam transformações evoluiu para um choque que racharia o país mais tarde. Se o liberalismo até foi absorvido pela estrutura existente, certas ideias exigiriam rompimento. A defesa dessa “Espanha Velha” era caro, com o preço de expectativa de vida de apenas 35 anos, 64% de analfabetismo, grande parte das terras sob domínio do clero e de uma nobreza atrasada, um rei que começou seu reinado em 1902 com dezesseis anos de idade (BEEVOR, 2007). Francisco Ferrer y Guardia acabou sendo a bandeira de uma ira que tomou não apenas a Espanha, mas diversas partes do mundo.

Abaixo temos registros fotográficos (Figura 27 e Figura 28) que nos ajudam a compreender o contexto intenso na Espanha onde a monarquia e o Clero espanhol tomaram uma decisão que os levariam à condenação em âmbito internacional. Esse reflexo demonstrou que Francisco Ferrer era parte de um movimento sem fronteira na transformação de ideias e ações.

alvo de um levante” (BEEVOR, 2007, p. 51-52). Não surpreende a intensidade do levante considerando o tipo de violência que sofriam quem reivindicava novas formas de relação social. O liberalismo, assim como o socialismo traziam novos ares de pensar a sociedade, e tanto a monarquia como o clero espanhol desejavam manter a “Velha Espanha” de pé. A violência do confronto mostra a distância das ideias em jogo.

Figura 26:
Barcelona na Semana Trágica de 1909.



Fonte: Fundación Ferrer y Guardia.

Figura 27:
Protestas em Paris contra a morte de Francisco Ferrer.



Fonte: Fundación Ferrer y Guardia.

No Brasil, quando do ocorrido com Ferrer, o desenvolvimento de escolas anarquistas já estava em prática. Algumas igualmente já empregavam a pedagogia racionalista de Ferrer e/ou o ensino integral anarquista. No ano do fuzilamento do professor espanhol Francisco Ferrer y Guardia, vimos no jornal *A Voz do Trabalhador* da Confederação Operária Brasileira, sediada no Rio de Janeiro, não apenas incentivos para que os trabalhadores

se instruísem, mas artigos remetendo à publicações da editora da Escola Moderna de Barcelona ou informes de escolas anarquistas no Brasil. Numa edição agosto de 1908 e de janeiro de 1909 uma frase em letras garrafais dizia: “TRABALHADOR! A política eleitoral degrada e corrompe o homem. As ilusórias vantagens do parlamentarismo são uma burla. Se queres emancipar-se, instrue-te”²¹⁵.

Encontramos um interessante informe sobre a Escola Social de Campinas onde o professor Adelino de Pinho dispensou os alunos no dia 13/01/1909 fazendo desse dia feriado, pois era um dia que o movimento realizaria um protesto contra uma possível guerra entre Brasil e Argentina. Adelino fez uma explicação para os alunos e alunas da escola esclarecendo os motivos e, segundo consta no jornal, iniciou a alocução com *Meus Caros Camaradinhas!*. Esse informe mostra que as escolas anarquistas não eram neutras ou imparciais, mas antes se inseriam nos interesses e necessidades de lutas cotidianas do movimento (*A VOZ DO TRABALHADOR*, 13/01/1909, n. 8).

Encontramos igualmente um artigo de João Penteado, de janeiro de 1909, intitulado *A Propozito de Sindicalismo*, endereçados aos trabalhadores ferroviários, algo próximo de sua realidade jauense. Penteado critica a passividade dos ferroviários por se deixar influenciar por politiqueiros. Tal passividade se justificava pelas consequências da greve que esses ferroviários fizeram na companhia Paulista de São Paulo, o que resultou em demissões. Seja como for, destacamos a relação de Penteado com esta folha, pois havia publicações da editora da Escola Moderna de Barcelona neste jornal. O jornal *Boletín de la Escuela Moderna*, a revista *L'Ecole Rénovée* (Escola Renovada) e a revista internacional de propaganda pela instrução racionalista *La Scuola Laica* (A Escola Laica) eram vendidos neste jornal²¹⁶.

Assim como em Barcelona, João Penteado utilizou jornais escolares editados na própria escola onde imprimia textos de alunos e textos do próprio professor Penteado expondo suas ideias acerca do ensino racionalista. Esse jornal era tanto uma forma didática para incentivar os alunos no desenvolvimento da escrita e expressão de ideias como mais um contato com a família e comunidade do bairro. Cecília Hanna Mate, Débora Pereira dos Santos, Iomar Zaia e Fernando Antonio Peres escreveram que

João Penteado também considerava os jogos e as práticas esportivas de grande importância para a educação [...]. Além disso, criou instituições complementares que propiciaram uma gama bastante variada de práticas escolares: o grêmio estu-

²¹⁵ *A VOZ DO TRABALHADOR*, 01/08/1908, n.3; 13/01/1909, n. 8.

²¹⁶ *A VOZ DO TRABALHADOR*, 22/11/1908, n. 5; 29/11/1908, n. 6; 06/12/1908, n. 7.

dantil, o cine educativo, o teatro educativo e a biblioteca escolar. Tais instrumentos eram destinados aos alunos, mas permitiam também a participação de outras pessoas, como ex-alunos e moradores do bairro que não eram alunos (MATE, SANTOS, ZAIA, PERES, 2013, p. 65).

O jornal escolar, segundo esses autores, permeou toda a vida docente de Penteado, desde a Escola Moderna n.1, em 1912. Pois tal prática didática servia, segundo o próprio Penteado no jornal *O Início*, no desenvolvimento o

espírito e a inteligência dos alunos para as lutas pela vida, dando-lhes por meio de lições práticas, o verdadeiro conhecimento das matérias constantes do seu programa [...], conhecimentos indispensáveis a quem se dedica à carreira comercial. [...] Visto como incentivo e estímulo para iniciar as “jovens inteligências [...] nos segredos da linguagem (*O INÍCIO*, 28/05/1923. *apud*.2013, p. 70).

Sobre as excursões, haviam “passeios campestres e as visitas aos museus, às exposições de arte e aos monumentos considerados importantes para a história” (2013, p. 73). Essa atividade extraclasse tinha caráter recreativo, mas também pedagógico, seguindo os princípios da Escola Moderna de Ferrer. O cinema educativo também era utilizado, abrindo a atividade para as crianças do bairro e amigos dos alunos não matriculados na Escola. Os autores dizem que o cinema também era utilizado no ensino oficial, mas para formar o espírito nacionalista. No caso do teatro educativo, era apresentado nos recreios e nos finais de semana para toda a comunidade. Igualmente expressava seu caráter político e social, mas incentivava o aspecto cultural por inserir os alunos e alunas na prática das artes cênicas. Foot Hardman (2002) lembrou que o cinema, introduzido no Brasil por imigrantes italianos a partir de 1898, já como cinejornais, indicando os primeiros embriões de comercialização desse como forma de entretenimento cinematográfico a partir de 1908. Assim, os anarquistas logo passaram a se preocupar com o uso do cinematógrafo como veículo da ideologia dominante até porque muitas das primeiras salas de cinematógrafos eram organizadas pela Igreja, mas também de olho em seu poder revolucionário como linguagem, introduzindo o cinematógrafo no mundo operário lentamente segundo condições materiais e financeiras²¹⁷.

²¹⁷ Aqui cabe fazer um destaque para a obra da historiadora francesa Isabelle Marinoni, *Cinema e Anarquia* (2009) onde a autora destacou que em 1895 nascia simultaneamente na França o cinema, o sindicato CGT (Congresso Geral do Trabalho) e o órgão maior da imprensa anarquista, *Le Libertaire*. Acontecimentos, segundo Marinoni interligados por um anarquista chamado Paul Delesalle, militante anarcossindicalista no seio da CGT, operário que trabalhava para Doignon quando construiu o cinematógrafo dos irmãos Lumière, o que teria levado Delesalle tido sua experiência na montagem e manutenção de cinematógrafos. Para Marinoni, a desconfiança desde o início dos militantes anarcossindicalistas pela invenção cinematográficas como manipuladora e comercial na França ainda em 1895, teria retardado seu uso como propaganda e de forma educativa, apesar do movimento anarquista em sua história sempre olhar a arte com a função de “fazer os revoltados” (MARINONI, 2009, p. 31). Parece que só em 1908 o cinematógrafo passou a ser usado pelos anarquistas dentro de uma questão educativa e propagandística. Nesse ano surgiu em Paris a associação Obra de Con-

O ensino de história extrapolava as salas de aula e invadia os espaços de lazer. As datas comemorativas escolhidas pelos anarquistas serviam como propaganda e como momento educativo da comunidade. Entre essas datas tem o 1º de Maio (Dia do Trabalhador), o dia 18 de Março (Comuna de Paris). Essas datas eram seguidas de “palestras, recitação de poesias e até encenações teatrais, cujo tema girava em torno do evento festejado e sua significação para os oprimidos” (JOMINI, 1989, p. 135).

Já que a meta era formar homens livres, o ensino respeitava as particularidades de cada estudante. As matérias não tinham prazos, nem programas determinados, assim cada um dos alunos e alunas aprendiam o que lhe fosse possível conforme sua capacidade intelectual. Não eram os professores que apresentavam o conhecimento pronto e solidificado, e sim induziam os alunos a descobrirem pro si mesmos. Jomini (1989) diz que o esquema pedagógico – para que educar? Como educar? Como avaliar? Quem deve ser educado? E, a quem compete a educação? - das escolas anarquistas nos Brasil se ligava às ações políticas fora da escola. Partindo da importância de despertar nas crianças e adultos o sentimento e ação solidários, assume a frente do projeto de sociedade idealizados pelos libertários. Dessa forma, as práticas escolares propunham uma simulação dessa sociedade, propondo uma “ação harmônica dos indivíduos e grupos garantida pelo respeito à natureza humana, para assim manifestar suas tendências naturais à solidariedade e à colaboração ao bom andamento da sociedade” (JOMINI, 1989, p. 126).

Voltando para os protestos pelo mundo em consequência do fuzilamento de Ferrer. Quando ocorreu o fuzilamento de Francisco Ferrer y Guardia, o jornal *A Voz do Trabalhador* publicou diversos artigos em protesto²¹⁸. O jornal de São Paulo *A Lanterna* colocou Francisco Ferrer como “mártir da educação popular”, o comparando a Giordano Bruno. Na edição de 23 de outubro de 1909, este jornal publicou uma ilustração curiosa do caso de Ferrer, veja logo abaixo:

ferências Cinematográficas Populares Gratuitas com a proposta de sessões e conferências seguidas de projeções. Diversos anarquistas ou mesmo artistas simpatizantes, como o secretário do Sindicato dos Cinegrafistas Émile Kress, passam a ver no cinema uma forma de educação para os mais jovens. Apesar de percebermos de maneira clara o caso da exibição de um filme sobre Ferrer em Jaú como uso do cinematógrafo como meio de propaganda e protesto ainda em 1908, o cinema passou, segundo Isabelle Marinoni, a ser usado a serviço da propaganda libertária de forma mais cotidiana só 1911, divulgando males como alcoolismo e os flagelos dos pobres.

²¹⁸ *A VOZ DO TRABALHADOR*, 15/11/1909, N. 20; *A LANTERNA*, 17/10/1909.

Figura 28:
Charge contendo o rei Afonso XIII, o Clero católico espanhol e Ferrer²¹⁹.



Fonte: Fonte: *A LANTERNA*, 23/10/1909.

Ao mesmo tempo que o jornal utilizava o caso de Ferrer de forma maciça e pesadamente segundo seu anticlericalismo, publicava artigos de Francisco Ferrer da revista *Escola Renovada*²²⁰. O jornal *A Terra Livre* passou a vender a obra que o anarquista francês Jean Grave publicou em 1908 após o fechamento da Escola Moderna de Barcelona, *Terre Libre*, texto literário infantil (SILVA, 2013). Em outro número desse jornal encontramos no artigo *Uma Escola Livre* o regulamento, as formas de adquirir os fundos, sobre a direção da Escola Social da Liga Operária de Campinas. Mas também disponibilizava edições da *L'École Rénovée* e *Boletín de la Escuela Moderna*. A versão em espanhol de *Terre Libre* de Grave igualmente também já era disponibilizado antes do fuzilamento²²¹.

Isso demonstra que João Penteadado tinha aproximações com ideias fomentadas na criação da Escola Moderna de Barcelona quando ainda lecionava em Jaú. Desse modo, as ideias e práticas que João Penteadado empregou na Escola Moderna n.º1 de São Paulo a par-

²¹⁹ O rei Afonso XIII é desenho menor que o Clero simbolizando quem foi o real responsável pelo fuzilamento de Francisco Ferrer. Ambos estão sendo assombrados pelo fantasma do pedagogo através dos protestos nas folhas anarquistas.

²²⁰ *A LANTERNA*, 30/10/1909; 06/11/1909; 13/11/1909; 20/11/1909.

²²¹ *A TERRA LIVRE*, 14/03/1908, n. 38; 03/09/1908, n. 64.

tir de 1912. Tanto é que o caso de Ferrer gerou um abalo em Jaú e Penteado esteve na organização dos protestos que, no mínimo, proporcionaram um breve momento de maior radicalismo por parte do Centro Operário de Jaú.

Os reflexos do fuzilamento de Francisco Ferrer y Guardia em Jaú

Os reflexos do ocorrido em Barcelona foram intensos e se prolongaram por vários eventos, mobilizando manifestações contra à falta de procedimento jurídico transparente no caso de Ferrer y Guardia. Francisco Ferrer y Guardia foi fuzilado em 09 de outubro de 1909, no dia 11 o *Commercio do Jahu* publicava textos referindo ao ocorrido e seu reflexo no mundo, além de uma sequência de pequenos artigos com o título *Francisco Ferrer*, aparentando causar alguma mobilização ou repúdio, pois algo similar (nos referimos às perseguições) era prática cotidiana no Brasil, com a exceção de que a pena de morte foi extinta na República. Uma folha com o perfil do jornal *Commercio do Jahu*, ao dar a atenção que deu ao fuzilamento de Ferrer nos deixa, no mínimo, seduzidos a acreditar que o ideal republicano em sua roupagem mais romântica teria finalmente aterrissado nas folhas jauense. Pensamos isso porque entre os artigos, há um do texto do dia 20 de outubro buscou detalhes do ocorrido segundo uma testemunha ocular do fuzilamento. Veja:

Francisco Ferrer

Sobre o nefasto fuzilamento do Francisco Ferrer, acto que abalou o universo inteiro, e que manchou degradadamente o governo espanhol, encontramos n: de todos os grandes centros industriaes chegam comunicações de protesto contra o fuzilamento de Francisco Ferrer, demonstrando o grande pesar produzido. Nos centros socialistas teem-se realizado “meeting” e aconselhado uma séria campanha contra o clericalismo. Entre as manifestações figuram greves e queima de bandeiras hespanholas apedrejamento de consulados, etc. Em várias cidades do norte a política italiana mandou arrancar numerosos cartazes, em que se aconselhava a execução do rei Affonso XIII e do presidente do conselho de Ministro sr. Maura. Diversas municipalidades resolveram dar o nome de Ferrer a várias ruas. Em vários edificios nesta capital foi hasteada a bandeia em funeral. Em vários pontos das províncias e nesta capital os padres teem sido assaltados nas ruas por grupos de indivíduos, sendo esbordoados [...].

PARIS: dizem de que uma testemunha ocular da execução do professor Francisco Ferrer, fez d’ella a seguinte narrativa: “às primeiras horas do dia, achava-me eu na si nesta, que rodeia o pé de Montiguuii... era a hora dos operários se encaminharem para as suas fabricas e oficinas. Não se havia movimento algum extraordinário, nem qualquer coisa que pudesse ser tomado como preparatório de execução”.

Nisto vi que alguns militares se dirigiram para o lado onde então... as tropas que aguarnecem a fortaleza. Resolvi subir no muro. As divisões da fortaleza estavam desertas. Chegaram, porém, logo depois mais dois espiões como eu. Era já então dita claro.

Notei diversas sentinelas por toda ao longo do fosso das execuções. Depois vieram quatro soldados e procederam a cuidadosa [...] pelos caminhos que cercavam a fortaleza, havendo os matto; como possibilidade de haver a li gente escondida. Às 8 horas começou um grande movimento. Chegaram alguns piquetes de cavalaria. Defronte do fogo, veio alinhar-se um pelotão. Havia também numerosos policiaes.

Às nove horas exacta ouvi a descarga do pelotão”.

A mesma testemunha declara ter visto usar perto de si, o capitão salientou, o que assegurava a quem o acompanhava que Ferrer lhe não tinha feito continência alguma. Acrescenta ainda a testemunha não acreditar nos boatos segundo os quaes aquelle capitão teria que comparecer perante um tribunal de honra. Quanto à noticia da prisão do mesmo oficial, não sabe o que nella haja de verdadeiro ou inventado.

Segundo entam outros espectadores o professor Ferrer conservou-se [...] [últimos momentos com a maior coragem e serenidade. Apenas, durante a rápida conversação que teve com o seu defensor, se mostrou um tanto quanto comovido. Ferrer osilou duas vezes, na face, o capitão Galleron, que o deixou apenas alguns segundos antes da execução. Foram estas as ultimas palavras de Ferrer:

Soldados aponteia bem! Viva a Escola Moderna!!!

A o sahir da capella, a caminho do [...] o condenado recusara a assistência de dois religiosos da Ordem Paz e Caridade bem como outro de um padre, ao qual, entretanto exprimira [...] agradecimentos. Depois ao subir ser-lhe dada ordem de ajoelhar pediu com a maior insistência que o fuzilassem de pé. É só a muito custo consentiu que lhe vendassem os olhos com um lenço.

Diz o correspondente do *Matin* em Barcelona, que o professor Ferrer ouviu ler a sua sentença d morte à meia noite e [...]. a todos assombrou a extra-humana serenidade do condenado.

Logo, em seguida, pediu Ferrer, que o recondizissem à sua cella, pois precisava escrever alguma coisa importante e urgente.

Há quem assegura que quando o fiscal de justiça terminou a leitura da sentença, Ferrer exclamou solenemente: Serei fuzilado hoje: vós sereis mortos amanhã!

A um e [...] e um representante do bispo de Barcelona que se lhe apresentaram na prisão disse Francisco Ferrer: Deixai-me morrer em paz. Tenho a minha ideia das quaes me sinto tão convencido que vós das vossas. Se querer discutir, conversaremos; se não podeis vos retirar.

E continuava a escrever o seu testamento, trabalho esse que o ocupou até às 5 horas da manhã.

Terminada a redação do testamento, Ferrer ficou apenas com os seus dois guardas. Não dormiu. Negou-se a tomar qualquer alimento.

O pelotão que executou Ferrer compunha-se de quatro soldados tirados à sorte. Assegurou que o condenado cahiu na primeira descarga, sem um grito, morrendo logo, sem um queixume [...] ²²².

Observamos no texto acima os detalhes da testemunha ocular e, principalmente, o espaço reservado na capa do jornal para expor esses detalhes do fuzilamento. Isso demonstra que apesar de Ferrer simbolizar um posicionamento político radical para o *Commercio do Jahu* ter qualquer afinidade, seu fuzilamento foi uma ação direta contra a liberdade de imprensa e de pensamento, coisa que os “homens de letras” e da imprensa que defendiam uma sociedade *civilizada e republicana* abjetavam. Talvez isso teria levado a folha jauense tornar uma posição de solidariedade num primeiro momento.

²²² *COMMERCIO DO JAHU*, 20/10/1909, n. 123.

Nesse dia 20 de outubro houve em Jaú no largo do teatro um comício popular promovido pelo Centro Operário Jauense em protesto ao fuzilamento de Ferrer, onde por meio de uma nota no mesmo jornal chamou o público jauense a participar:

Lamentando os funestos acontecimentos que enlutam a Hespanha e o mundo, o Centro Operário do Jahu, para não faltar com o dever de gratidão que deve tributar é memória dos heróis da liberdade, convida o público desta cidade a comparecer hoje às 5 horas da tarde, na praça do Theatro, afim de, em comício, lavar-se um forte e veemente protesto contra a tyrania despótica de Affonso XIII e o clericalismo [...] (*COMMERCIO DO JAHU*, 27/10/1909).

Entre os sujeitos que tomaram a palavra estava João de Camargo Penteado, no momento secretário do Centro, onde expôs um “Viva” à memória de Ferrer. Edgar Caldas, participante de longas datas do movimento operário jauense, também teve a palavra. Por um momento Penteado ignorou que o jornal *Commercio do Jahu* havia ficado reticente no Caso de Bica de Pedra e agradeceu o jornal e seu redator Gerson de Mendonça pelo apoio ao fato²²³. Outras folhas da cidade como *Propaganda e Cidade* também foram homenageadas no agradecimento pela solidariedade. A banda de música Carlos Gomes, organizada pelo maestro Heitor Azzi, fez presente seu apoio. Claro que não foi unanime o apoio a Ferrer y Guardia. No dia 06 de novembro, José Raga, membro e futuro 1º Secretário do Centro Hespanhol de Jaú, publicou no *Commercio do Jahu* o seguinte:

Secção Livre –

A los amigos de Ferrer: A los groseros à los ordinários a los bagamundos a los que no son sivillizados À los malos à los que estudian uma ofensa en vez de defensa.

Respondendo a esse filosofo de la seccion livre de “A Cidade”, voy a desir lo que segue.

Vijo que Ferrer no hera cattan.

Esto si que [...] no lo puede afirmar pero si que puede afirmar que hera nui vividor y muy eplolador de patrimônios desde el momento que con la ipocresia finjinfos ideas religiosas exploro o mile, Neunia lograndole una soma de 16.000 libras anuales con objeto de construir su asilo de infância a los alrededores de Barcelona

Así fué que él recibio el dinero y el tal asilo no apareció.

Tambien dijo el tal que Ferrer hera un herói; que hera ni [...] de explorador y del terrorismo.

Ferrer no ostentaba ningun titulo acadêmico, no hera abogado, no hera professor, ní siquiera “humilder”. Apenas fué un revisor de billetes en una companhia de ferro escriles da Catalunha. Todos estos títulos que con [...] le dan no son si no aquellos de sum ismo ideas que no saben de lo que se trata.

La manifestation no une, doto de grande inteligência pero con pruebas ahato à ese grande filosofo.

Jahú, 8 de Noviembre de 1909

²²³ No *Jahu Moderno* de 22/05/1913, n. 31, João Penteado relembando o Caso de Bica de Pedra de 1908, escreveu que o *Commercio do Jahu* “não tossiu nem mugiu” sobre as ações do subprefeito de Bica de Pedra, o Instrutor Escolar e o padre Nicolau que envolveu uma professora presbiteriana.

José Raga ou Baga²²⁴

O Centro Hespanhol de Jaú era próximo do Centro Operário de Jaú, inclusive emprestando seu espaço para atividades, nesta situação houve discordância. A manifestação de José Raga foi algo minoritário. Diversos espanhóis residentes em Jaú tentaram promover uma noite no cinema em protesto ao fuzilamento de Ferrer. O cinema seria exibido no Teatro Carlos Gomes e a fita que seria exibida pela empresa M. Coimbra era *A Execução de Ferrer*, mas o delegado de polícia proibiu a exibição. O texto da folha Comercio do Jahu não mencionou o motivo da proibição²²⁵. Foot Hardman (2002) lembrou que o cinema, introduzido no Brasil por imigrantes italianos a partir de 1898, já como cinejornais, indicando os primeiros embriões de comercialização desse como forma de entretenimento cinematográfico a partir de 1908. Assim, os anarquistas logo passaram a se preocupar com o uso do cinematógrafo como veículo da ideologia dominante até porque muitas das primeiras salas de cinematógrafos eram organizadas pela Igreja, mas também de olho em seu poder revolucionário como linguagem, introduzindo o cinematógrafo no mundo operário lentamente segundo condições materiais e financeiras²²⁶.

Em outubro de 1910, o Centro Operário de Jahu estava noticiando que instalaria uma escola, “segundo as bases da Escola Moderna”²²⁷. No dia 11 do mesmo mês, que o Centro enviaria um representante para São Paulo no 1º aniversário de fuzilamento do “agi-

²²⁴ *COMMERCIO DO JAHU*: 06/11/1909, n. 128.

²²⁵ *COMMERCIO DO JAHU*, 04/12/1909, n. 136.

²²⁶ Aqui cabe fazer um destaque para a obra da historiadora francesa Isabelle Marinoni, *Cinema e Anarquia* (2009) onde a autora destacou que em 1895 nascia simultaneamente na França o cinema, o sindicato CGT (Congresso Geral do Trabalho) e o órgão maior da imprensa anarquista, *Le Libertaire*. Acontecimentos, segundo Marinoni interligados por um anarquista chamado Paul Delesalle, militante anarcossindicalista no seio da CGT, operário que trabalhava para Doignon quando construiu o cinematógrafo dos irmãos Lumière, o que teria levado Delesalle a tido sua experiência na montagem e manutenção de cinematógrafos. Para Marinoni, a desconfiança desde o início dos militantes anarcossindicalistas pela invenção cinematográficas como manipuladora e comercial na França ainda em 1895, teria retardado seu uso como propaganda e de forma educativa, apesar do movimento anarquista em sua história sempre olhar a arte com a função de “fazer os revoltados” (MARINONI, 2009, p. 31). Parece que só em 1908 o cinematógrafo passou a ser usado pelos anarquistas dentro de uma questão educativa e propagandística. Nesse ano surgiu em Paris a associação Obra de Conferências Cinematográficas Populares Gratuitas com a proposta de sessões e conferências seguidas de projeções. Diversos anarquistas ou mesmo artistas simpatizantes, como o secretário do Sindicato dos Cinegrafistas Émile Kress, passam a ver no cinema uma forma de educação para os mais jovens. Apesar de percebermos de maneira clara o caso da exibição de um filme sobre Ferrer em Jaú como uso do cinematógrafo como meio de propaganda e protesto ainda em 1908, o cinema passou, segundo Isabelle Marinoni, a ser usado a serviço da propaganda libertária de forma mais cotidiana só 1911, divulgando males como alcoolismo e os flagelos dos pobres.

²²⁷ *COMMERCIO DO JAHU*, 05/10/1910, n. 222.

tador Francisco Ferrer, creador da Escola Moderna”²²⁸ e na noite desse mesmo dia 11 “alguns rapazes desta cidade” fizeram uma “festiva passeata pelas ruas da cidade” tomando parte da manifestação do Centro Operário de Jaú em alusão ao fuzilamento de Ferrer. O adjetivo utilizado pelo *Commercio do Jahu* – “agitador” –, utilizado em alguns textos subsequentes retira qualquer tentativa nossa de acreditar numa mudança de postura da folha jauense como havíamos suspeitado acima. Mas essa postura da folha não dava representatividade ao posicionamento da comunidade geral em Jaú. O Centro Espírita São Luiz Gonzaga, realizou uma seção especial ao fuzilamento do “agitador” Francisco Ferrer na noite de 13 de outubro deste ano²²⁹.

No dia 14 de outubro o redator-chefe do jornal *Commercio do Jahu*, A. A. Cavello, reclamou num texto de sua folha o fato de não receber o convite para discursar nem presidir como ouvinte no *Meeting Ferrer* do dia anterior²³⁰, deixando claro sua animosidade. Essa ação por parte do Centro demonstrou que os defensores de Ferrer identificavam nessa folha uma oposição às ideias de política, sociedade e de justiça que eram atacadas no como fuzilamento de Ferrer: a liberdade de crédulo, de expressão, de instrução sem o crivo de ameaças; uma sociedade igualitária onde não haveriam grupos privilegiados e grupos sem o mínimo de prerrogativas garantidas por Lei; uma sociedade sem a ditadura da vontade de um indivíduo ou grupo e sem a ditadura de uma religião. As palavras da folha jauense sempre se mostraram parciais, aristocrática e sua defesa sempre esteve em prol da fidalguia jauense. Talvez sejam esses os motivos do redator-chefe não ter sido convidado ao *meeting*.

João Penteado havia se mudado de Jaú e inserido de vez sua vida e carreira docente no movimento anarquista da capital do Estado. A instalação de uma Escola Moderna em Jaú pelo Centro Operário Beneficente e Instrutivo do Jahu, prometido em 1910 só veio em junho de 1913 durando só até o fim do mesmo ano, pois o professor José Garzone se mudou para Jundiá. Em 1912 o professor ele retornou para Jaú amadurecido como militante anarquista e docente racionalista. Isso ficou evidente nos artigos *Instrução e Problema Social* e *A Ignorância*, publicados no jornal anarquista *A Guerra Social*.

²²⁸ O termo “agitador” foi grafado pela folha, o que indica os bastidores cotidianos no município referido ao tema. É provável que a pressão da comunidade católica jauense se fazia sobre quem defendesse Ferrer por se opor ao ato de injustiça do Clero e da Monarquia espanhola. O termo “agitador” passou a ser utilizado para designar Francisco Ferrer y Guardia nos textos desta folha *COMMERCIO DO JAHU*, 11/10/1910, n. 224.

²²⁹ *COMMERCIO DO JAHU*, 13/10/1910, n. 225.

²³⁰ *COMMERCIO DO JAHU*, 14/10/1910, n. 226.

Analisemos apenas o primeiro artigo. Nele Penteado colocou a instrução como base de qualquer reforma social, em especial para o ideário libertário. Após romper um universo de credices e dogmas, vemos problemas reais para enfrentar no mundo, despotismo, embates reacionários e busca dos verdadeiros alicerces da *consciência humana*. A resposta seria a instrução dentro do ideário comunista libertário sob a proposta de um ensino racionalista,

pois, a razão de ser da *escola moderna*: ela pede crianças ao povo para as educar e instruir racional e cientificamente, fazendo delas homens livres, conscientes, emancipados de todos os preconceitos de religião e de pátria, capazes de esforço nobre e digno em prol da reivindicação dos próprios direitos; e estes, senhores de seus destinos, cúcios da própria dignidade, não só saberão agir eficazmente contra a nefasta influencia do meio em que vivemos, mas também, movidos por um natural sentimento de justiça e de amor pela humanidade, farão tremer em seus apodrecidos fundamentos as instituições sociais, implantando na terra o regime da paz, da liberdade, da harmonia, da fraternidade, da fraternidade e da solidariedade.

Seguindo o artigo, Penteado citou a proposta de Ferrer numa carta enviada a Mille, visando as seguintes transformações:

A maneira de ser da humanidade, não compreendendo que haja couza mais urgente do que o estabelecimento de uma educação, tal como o concebemos, que dando frutos facilitará o progresso e tornará a conquista de toda ideia generosa muito mais fácil. Eis porque me parece que trabalhar agora para a abolição da pena de morte e para a greve geral, sem saber como havemos de educar os nossos filhos e começar pelo fim e perder tempo.

E tinha razão Ferrer, porque “as revoluções também, segundo o conceito de Elizeu Reclus (1), foram sempre de um duplo efeito: pode dizer-se que em tudo a história oferece direito e avesso. Quem quer evitar o engano, deve, portanto, examinar com critica atenta, interrogar com cuidado todo homem que retende ter-se dedicação a nossa cauza. Não basta gritar: revolução, revolução! Para que caminhemos logo atrás de quem sabe arrastar-nos. É natural certamente que o ignorante siga o seu instinto: o touro alucinado corre sobre um trapo vermelho e o povo sempre tiranizado se precipita enfurecido contra o primeiro que lhe indicarem. Uma revolução qualquer tem sempre um lado bom quando feita contra um rejimem de opressão; mas si se deve provocar um novo despotismo, é licito perguntar si não seria melhor ter-lhe dado outra direção. É já tempo de empregar unicamente forças conscientes; os evolucionistas, chegando enfim ao perfeito conhecimento do que pretende realizar na próxima revolução, teem outra couza a fazer mais do que amotinar descontes, lançando-os na refrega sem fim nem busola” [...].

E por isso entendemos que a instrução deve ser precursora da reforma social, e por isso a escola moderna nos merece toda atenção.

Ela possui a virtude de preparar o advento revolucionário, porque seu programa contém o germen de uma sociedade nova, cheia de vida e de esperanças.

E porque?

Quereis saber?

O seu fundador, além de apóstolo das ideias modernas, foi também, um vidente cuja grandeza d’alma o levou a agir de modo tão perfeito quanto admirável no sentido de abreviar a marcha da humanidade para o seu fatal e inevitável destino, que é a revolução, e, conseqüentemente o estabelecimento do comunismo social, do qual somos humildes, mas esforçados colaboradores”. (*A GUERRA SOCIAL*, 03/04/1912, n. 19).

Esse artigo de Penteado, igual aos anarquistas dos oitocentos, a educação está como instrumento de transformação social e ferramenta política. A diferença é que a pedagogia racionalista passou a ser vista pelo professor jauense como o método pedagógico para essa educação defendida por Penteado para a formação do sujeito *humanizado*, ou seja, livre dos apetrechos, instrumentos e aparatos utilizados na sociedade na promoção das desigualdades e perseguições, ações contra a natureza humana: a cooperação, a fraternidade e a solidariedade anarquista. Para Penteado, de nada adianta as greves gerais, as lutas contra questões pontuais como pena de morte, expulsão ou ações repressivas se não educar os futuros cidadãos e militantes para viver numa sociedade sem essas práticas, seria trocar o fim pelo início. Em outras palavras, ao invés de começar a revolução por uma nova instrução que vislumbre a nossa sociedade optar por instigar ações é tornar essas ações vazias e meramente espontâneas, simples resultado da indignação coletiva. Em nada causaria para o objetivo que, segundo Penteado, seria a Revolução de fato. A educação tem no anarquista Penteado um lugar estratégico e fundamental na construção da sociedade, subestimar isso seria comprometer a revolução proposta pelo movimento anarquista.

Lembrando só que, para os anarquistas, a instrução não era uma prática somente limitada à sala de aula. Os Centros de Cultura Social, os jornais, as conferências e as leituras individuais ou coletivas em reuniões faziam parte do autodidatismo dos militantes anarquistas, sendo uma forma de formar um sujeito consciente e crítico na sociedade (MORAES, 1999; VALVERDE, 1996). Destarte, a conferência proferida por João Penteado em Jaú na comemoração do 1º de maio desse ano tinha não apenas cunho denunciatório, mas instigar os membros do Centro Operário de Jaú à uma interpretação da situação a qual viviam. Essas reflexões em conferências sempre foram oportunidade de adquirir ideias e formas de interpretação no fomento de um pensamento social da militância ao mesmo tempo que abre espaço para reflexões coletivas.

A opção de reflexão que Penteado trouxe ao operariado jauense abria uma porta para reinterpretar as relações sociopolíticas em Jaú o que, no mínimo, tinha o objetivo de iniciar uma fagulha nas ações do movimento jauense. Mas sua expulsão²³¹ logo em seguida intimidou os membros do Centro que também não fazia questão de um posicionamento mais radical e ativo de combate nas situações denunciadas por Penteado na conferência. É esse militante anarquista e professor racionalista que retorna para a capital e segue em seu

²³¹ Ver capítulo 4.

intento anarquista e educacional até sua morte em 31 de dezembro de 1965. Edgar Rodrigues escreveu que Penteado “militou em São Paulo, onde viveu e faleceu. Sua atividade sempre esteve praticamente voltada para educação e o ensino anarquista”, e que

não compreendia uma sociedade nova sem uma nova educação e uma instrução que despertasse e revelasse nas crianças e nos jovens todas as suas potencialidades intelectuais, artísticas e a solidariedade humana” (RODRIGUES, 1997, p. 96).

Um instrutor escolar em 1909, ano em que Penteado se envolveu no Caso de Bica de Pedra em Jaú e que gerou sua exoneração, escreveu no Anuário do Estado as seguintes palavras:

Não é possível à generalidade dos professores a organização de uma biblioteca de obras didacticas estrangeiras, e nem lhes sobeja, de seus misteres, tempo para longas leituras. Seria de extraordinária e incontestável vantagem que o Governo do Estado animasse e auxiliasse a publicação de obras didacticas para os mestres e, sobretudo, de uma Revista de Pedagogia e Ensino, que servisse de vehiculo, de divulgação dos progressos e melhoramentos da didactica moderna (INSPETORIA GERAL DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1909, p. 61).

Autodidata, João de Camargo Penteado sempre praticou suas leituras para compreensão de mundo e de educação. O círculo espírita promovia suas leituras para compreensão do universo espiritual e interpretação da sociedade segundo esse universo. O movimento anarquista criou redes de circulação de seus textos para conscientização e instrução da militância. A instrução e formação intelectual sempre esteve no ambiente social de Penteado e isso passou a fazer parte de sua personalidade, criando um caráter docente e pessoal admirável. Muitos professores praticavam esse exercício intelectual, apesar de ser custoso e sacrificante, praticado apenas motivado por um ideal de educação ou de sociedade.

Não obstante, o ensino jauense, segundo os personagens envolvidos no Caso de Bica de Pedra, necessitavam mais de moralidade que de professores. Então Penteado foi para São Paulo fazer parte do rol de anarquistas da história do ensino racionalista no Brasil junto com companheiros como Adelino de Pinho, Florentino de Carvalho, Oreste Ristori, entre outros.

A militância católica do padre e do subprefeito de Bica de Pedra não surtiu um efeito tão esperado, pois a escola masculina e feminina municipal que funcionava em Bica de Pedra ficou efetivamente com a igreja presbiteriana, financiada por um “fazendeiro presbiteriano” e liberal se chamando “Escola Evangélica” (*O ALPHA*, 17/04/1909, n. 2859).

Figura 29:
João Penteadó e alunos na Escola Moderna n. 1, Brasil, 1913.



Fonte: MOARES (org.), 2017, p. 01.

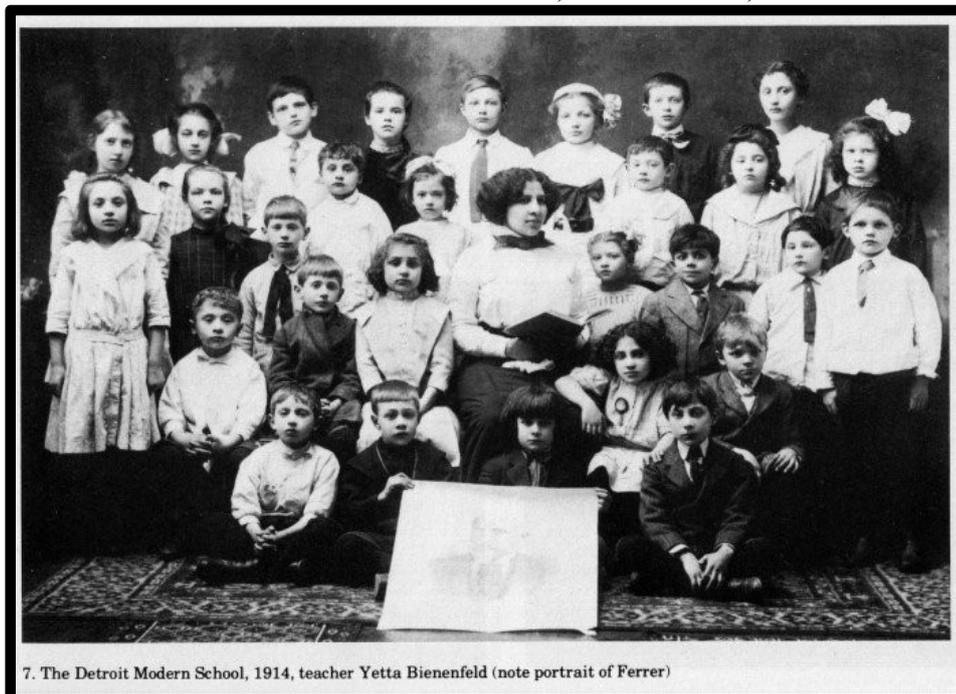
Figura 30:
Adelino de Pinho na Escola Moderna n. 2, Brasil.



Fonte.²³²

²³² Professor Adelino Tavares de Pinho e sua turma da Escola Moderna nº 2 em 1925. Fonte: PINHO, 2013, p. 104.

**Figura 31:²³³
Escola Moderna The Detroit School, Estados Unidos, 1914.**



7. The Detroit Modern School, 1914, teacher Yetta Bienenfeld (note portrait of Ferrer)

Fonte: Fundación Ferrer y Guardia.

**Figura 32:
Escola Moderna Bufalà, Espanha.**



Fonte: Fundación Ferrer y Guardia.

²³³ Nas Figuras 34, 35 e 36 ilustram a o impacto da Escola Moderna de Ferrer em Barcelona fora dos limites de Barcelona.

Figura 33:
Alunos e alunas na Escuela Moderna de Barcelona.



Fonte: Fundación Ferrer y Guardia.

Verificamos neste capítulo que o ensino no município de Jaú, apesar de iniciado suas nomeações docentes nas primeiras cadeiras criadas na década de 1850, teve efetivamente incentivo e ampliação na década de 1890 por projeto Estadual que aumentou o financiamento na educação. Entretanto, tal financiamento esteve mais ligado à construção de Grupos Escolares nas áreas urbanas que propriamente ampliação do ensino público estadual. A consequência foi necessidade de estabelecer Escolas Isoladas nas regiões rurais e de população flutuante. João Penteadado, por necessidades, passou na prova para inserção da docência primária dessas escolas isoladas, provavelmente quando da fundação das cadeiras dos bairros de Capim Fino e Bica de Pedra, em 1897.

Intelectual espírita, Penteadado passou a circular num espaço social bem diferente do acostumado na zona urbana jauense. Contato com colonos, carroceiros, trabalhadores da construção e ampliação das ferrovias, demais jornaleiros e comerciantes ambulantes e seus filhos e filhas em idade e estágio de desenvolvimento de aprendizagem variados, criaram um desafio. Nesse espaço social também circulava, desde 1901, periódicos anarquistas que proporcionaram outro norte para Penteadado nesse novo espaço de circulação. Já com contato, não apenas com pensamentos pedagógicos anarquistas, mas também com produções do

próprio Francisco Ferrer y Guardia publicadas pelo jornal *A Voz Operária*, ficou empolgado com as presenças em Bica de Pedra e Jaú do anarquista Oreste Ristori, sobretudo com diálogos sobre a pedagogia racionalista.

Os anos de 1908 e 1909 formam simbólicos para João Penteado. Se posicionou ativamente contra a perseguição religiosa de uma professora em Bica de Pedra, o que rendeu sua exoneração, partindo para São Paulo e se aproximando cada vez mais do círculo anarquista e mantendo o exercício de sua docência. Como conferencistas do jornal anticlerical *A Lanterna* retornou várias vezes para Jaú, conferenciando para o Centro Operário Jauense. Após o fuzilamento de Francisco Ferrer em Barcelona, esse fato causou indignação em diversas partes do mundo e não foi diferente em Jaú, cativando grupos sociais locais se manifestar contra o assassinato do pedagogo racionalista espanhol. Isso levou à diversas manifestações sempre que chegava a data do fuzilamento do espanhol. As manifestações tinham conferências de diversos membros do Centro Operário local e de João Penteado que vinha da capital nessa data e na celebração do 1º de Maio que também era a data de fundação do Centro. Esse Centro até buscou criar uma Escola Moderna em Jaú, incentivado talvez pelas presenças de Penteado, já como professor da Escola Moderna n.1. Mas essa Escola Moderna de Jaú tardou para ser iniciada e teve vida brevíssima, durando o segundo semestre do ano de 1913.

Numa dessas datas Penteado procurou radicalizar as críticas sobre a carestia em Jaú com intuito de trazer o espírito combatente do anarquismo da capital para Jaú. No entanto, João Penteado ficou quase que sozinho nesse radicalismo, sendo expulso da cidade de delegado de polícia a mando de alguns fazendeiros locais. O posicionamento em defesa de Francisco Ferrer nas folhas de Jaú logo se transformou em ataques conforme posicionamento esperado. Não vingando a existência da Escola Moderna de Jaú e não tendo um posicionamento mais politizado o Centro Operário de Jaú, os anos de 1909 à 1913 não passariam de um veraneio anarquista de maior intensidade, até porque devido ao círculo social e cultural local estreito as ações contra as manifestações locais eram por demais repressora. Mas Penteado seguiu com seu anarquismo e sua pedagogia racionalista até o fim de sua vida na capital do Estado de São Paulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discente da graduação de História em 2005, a bagagem cultural deste pesquisador fez refletir em sua formação intelectual durante o curso de História. Nos “diálogos” sonoros com o vocalista da banda punk rock do ABC Paulista *Garotos Podres*, José Rodrigues Mao Junior – historiador marxista – cantando “um dia você vai descobrir que todos te odeiam e te querem morto, pois você apresenta perigo ao poder: Anarquia Oi, Oi!”. Claro que, dentro dessas circunstâncias, não teria outra forma de reagir com a notícia de que houve um professor anarquista ocultado da história jauense. Depois de uma breve investigação nas fontes jornalísticas o trabalho de conclusão de curso seguiu o mesmo tema, inserir-se nas fontes e conhecer melhor João Penteado na história jauense. Não apenas por apreciar o anarquismo, mas por resistência à história oficial local dos “grandes homens” e seus “grandes feitos”.

Isso mesmo! Uma produção histórica sobre João Penteado em Jaú trata-se de um ato de resistência anarquista. Entretanto, foi objetivo desta pesquisa menos fazer igual aos memorialistas que jubilam os personagens oficiais como heróis, e mais através de João Penteado buscar também espaço de produção social e cultural local, segundo sua cultura hegemônica, preconceitos, círculos culturais restritos, valores, sonhos e expectativas. Para assim, compreender como foi possível existir neste espaço um professor de educação básica intelectual e anarquista. Essa é a ligação que o autor desta pesquisa tem com o sujeito de sua investigação: apreciação ao anarquismo e à pedagogia libertária numa ação direta na transformação social.

No início dessa dissertação foi estabelecido uma necessidade do presente para realizar a imersão na história de João Penteado no período histórico que ele conviveu no município de Jaú. Isso se deu numa reivindicação da importância atual da pedagogia racionalista tanto quanto da ética anarquista frente desafios que vislumbram em nosso cotidiano escolar contemporâneo. Ao se perguntar “como nasce um docente como intelectual libertário?” buscávamos luz para nosso presente. É consenso entre os historiadores que quem não conhece seu passado não conhece seu presente. Podemos dizer também que quem não conhece a história dos militantes anarquistas, não se municia para lutar no presente! Quem não conhece a trajetória dos docentes no passado não saberá quais seus reais limites do presente!

Passado e Presente, são sempre palco de disputas, disputas de discursos, de narrativas e de interpretações. Talvez por um existir síncrono ao outro dentro dessas disputas. Revisitar a trajetória de João Penteado não foi uma justificativa de um dato discurso para o cotidiano escolar ou a prática docente presente. Nossa proposta foi antes reconhecer na trajetória de um professor primário uma tomada de posição frente a sociedade da qual ele vivenciou e sobre questões específicas do espaço profissional das quais ele frequentou, cujas escolhas foram assertivas devido sua longa trajetória como intelectual praticando reflexões que promoveram diálogos entre sua concepção de sociedade e as soluções que ele vislumbrava para as questões do ensino que eram lhes apresentadas.

Professor autodidata de escolas isoladas cujas condições precárias não passam muito longe de algumas salas de aula do ensino público atual: alunos e alunas em idade escolar e estágios de aprendizagem variados numa mesma sala, muitas vezes interrompendo seu ciclo letivo por necessidades econômicas de seus familiares que sempre se mudavam segundo as colheitas; materiais didáticos ou em falta ou desatualizados segundo as correntes pedagógicas propostas pelo Estado; salários do corpo docente insuficientes para a rotina de tal profissão; uma sociedade que prezava mais pelas moralidades militantes religiosas e benefícios politiqueros que um projeto educacional municipal público de verdade. Foi necessário trazer nessas Considerações Finais as condições das escolas isoladas para que possamos defender que nosso sujeito histórico buscou no exercício intelectual que estava habituado a realizar desde os encontros nos grupos culturais restritos na Rua das Flores ainda em meados do século XIX e nas leituras anarquistas para compreender como deveria se portar um professor frente as condições que lhes eram apresentadas.

Nos espaços sociais e culturais que João Penteado circulou, as ideias circulantes sobre Humanidade, Sociedade, Justiça, Dignidade, foram sendo lapidadas. Com a autonomia intelectual que pareceu nascer desde muito cedo, João Penteado com sua transitoriedade por vários grupos culturais restritos soube formar seu intelecto e seu lugar próprio por onde passou a enxergar com certa particularidade o mundo que o cercava e como se comportar nesse mundo que ultrapassou o espaço cultural restrito em cada um desses grupos; igualmente Penteado passou a estabelecer o lugar social que deveria estar como professor primário: o de intelectual orgânico pensando na prática docente síncrona aos problemas concretos que permeava seu cotidiano escolar. Transformador, instigante, sonhador, militante, revolucionário, eram os adjetivos que moldavam a prática docente do anarquista João Penteado. Com profundo amor e respeito pela Humanidade, fez dessa paixão e crença

objeto de suas investidas nas páginas anarquistas e nas práticas docentes, ambas sempre interligadas.

Claro que o lugar social que Penteado reivindicou para o professor primário se tratava de uma intersecção do estado de *professor meramente executor de vontades das governanças* para *professor militante em prol do ensino e da Humanidade*, e para tal posição era preciso saber: para que deveria servir esse ensino? Para onde deveria levar esse ensino e para quem deveria ser esse ensino? As respostas estavam na epistemologia e ética do anarquismo. O *porvir* que norteia a ideia de instruir sempre pensa o preparo do aluno para a vida adulta. Já o *porvir* anarquista exige vivenciá-lo no presente. Viva agora a sociedade que você deseja no futuro! O anarquista, por necessidade de prática, deve viver a sociedade e os valores que almeja no futuro, daí Penteado tomar uma posição ativa frente o Caso Bica de Pedra. Ainda, o anarquista deve utilizar a ciência como ferramenta para ler o mundo que o cerca, daí Penteado realizar leituras sociológicas da sociedade jauense e compartilhar dessa leitura em conferências no município para os membros do Centro Operário Beneficente e Instrutivo de Jaú, resultando em sua expulsão pelo delegado a mando de fazendeiros.

Algumas perguntas nessa pesquisa não puderam ser respondidas em sua plenitude, sendo apenas clareadas possíveis interpretações. Até porque o contexto de produção – pandemia da *Covid 19* – limitou o acesso às fontes. Mas também porque é preciso saber dosar o equilíbrio entre o que se indaga e o que as fontes podem dialogar, mas isso ocorrendo no exercício de toda pesquisa é o risco que todo pesquisador passa. Não encontramos documentação que mostrem o exato momento que Penteado se tornou professor, sendo preciso construir uma interpretação com o que as fontes proporcionaram. Sua inserção nas leituras anarquistas seguiu o mesmo caminho. Entretanto, tais diálogos com as fontes foram justos e bem-intencionados, contextualizando as informações e com ponderações analíticas. Tais interpretações sustentam a contribuição que essa pesquisa trouxe para as revisitações da trajetória de nosso sujeito que vem sendo compartilhadas em muitas pesquisas.

O professor é, por característica de sua função social, um transformador da sociedade que ele está inserido. E por essa obrigação de profissão, deve buscar uma compreensão dos problemas que se vislumbram no cotidiano escolar e vivido em comunidade. O reconhecimento dessa posição social e política da prática docente está no fato de sempre ser alvo de ataques de grupos sociais incomodados com sua capacidade de transformação, que nos tempos atuais – tempos sombrios para a educação – tais ataques são mais que coti-

dianos insinuando dúvidas sobre a capacidade do professor de formar cidadãos. Nenhuma outra profissão tem por característica e lugar social essa “maldição” inerente à sua prática profissional. Em sua prática docente, assim como o personagem grego Sísifo, o professor deve tirar a rocha da inércia sem esperança de que seu objetivo se concretizará, mas diferente de Sísifo o professor pode partir sempre de lugares diferentes em cada início de sua prática. Esse lugar é ele quem deve escolher e isso traz para si uma parcial responsabilidades e culpa por seu prestígio social e, de certa forma, pelo tipo de sociedade que ele vivencia.

FONTES

FONTES

Fontes do Arquivo Municipal de Jaú

Conjunto de fontes cartoriais *Inventário de Joaquim de Camargo Penteado*: Inventário, 1869; Petição, 1877; Auto de Impetração, 1877; Autuação, 1881; Pedido de Emancipação, 1884.

Ata da Câmara Municipal de Jahu. 1869-1876

Commercio do Jahu: 1908-1913.

Jahu Moderno: 1913-1914.

Fontes do CEDOC das Faculdades Integradas de Jaú

Correio do Jahu: 1908-1909.

PENTEADO, João. **Digressão História Através da Vida de Jaú e de seus pró-homens**: pelo 1 centenário de sua fundação. São Paulo, 1953.

Fontes da Biblioteca de História – FFLCH – USP

PENTEADO, João. **Pioneiros do Magistério Primário**. São Paulo, 1944.

Periódicos Anarquistas – ACERVO PESSOAL

A Lanterna: 1903-1916.

A Terra Livre: 1901-1912.

La Guerra Sociale: 1916.

A Guerra Social: 1911.

O Pensador livre: 1909-1911.

A Voz do Trabalhador: 1907-1915.

Arquivo Público e Histórico de Rio Claro

O Alpha, 1908-1909

Documentação Oficial produzida pelo Estado de São Paulo

SÃO PAULO. INSPETORIA GERAL DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO.
Anuário do Ensino do Estado de São Paulo: 1907-1908. São Paulo: Tipografia Augusto Siqueira & Cia, 1908.

SÃO PAULO. INSPETORIA GERAL DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO.
Anuário do Ensino do Estado de São Paulo: 1908-1909. São Paulo: Tipografia Siqueira, Salles & Cia, 1909.

SÃO PAULO. INSPETORIA GERAL DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO.
Anuário do Ensino do Estado de São Paulo: 1909-1910. São Paulo: Tipografia do Diário Oficial, 1910.

SÃO PAULO. INSPETORIA GERAL DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO.
Anuário do Ensino do Estado de São Paulo: 1910-1911. São Paulo: Tipografia Siqueira, Nagel & Cia, 1911.

SÃO PAULO. INSPETORIA GERAL DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO.
Anuário do Ensino do Estado de São Paulo: 1911-1912. São Paulo: Tipografia Siqueira, Nagel & Cia, 1912.

Centro de Memória e Acervo Histórico – CEMAH

REVISTA A ESCHOLA PUBLICA, 1893.

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=pedagogicas01 Acesso em: 17 de outubro de 2021.

Acervo do Centro Espírita Verdade e Luz de Jaú.

Fotos do Centro e de seus membros: Figuras 08, 09, 10, 11 e 12.

REFERÊNCIAS

ADDOR, Carlos Augusto. **Um Homem vale um homem: memória, história e anarquismo na obra de Edgar Rodrigues**. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2012.

AHAGON, Vitor A. **A trajetória militante de Adelino de Pinho: passos anarquistas na educação e no sindicalismo**. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em História da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2015.

ALENCASTRO, Luis Felipe de [org.]. **História da vida privada no Brasil: Império** – vol.2. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ALVES, Gilberto Luiz. **O Trabalho Didático na escola Moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História de educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J.(org.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1944.

BAKUNIN, Mikhail. **Catecismo Revolucionário: programa da Sociedade, da Revolução Internacional**. Tradução e organização de Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Imaginário, 2009.

BAKUNIN, Mikhail. **Conceito de Liberdade**. Porto: Edições Rés, 1975.

BAKUNIN, Mikhail. **O socialismo libertário**. São Paulo: Global, 1979.

BARBOSA, Daniel da Silva. **João Penteadó entre o movimento libertário paulista e o tradicionalismo jauense**. Trabalho de Conclusão de Curso. Jaú, SP: Faculdades Integradas de Jaú, 2008.

BARREIRA, Luis Carlos. **História e Historiografia**: as escritas recentes da História da Educação Brasileira (1971-1988). (Tese de doutorado). Campinas, SP: UNICAMP, 1995.

BARROS, Sergio Miceli Pessôa de. **A elite eclesiástica brasileira (1890-1930)**. Tese (Livre docência) – Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual da Campinas – UNICAMP. Campinas, 1985.

BATALHA, C. H. M. A historiografia da classe operária no Brasil: trajetória e tendências. *In*: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2007.

BATALHA, C. H. M. **O movimento operário na Primeira República**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2000.

BEEVOR, Antony. **A Batalha pela Espanha**. Trad. Maria Beatriz de Medina. Rio de Janeiro: Record, 2007.

BENEVIDES, Bruno Corrêa de Sá e. **O Anarquismo sem adjetivos**: a trajetória libertária de Angelo Bandoni entre propaganda e educação. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em História. Rio de Janeiro, 2018.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício de Historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

BOBBIO, Norberto. **Os intelectuais e o poder**: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: UNESP, 1997.

BOMFIM, Manoel. **A América Latina**: males de origem [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. Disponível em SciELO Books <http://books.scielo.org>

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDÉ, Guy; MARTÍN, Hervé. **As escolas históricas**. Lisboa: Mem Martins Codez, 1983.

BURKE, Peter. **A Revolução francesa da historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989)**. São Paulo: Editora UNESP, 1991

BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

CALKINS, N. A. **Primeiras Lições de Coisas: manual de ensino elementar para uso dos pais e professores**. Trad. Ruy Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A configuração da historiografia educacional brasileira. *In*: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2007.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003.

CARVALHO, Vicente de. **Solução da crise do café**. São Paulo: Livraria Civilização, 1901.

CASALVARA, Tatiana. **A militância anarquista das relações mantidas por João Penteador: estratégias de sobrevivência**. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em História da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2012.

CASTRO, Hebe M. Mattos de. Laços de família no final da escravidão. *In*. ALENCASTRO, Luis Felipe de [org.]. **História da vida privada no Brasil: Império – vol.2**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CATANI, D. B. **Informação, disciplina e celebração: os anuários de ensino do Estado de São Paulo**. REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, São Paulo, v.21, n.2, p.09-30.1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33564/36302> acesso em setembro de 2021.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *In*: CHARTIER, Roger. **À beira da Falésia**: a história entre incertezas e inquietudes. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

CHAVES, Hamilton. **Dos Farrapos à urna eletrônica**: tramas e alianças na política juaense. Jaú, SP: VHK Editora, 2006.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Editora Boitempo, 2003.

CEVASCO, Maria Elisa. **Para Ler Raymond Williams**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

COÊLHO, Plínio Augusto (org.). **O pensamento de Proudhon em educação**. Rio de Janeiro: Intermezzo, 2015.

COHEN, Ilka Stern. Diversificação e segmentação dos impressos. *In*. LUCA, Tania Regina de; MARTINS, Ana Luiza [org.]. **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2021.

COLOMBO, Dora. **Pedagogia Espírita**: um projeto brasileiro e suas raízes histórico-filosóficas. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2001.

COSTA, Nelson Nery. **Direito Constitucional Brasileiro**. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

COUTINHO, Carlos Nelson (org.). **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos: 1916-1935. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

CUEVAS NOA, Francisco José. **Anarquismo y educación**: la propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria. 1.ed. Madrid: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo, 2003.

D'ARAÚJO, Maria Celina Soares. **A Era Vargas**. São Paulo: Editora Moderna, 1997.

D'ARAÚJO, Maria Celina Soares. **O Estado Novo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

DECCA, Edgar Salvadori de. **1930, o silêncio dos vencidos: memória, história e revolução**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

DIAS, Everardo. **História das Lutas Sociais no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.

ELEUTÉRIO, Maria de Lourdes. Imprensa a serviço do progresso. In: DE LUCA, Tania Regina; MARTINS, Ana Luiza [org.]. **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2021.

ESCUDEIRO, Cristiane Moraes. **O Desenvolvimento da Memória na Educação Infantil: contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino de crianças de 4 e 5 anos**. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP. Araraquara, 2014.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. São Paulo: Globo, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mende de. **Instrução Elementar no Século XIX**. In.: LOPES, E. M. T; FARIA FLHO, L. M de; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FAUSTO, Boris. **Crime e cotidiano: a criminalidade em São Paulo (1880-1924)**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FAUSTO, Boris. Expansão e finanças nos primeiros anos da República. In: CARDOSO, Fernando Henrique Cardoso [et al.]. **O Brasil Republicano**, tomo III: estrutura de poder e economia (1889-1930). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2006.

FAUSTO, Boris. **Trabalho urbano e conflito social no Brasil: 1890-1920**. São Paulo: Alfa-Omega, 1976.

FERNANDES, José. **Vultos e fatos da história de Jaú: capital da terra roxa.** [s.l.], 1955. Edição conjunta do *Correio do Noroeste, Correio da Capital e Correio de Garça*.

FERNANDES, Paulo César da Conceição Fernandes. **Origens do Espiritismo no Brasil: diálogos, razão e resistência no início de uma experiência (1850-1914).** Dissertação de Mestrado em Sociologia. Brasília: UnB, 2008.

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

FLAMARION CARDOSO, Ciro. The Group e os estudos culturais britânicos: Edward P. Thompson em contexto. **Esboços: históricas em contextos globais**, Florianópolis, v. 11, p. 11-24, jan. 2004. Disponível em: <https://periódicos.ufsc.br/index.php/esboços/article/view/343>. Acesso em: 23 set. 2020.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil.** 34.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

FREGONI, Olga Regina. **Educação e resistência anarquista em São Paulo: a sobrevivência das práticas da educação libertária na Academia de Comércio Saldanha Marinho (1920-1945).** Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo, 2007.

FURTADO, Júnia Ferreira. A morte como testemunho da vida: testamentos e inventários. *In:* PINSKY, Carla Bassanezi; DE LUCA, Tânia Regina. **O historiador e suas fontes.** São Paulo: Contexto, 2011.

GALLO, Silvio D. de O. **Autoridade e a construção da liberdade: o paradigma anarquista em educação.** Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, 1993.

GALLO, Silvio D. de O. **Educação anarquista: por uma pedagogia do risco.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: UNICAMP, 1990.

GALLO, Sílvio D. de O. **Pedagogia Libertária: Anarquistas, Anarquismos e Educação.** São Paulo: Intermezzo, 2015.

GERODETTI, João Emílio; CORNEJO, Carlos. **Lembranças de São Paulo: o interior paulista nos cartões-postais e álbuns de lembranças.** São Paulo: Solaris Edições Culturais, 2003.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Ares Médicas, 1997.

GRAEBER, David. **Fragmentos de uma antropologia anarquista.** Porto Alegre: Deriva, 2011.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere.** Volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HARDMAN, Francisco Foot; LEONARDI, Victor. **História da indústria e do trabalho no Brasil: das origens aos anos vinte.** São Paulo: Global, 1982.

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

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: leituras.** São Paulo: Cengage Learning, 2003.

HOBSBAWN, Eric. **A Era das Revoluções (1789-1848).** Trad. Maria Teresa Teixeira e Marcos Penchel. 35.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

IGLÉSIAS, Francisco. **O Brasil Monárquico: reações e transações – Tomo III.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. **Sociedade e política na Primeira República.** São Paulo: Atual, 1999.

JESUS, Carlos Gustavo Nóbrega de. Da boca do sertão ao ouro verde: Indaiatuba, Itu e a evolução da arquitetura rural paulista. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol.11, n.1, jan-jul., 2018.

JOHNSON, Paul Bede. **Os Intelectuais**. Trad. André Luiz Barros da Silva. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

JOMINI, R. **Uma Educação para a solidariedade**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, 1989.

JUNIOR, Renato Lauris. **José Otílica**: reflexões e vivências de um anarquista. Dissertação (Mestrado). Pós-graduação em História da Universidade do Estado de São Paulo – UNESP. Assis, 2009.

KASSICK, Neiva Beron; KASSICK, Clovis Nicanor. **A pedagogia libertária na história da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

KARDEC, Allan. **O que é espiritismo**. Rio de Janeiro: Federação Espírita Brasileira, 2013.

KARDEC, Allan. **O livro dos espíritos**. Rio de Janeiro: Federação Espírita Brasileira, 1944.

KROPOTKIN, Pior. **A conquista do pão**. Trad. Cesar Falcão. Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

KROPOTKIN, Pior. **A questão social**: o humanismo libertário em face da ciência. Rio de Janeiro: Editora Mundo Livre, 1913.

KROPOTKIN, Pior. **Ajuda mútua**: um fator de evolução. São Sebastião, SP: A Senhora Editora, 2009.

KROPOTKIN, Pior. **Las prisiones**: el salariado – la moral anarquista. Valencia: F. Sempre Y C Editores, s.d. (1897).

KROPOTKIN, Pior. **O princípio anarquista e outros ensaios**. São Paulo: Hedras, 2007.

LECLERC, Gérard. **Sociologia dos Intelectuais**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2004.

LECLERC, Max. **Cartas do Brasil**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1942.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LEITE, Mirian M. **Outra Face do Feminismo**: Maria Lacerda de Moura. São Paulo: Ática, 1984.

LEUENROTH, Edgard. **Anarquismo**: roteiro de Libertação Social. Rio de Janeiro: Editora Mundo Livre, 1963.

LIPIANSKY, Edmond Marc. **A Pedagogia Libertária**. Trad. Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Imaginário, 2007.

LOMBARDI, Claudinei José. **Marxismo e História da Educação**: algumas reflexões sobre a historiografia educacional brasileira recente. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, 1993.

LOMBROSO, Cesare. **Los anarquistas**. Barcelona: Ediciones Jucar, 1977.

LOPREATO, Christina da Silva Roquette. **O espírito da revolta**: a greve geral anarquista de 1917. Tese (Doutorado) – Departamento de História da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas, 1996.

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. P. 111-154. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

LUCA, Tânia Regina de; MARTINS, Ana Luiza [org.]. **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2021.

LUENGO, Josefa Martín. **La Escuela de la Anarquía**. Madri: Ediciones Madre Tierra (Colectivo Paideia), 1993.

LUIZETTO, F. V. **Presença do anarquismo no Brasil**: um estudo dos episódios literário e educacional – 1900-1920. Tese de Doutorado. São Paulo: FFLCH/USP, 1984.

MAGNANI, Silvia Lang Ingrid. **O Movimento Anarquista em São Paulo (1906-1917)**. Dissertação (Mestrado) Faculdade de História da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, 1979.

MAGNANI, Silva Lang Ingrid. **O Movimento Anarquista em São Paulo (1906-1917)**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**: introdução à sociologia do conhecimento. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1950.

MARINONI, Isabelle. **Cinema e Anarquia**: uma história “obscura” do cinema na França (1895-1935). Trad. Adilson Mendes... et tal. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

MARTINS, Ana Luiza. Imprensa em tempos de império. *In*: LUCA, Tania Regina de; MARTINS, Ana Luiza [org.]. **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2021.

MATEUS, João Gabriel da Fonseca. **Escritos sobre a imprensa operária da Primeira República**. Pará de Minas, MG: Editora Virtual Books, 2013.

MATTOS, Ilmar Hohloff. **O tempo Saquarema**. São Paulo: Hucitec, 1987.

MENDONÇA, C. S. **Silvio Romero**: sua formação intelectual. 1851-1880. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1938.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal (et al). **Educação Libertária no Brasil - acervo João Pentead**: inventário de fonte. São Paulo: Fap-Unifep: Edusp, 2013.

MOARES, José Damiro. **A trajetória educacional anarquista na Primeira República**: das escolas aos Centros de Cultura Social. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, 1999.

MOURA, Maria Lacerda de. **Ferrer e o Clero Romano e a Educação Laica**. São Paulo, 1934.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EDUSP, 1974.

NORTE, Sergio Augusto Queiroz. **Bakunin: sangue, suor e barricada**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

NUNES, Clarice. Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. *In: Revista Brasileira de Educação*, n.1, p. 67-79, jan.-abril 1996.

OLIVEIRA, Flávia Arlanch Martins de. A Europa invade o sertão: o impacto da chegada de imigrantes italianos na cidade de Jaú (1853-1914). **Revista Caravelle**, n. 99, 2012.

OLIVEIRA, Flávia Arlanch Martins de. Afonso Lomonaco: a visão de um viajante europeu sobre o Brasil do século XIX. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 26, n. 51, p. 47-62, 2006.

OLIVEIRA, Flávia Arlanch Martins de. **Faces e dominação da terra** (Jaú 1890-1910). São Paulo: FAPESP, 1999.

OLIVEIRA, Flávia Arlanch Martins de. **Impasses no novo mundo: imigrantes italianos na conquista de um espaço social na cidade de Jaú (1870-1914)**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

PAIVA, Maria Beatriz Vidal de. **O projeto urbanístico em Jaú: a ação política e os desdobramentos socioculturais (1890-1920)**. Dissertação de Mestrado em História – Faculdades de Ciências e Letra. Assis, SP: UNESP, 2001.

PASSIANI, Enio. Figuras do intelectual: gênese e devir. *In. Sociologias – dossiê sociologia dos intelectuais*, Porto Alegre, v. 20, n. 47, 2018, p. 16-47. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/82042/47955> Acesso em: 26 set 2020.

PEIXOTO, Afrânio. **Noções de história da educação**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1942.

PEREIRA, Astrojildo. **Ensaio histórico e políticos**. São Paulo: editora Alfa-Omega, 1979.

PERES, Fernando Antônio. **Estratégias de aproximação: um outro lugar sobre a educação anarquista em São Paulo na Primeira República**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2004.

PERES, Fernando Antônio. **João Penteado**: o discreto transgressor de limites. São Paulo: Alameda, 2012.

PERES, Fernando Antônio. **Revisitando a trajetória de João Penteado**: o discreto transgressor de limites (1890-1940). Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP. São Paulo, 2010.

PIRES, José Herculano. **Introdução à filosofia espírita**. São Paulo: Paideia, 1983.

PINHO, Adelino Tavares. **Pela Educação e Pelo Trabalho**: e outros escritos. São Paulo: Editora Terra Livre, 2012.

PRADO, Antônio Arnoni. Imprensa, cultura e anarquismo. *In*. DE LUCA, Tania Regina; MARTINS, Ana Luiza [org.]. **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2021.

PRADO, Léa De Ungaro Almeida; PRADO, José Renato de Almeida. **De Bica de Pedra a Itapuã**: 100 anos de história. Jaú, SP: Editora do Autor, 2013.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **O que é propriedade?** Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

RAGO, Margareth. **Foucault, História e Anarquismo**. São Paulo: Rizoma, 2015.

RAGO, Margareth. 1989. **Sem Fé, Sem Lei, Sem Rei**: liberalismo e experiências anarquistas na República. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de História da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas, 1983.

RECLUS, Élisée. **A evolução, a revolução e o ideal anarquista**. São Paulo: Imaginário, 2002.

RECLUS, Élisée; KROPOTKIN, Piotr. **Escritos Sobre Educação e Geografia**. Rodrigo Rosa Silva, Adriano Skoda e Guilherme Amaral (organizadores). 2014.

RIBEIRO, Darcy. **Aos Trancos e Barrancos**: como o Brasil no deu certo. Rio de Janeiro: Guanabara Dois, 1985.

RICHTER, **Emancipação Feminina e moral libertária**: Emma Goldman e Maria Lacerda de Moura. Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, 1998.

RODRIGUES, Edgar. **ABC do Anarquismo**. Lisboa: Assírio & Alvim, 1975.

RODRIGUES, Edgar. **ABC do Sindicalismo Revolucionário**. 2.ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

RODRIGUES, Edgar. **Os Companheiros – 3**. Florianópolis: Insular, 1997.

ROMANI, Carlo. **Oreste Ristori**: uma aventura anarquista. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

ROMERO, Sílvio. **Doutrina contra doutrina**: o evolucionismo e o positivismo na República do Brasil. Rio de Janeiro: Editora J.B. Nunes, 1894.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado** – Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Trad. Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SAFÓN, Ramón. **Francisco Ferrer y Guardia**: o racionalismo combatente. Trad. Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Editora Imaginário, 2003.

SAMIS, Alexandre. **Clevelândia**: anarquismo e repressão policial no Brasil. Dissertação (Mestrado)- Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro, 2000.

SAMIS, Alexandre. **Clevelândia**: anarquismo e repressão policial no Brasil. Rio de Janeiro: Achiamé, 2002.

SAMIS, Alexandre. **Negras tormentas**: o federalismo e o internacionalismo na Comuna de Paris. São Paulo: Hedra, 2011.

SANTOS, Ivan Cláudio Domingues dos; JUNIOR, João Jair Feltrin. **Jahu**: retratos de uma época (1900-1920). s/d.

SANTOS, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESO, 1998.

SANTOS, Luciana Eliza dos. **A trajetória anarquista do educador João Penteadó: leituras sobre educação, cultura e sociedade**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: São Paulo: FE-USP, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **Eccos Revista Científica**, vol.10, p. 147-167, julho 2008.

SAVIANI, Dermeval (org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCATIMBURGO, Anor. **Painéis históricos de Dois Córregos (1900-1950)**. São Paulo: Roswitha Kempf Editores, 1987.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Andréa Villela da. **Autonomia como princípio educativo: reflexões a partir das teorias pedagógicas no contexto educacional brasileiro entre os séculos XIX e XX**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

SILVA, Antônio Ozai da. **História das tendências no Brasil (origens, cisões e propostas)**. 2ª.ed. revista e ampliada. São Paulo: [s.n.], s.d.

SILVA, Rodrigo Rosa. **Anarquismo, Ciência e Educação: Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1890-1920)**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2013.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Imprensa no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Panorama do Segundo Império**. 2.ed. Rio de Janeiro: Graphia, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

SOWELL, Thomas. **Os Intelectuais e o Poder**. Trad. Maurício G. Righi. São Paulo: Realizações, 2011.

STIRNER, Max. **O falso princípio da nossa educação**. Trad. Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Editora Imaginário, 2001.

TABLAS, **A Pousada Alegre de Dous Corregos (1856-1900)**. São Paulo: Roswitha Kempf Editores, 1987.

TANURI, Leonor Maria. Historiografia da educação brasileira: contribuição para o seu estudo na década anterior à instalação dos cursos de Pós-Graduação. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (3): 139-153, abr, 1998.

TEIXEIRA, Sebastião. **O Jahu em 1900**. Jaú: VHK Editora, 2009.

THOMPSON, Edward. P. **A formação da classe operária: a árvore da liberdade**. Vol. I. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

THOMPSON, Edward. P. **A formação da classe operária: a maldição de Adão**. Vol. II. Trad. Renato Bustto Neto e Cláudia Rocha de Almeida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

THOMPSON, Edward. P. **A formação da classe operária: a força dos trabalhadores**. Vol. III. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987c.

THOMPSON, Edward. P. **A miséria da teoria:** ou um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2001.

THOMPSON, Edward. P. **Costumes em comum:** estudos sobre a cultura popular tradicional. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

TOMASSI, Tina. **Breviário del Pensamento educativo libertário.** Trad. Marta Martin. Cali, Colombia: Ediciones Madre Tierra, 1988.

TORRES, João Camilo de Oliveira. **História das ideias religiosas no Brasil.** Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2020.

TOSCANO, José Raphael. **100 anos de arte e fé.** Jahú, SP: COSGRAF, 2001.

TRAGTENBERG, Maurício. **A Falência da política.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

TRAGTENBERG, Maurício (org.). **Marxismo Heterodoxo.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

VALVERDE, A. J. R. **Pedagogia Libertária e Autodidatismo.** Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, 1996.

WARDE, Mirian Jorge. Contribuições da história para a educação. **Em Aberto.** Brasília, INEP, v. 9, n. 47, p. 3-11, jul.-set, 1990.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história.** São Paulo: Edições 70, 1998.

VILLELA, Heloisa O. S. **O mestre-escola e a professora.** In.: LOPES, E. M. T; FARIA FLHO, L. M de; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil.** 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

VIANA, A. B. **Historiografia da atuação libertária:** a produção dos anos 1980. Dissertação (Mestrado) Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Ceará – UFC. Ceará, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a construção de um campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WASSERMAN, Claudia. História intelectual: origens e abordagens. **Revista Tempos Históricos**, v. 19, p. 563-579, jan.-jun. 2015.

WILLIAMS, Raymond. **A Cultura é de todos**. (Culture is Ordinary) 1958. Tradução de Maria Elisa Cevasco, disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/68474445/A-Cultura-e-Ordinaria1>. Acesso em 27/03/2020.

WILLIAMS, Raymond. Base e superestrutura na teoria cultural marxista. **Revista USP**, n. 65, p. 210-224, março/maio 2005.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura y Sociedad: 1780-1950**. De Coleridge a Orwell. Buenos Aires: Nueva Visión, 2001.

WILLIAMS, Raymond. O Círculo de Bloomsbury. *In: Cultura e Materialismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

WILLIAMS, Raymond. **Sociología de la cultura**. Barcelona-Buenos Aires-México: Ediciones Paidós, 1994.

WOODCOCK, George. **Anarchism: a history of libertarian ideas and movements**. Londres: Pelican Books, 1962.

WOODCOCK, George. **Os grandes escritos anarquistas**. Trad. Júlia Tettamanzi e Betina Becker. São Paulo: L&PM Editores S/A, 1998.

8 - PRODUTO EDUCACIONAL

A produção que se apresenta logo em seguida, foi o resultado didático dessa pesquisa que, apesar de fundamentada numa pesquisa sob o método histórico, deu ensejo para organização de diretrizes conceituais e didáticas para implementação da pedagogia racionalista e sua epistemologia anarquista nas práticas escolares contemporâneas.

Neste *Produto Educacional*, o leitor poderá adentrar nas reflexões sobre as bases fundamentais que embasam o conceito de Instrução Integral segundo a pedagogia anarquista. Tais bases, fundamentadas numa ética anarquista, propõem um conceito de ser humano, de sociedade e de aluno diferentes. Partindo dessa nova conceituação que toda a prática didática se baseia.

Portanto, não é lógico seguir somente da prática didática apresentada de forma mecânica ou partindo da ideia de que não passa de procedimentos técnicos para ser aplicados. Caso não considere toda sua base teórica e epistemológica - que é justamente o que proporciona tanto o resultado como todo o processo, sobretudo. Mas que também garante o preparo para situações que se apresentam dentro do processo de ensino e aprendizagem e na relação docente/discente, docente/escola, discente/escola, discente/sociedade cujas bases teóricas ajudarão nas reflexões de tomadas de posições.

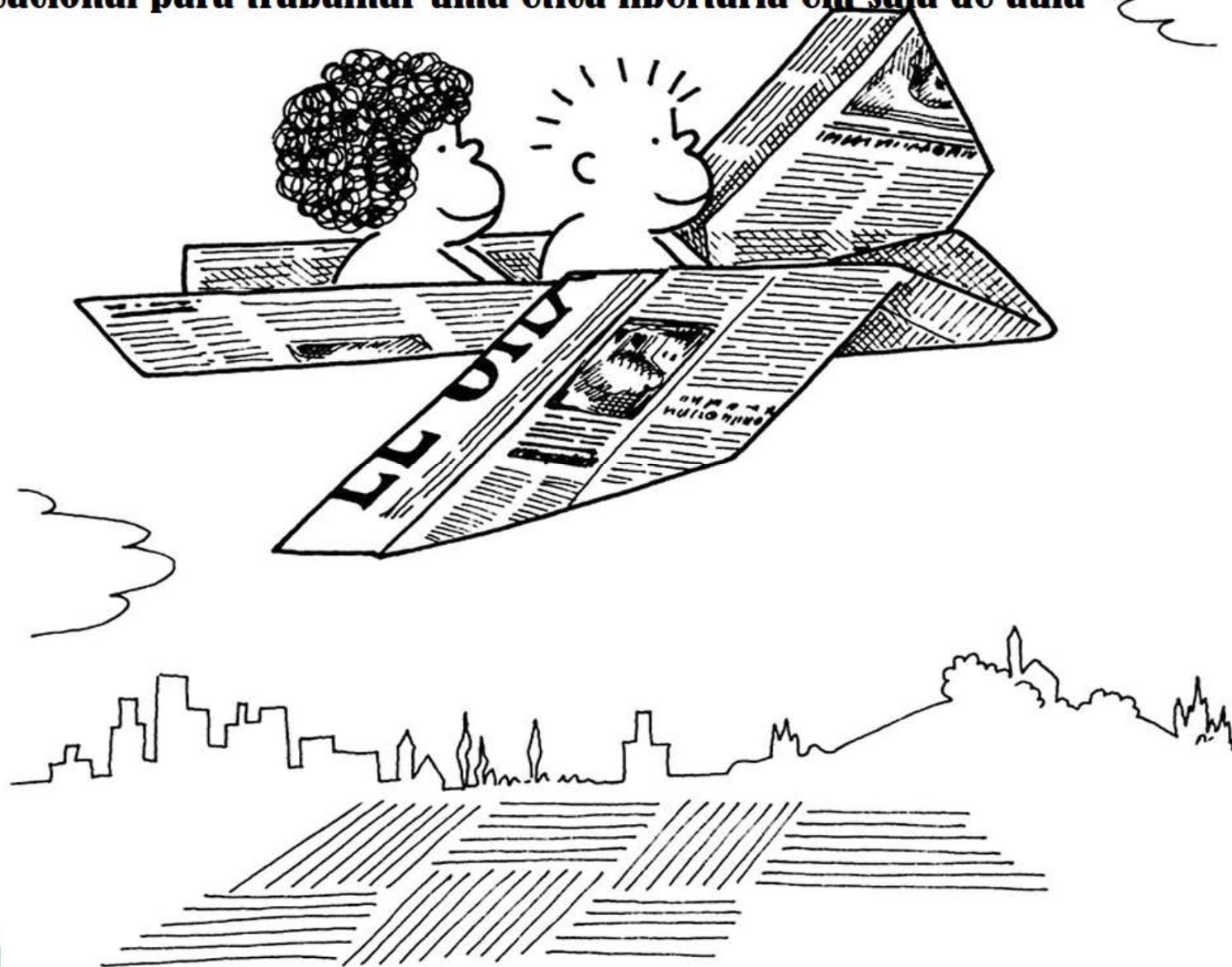
Tais tomadas de posições frente situações-problemas do cotidiano escolar, se orientadas pelos conceitos citados acima, contribuirão para que o ação didática racionalista possa ter seu fim maior: formar pessoas livres, críticas, que defendam da Humanidade, capazes de produzir suas próprias reflexões acerca das coisas que lhes afetam, preparadas emocional, física e intelectualmente para agir diretamente na construção de uma nova sociedade.

Por fim, nos resta alertar que este *Produto Educacional* não é a solução para o problema do Ensino. É, antes, a opção para olhar o espaço escolar e as pessoas que envolvem essa prática, livres de relações repressoras, disciplinadora e hierárquicas visando apenas o preparo para o mundo competitivo e desumanizado. Talvez, enfrentar os problemas do ensino hoje passe por também por redefinir os significados que damos ao espaço escolar e às relações que permeiam esse espaço. Boa leitura!

Paz, saúde e Anarquia!!!!

TRILHAS DIDÁTICAS DO LIBERTÁRIO

Produto educacional para trabalhar uma ética libertária em sala de aula



Faculdade de Ciências

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Daniel da Silva Barbosa
Macioniro Celeste Filho

**Daniel da Silva Barbosa
Macioniro Celeste Filho**

TRILHAS DIDÁTICAS DO LIBERTÁRIO

Produto Educacional para trabalhar uma ética libertária em sala de aula

B238t

Barbosa, Daniel da Silva

Trilhas Didáticas do Libertário : Produto Educacional para trabalhar uma ética anarquista em sala de aula / Daniel da Silva Barbosa. --

Bauru, 2021

47 p. : il., fotos + projeto + objeto educacional

Dissertação (Mestrado profissional - Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientador: Macioniro Celeste Filho

1. Pedagogia Libertária. 2. Atividade Didática. 3. Educação Básica. 4. Anarquismo. 5. Produto Educacional. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

FICHA TÉCNICA DO PRODUTO

Título: Trilhas Didáticas do Libertário

Origem do Produto: Dissertação intitulada “João Penteado: docência Libertária no Ensino Elementar (1877-1913)”.

Público a que é destinado este produto: Alunos de séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Área do Conhecimento: Ciências Humanas

Categoria do Produto: Metodologia.

Finalidade: apresentar uma epistemologia alternativa para fomentar uma nova posição social e educacional para docente e discente. Além de auxiliar no desenvolvimento didático dessa epistemologia.

Organização do produto: Este produto é composto de textos teóricos e breve história a filosofia libertária, bem como fontes históricas

pictóricas e escritas para que facilite a didática do tema, bem como situações didáticas para desenvolvimento e aplicação das ideias fomentadas no produto.

Disponibilidade do produto: irrestrita, não sendo permitido o uso comercial deste produto.

Idioma: português.

Cidade: Bauru, SP. 2021.

Capa: Francesco Tunicci. <https://blogfundacion.arquia.es/2018/11/la-aventura-de-jugar/>



SUMÁRIO



Acessar as Sequências Didáticas e seus documentos:

Introdução: 07

Início de Conversa: 08

<https://sites.google.com/unesp.br/trilhasdidaticasdolibertario/p%C3%A1gina-principal>

Uma ética anarquista: 10

Anarquismo e Educação: 15

Anarquismo em sala de aula: 26

Situações Didáticas: 27

Sequência Didática 1: o lugar social da ciência 28

Sequência Didática 2: Egoísmo, individualismo e cooperativismo 30

Sequência Didática 3: por uma Ecologia Social 34

Sequência Didática 4: prática anarquista na Primeira República 37

Sequência Didática 5: Lendo imagens 42

Jogo didático “Trilhas Didáticas do Libertário”. 46

Referências: 47



INTRODUÇÃO

Este produto é o resultado de uma dissertação de mestrado profissional desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Docência para a Educação Básica que teve como objetivo compreender quais as experiências de vida e a conjuntura histórica que proporcionaram possibilidades onde o professor anarquista João Penteado pode realizar sua interpretação de sociedade e se posicionar perante os conflitos de seu tempo. A defesa dessa pesquisa foi de que o personagem em questão foi um intelectual orgânico na medida em que soube identificar seu lugar social como professor de educação básica orientado por ideias que, segundo ele, eram capazes de lhe posicionar conforme valores e éticas que lhe eram tidas como justas.

O título “Trilhas Didáticas do Libertário”, ao contrário do que parece, não se trata de um doutrinamento político. É antes uma posição crítica frente ao modelo de sociedade e de educação que se apresentam aos nossos alunos e alunas. Acreditamos que o professor de educação básica na atualidade deve ter o mesmo posicionamento: procurar conscientemente bases de reflexões que lhe possibilitem fazer leituras da sociedade da qual ele faz parte e onde sua prática

☐

docente faz parte, pois suas opções didáticas, escolhas de abordagens do conteúdo e narrativas são orquestradas segundo concepções de mundo, sociedade e ser humano do docente é adepto e compartilha em suas aulas, consciente ou não. Assim, a expectativa é que tal docente possa olhar o aluno e aluna como igualmente atores ativos da sociedade da qual participam. Acreditamos que a formação do ser humano *integral* como propõe a pedagogia libertária e a ética anarquista defende são propostas que, no mínimo, ofertam o desenvolvimento humano de que tanto se espera da instrução.

Teremos nas próximas páginas a delineação da proposta desse produto, o desenvolvimento da epistemologia anarquista e as possíveis aplicações em sala de aula. Também disponibilizamos materiais, como fontes históricas primárias pictóricas e escritas, a serem utilizadas como ferramentas didáticas. Por fim, há um jogo de tabuleiro para facilitar a interação entre alunos e alunas com a temática da história e filosofia anarquista. Esperamos que apreciem! ☐

INÍCIO DE CONVERSA

O anarquismo, ao contrário do adjetivo que lhe foi colocado, não se trata de caos ou abandono de todos os princípios e valores humanos. Segundo o inglês George Woodcock, se trata sim de “um grupo de doutrina e atitudes cuja característica comum é a crença de que o Estado é nocivo e desnecessário” (WOODCOCK, 1998, p. 11). O significado dessa palavra de origem grega (*an+archan* = sem +governante) está na ideia de que o Estado é a fonte da maior parte de nossos problemas sociais, até porque ele é passível de posse por grupos dominantes, e que existem formas alternativas viáveis de organização voluntária.

Mas para ser posta em práticas essas alternativas, é preciso uma pré-disposição dos seus membros nesse intento. Isso só é possível por meio de uma instrução para viver nessa sociedade baseada em fraternidade, solidariedade, defesa da Humanidade e do princípio da ação direta. Daí os anarquistas dar sempre uma atenção especial para o ensino não só como instrumento para construir um novo homem e uma nova mulher, mas como é usado na manutenção dessa sociedade desigual, preconceituosa e repressora. A educação como

Ⓐ

instrumento de transformação anarquista é a pedagogia anarquista, sobretudo o ensino integral tão defendido por esses a partir de fins do século XIX.

Talvez você tenha pensado o porquê de não ter visto a pedagogia libertária na graduação, ou muito provavelmente tenha visto de maneira superficial. Vários motivos justificam. Sem entrar nos pormenores, podemos dizer que nas disciplinas História da Educação não é comum o tratamento dessa pedagogia libertária de forma justa. Apesar de haver autores suficientemente para embasar aulas sobre o assunto. Até porque, por se tratar de um assunto vasto – historiar cinco séculos de ensino – inevitavelmente deixa transparecer os motivos que nos leva a escolher o que inserir e o quê excluir dentro do que se julga relevante na História da Educação no Brasil. Portanto, é resultado também de opções ideológicas e políticas e isso passa pela adjetivação que o *anarquismo* foi deixado em nossa história (bagunça, insolência, insurreição, terrorismo, etc.). E há igualmente o fato de que grandes narrativas que formaram os manuais da disciplina de História da Educação no Brasil tenham sofrido o contexto histórico de suas formações e como o anarquismo quase não se preocupou em

se inserir nos meios acadêmicos, acabou por ser excluído por muito tempo.

O Anarquismo e a academia tiveram relações turbulentas. Segundo a literatura, as práticas e leituras anarquistas, identificadas no Brasil desde o início do século XIX, teve em fins desse século que expandiram experiências território adentro, sobretudo por influência de imigrantes europeus que trouxeram suas experiências no contexto revolucionário europeu. O que passou a gerar certa preocupação aos grupos políticos, econômicos e religiosos da época que abraçaram taxações sobre esses anarquistas, como “defensores da prostituição”, “bandidos”, “psicopatas”, “anticristãos”, etc., o que facilitou a criação da Lei de expulsão de estrangeiros “perigosos”.

Para piorar a situação desses anarquistas, outras taxações criadas pelos membros do Partido Comunista do Brasil, fundado em 1920, influenciaram as primeiras produções historiográficas sobre o movimento operário da Primeira República criando outras taxações como incapazes de organizar o movimento operário ou com teorias insuficientes para analisar a sociedade. Tais taxações permaneceram muitas décadas depois, o que prejudicou outros pesquisadores em

pesquisas sobre o tema movimento operário que ou omitiam a existência dos anarquistas ou aceitavam essas taxações.

Encurtando nosso papo, nas últimas décadas muitos pesquisadores de diversas áreas - da Educação, da Linguística, da Arte, Sociologia, História, Antropologia – passaram a romper essas taxações com abordagens inovadoras. Assim, esse objeto de estudo pode entrar em pesquisas sem essas agruras, mas ainda falta propagação mais ampla desse tipo de concepção pedagógica.

Daí esse produto, ser intermediário entre o professorado não especializado ou que desconheça essa pedagogia e as ideias que embasam a epistemologia anarquista. Talvez um contato mais apurado com essa pedagogia possa abrir espaço para novas práticas libertárias no ambiente escolar. Afinal, defender fraternidade, altruísmo, coletividade, igualdade, ajudar a cuidar de si mesmo e a se amar acima de todos os preconceitos da sociedade atual, mostrar que todos têm capacidades e habilidades dignas para se autogerir, não pode ser algo tão negativo nem seria capaz de lançar nossos alunos e alunas na danação. Seria? 

UMA ÉTICA ANARQUISTA

Ⓐ

Mas quais ideias que endossam o caldo teórico do anarquismo? Uma primeira ideia que se deve pontuar é que o Anarquismo, diferente do que muitos tentam classifica-lo, não é uma escola filosófica ou corrente de investigação acadêmica. O anarquista David Graeber (2011) escreveu que o Anarquismo nunca teve tais finalidades e seus pensadores nunca se reconheceram ou foram reconhecidos por seus pares como intelectuais donos de escolas teóricas do anarquismo como se fosse uma doutrina filosófica ou religiosa. Graeber defende que o anarquismo é uma atitude ativa frente ao mundo, que parte de ideias com pressupostos científicos e filosóficos. E quais são essas ideias?

Partimos da base científica, destacamos o anarquista russo Pior Kropotkin (KROPOTKIN, 2009; 1913) que, combatendo a competição como traço biológico do ser humano (evolucionismo de Herbert Spencer), acreditou ser a *ajuda mútua* ou o senso de coope-

ração as características biológicas da espécie humana. Daí sua sobrevivência. Então, partimos da ideia de que a cooperação é da natureza humana e não a competição individualista. Dessa forma, quaisquer práticas ou valores que atentam contra essa natureza passam a ser não-naturais, sendo prejudiciais à espécie. E as práticas que promovam tal cooperação sendo parte da obrigação ética do anarquista: fraternidade, igualdade, liberdade, solidariedade, altruísmo, etc. Mas isso não significa que o indivíduo se perca nesse coletivismo, Sebastián Faure (*A GUERRA SOCIAL*, 26/10/1912, n.32) pode dar um exemplo da relação indivíduo/sociedade quando escreveu que egoísmo e altruísmo não se excluem e sim, podem conciliar. Pois:

Só o indivíduo pode aquilatar a sua própria felicidade; logo deve-se deixar o cuidado de a procurar. A medida e a base dessa felicidade, encontram-se em si mesmo. Outro qualquer *subtractum* seria errôneo, qualquer outra medida seria arbitrária.

Para Faure, o indivíduo não se anula por causa do coletivo, ao contrário, é por sermos seres naturalmente cooperativistas e livres que devemos defender nossa natureza. A defesa da liberdade garante a existência do indivíduo e a defesa da cooperação garante que nenhuma força individual ou oligárquica derrube nossa liberdade indi-

vidual. Mas isso deve ser um movimento dialético sem uma síntese (GURVITH, 1983), pois isso anularia um ou o outro. A tensão deve ser permanente, para que indivíduo e sociedade sintam que cada um depende do outro.

O termo *Fraternidade*, segundo o anarquista Edgar Rodrigues (1975, p. 51-52) é:

amor ao próximo, harmonia, parentesco, irmãos por afinidade. Em síntese é o que nos ensinam os nossos mestres [...], para ganhar e envolver os irmãos de sofrimento, os irmãos de classe, de raça, de cor, e não tardará a acabar com as distinções, das hierarquias, convertendo os homens em irmãos de ideias, em iguais, independentemente de religiões.

A fraternidade anarquista pode ser vista como um sentimento que busca combater quaisquer justificativas de privilégios ou discriminação. Sendo essa fraternidade mencionada por Edgar Rodrigues algo ético para o anarquista ou o ser humano, ela se aproxima muito de algo necessário para a sobrevivência coletiva. Algo natural da espécie humana (KROPOTKIN, 2007). Outro termo importante para a ética anarquista é o conceito de *Igualdade*. Sobre esse termo, Rodrigues (1975, p.60) escreveu que “os direitos iguais ao trabalho, os direitos iguais ao produto do esforço físico, técnico e intelectual de cada pessoa”, segue ele,

é cada homem produzir de acordo com as suas possibilidades e capacidade e consumir e usar de acordo com as suas necessidades. [...] É o direito de todos e de cada um poder desenvolver suas potencialidades físicas e intelectuais, de se realizar profissionalmente, de acordo com as suas vocações e inteligências, se restrições de cima para baixo.

Esse conceito de igualdade em Rodrigues está próximo das relações de produção, por influência da corrente anarquista ligada a sindicatos (anarcossindicalismo). Tal interpretação demonstra o que alguns grupos anarquistas tinham por prioritário combater no momento: fim da exploração do operário, garantir a escolha da profissão segundo seus agrados e desejos. Ao observarmos esses conceitos sob a ótica anarquistas, percebemos que há exigências para um comportamento ético segundo os anarquistas. E sobre a ética anarquista outro anarquista, Edgar Leuenroth, tem algumas importantes palavras.

Um pouco diferente de Rodrigues, Leuenroth (1963, p. 35) usou das palavras de Kropotkin para indicar a amplitude do que é ser anarquista, rompendo os limites das relações de produção:

A felicidade de cada um está intimamente ligada à felicidade dos que o rodeiam. Pode-se ter por acaso alguns anos de felicidades relativa numa sociedade baseada na infelicidade dos outros; mas essa felicidade é construída sobre areia, não pode durar; para destruí-la,

basta o mais pequeno abalo; e é uma pobreza miserável comparada com a felicidade possível numa sociedade de iguais. Assim, sempre que visares ao bem de todos, procederás bem. Quando dizemos isso, pregamos altruísmo ou egoísmo?

A *Felicidade* nas palavras acima é um sentimento individual e íntimo, semelhante às palavras de Faure. Esse anarquismo chegou nas particularidades do ser e suas necessidades subjetivas. *Só eu sei o que me leva à felicidade, esse é meu lado egoísta; entretanto, eu devo reconhecer que minha felicidade depende da felicidade alheia por ninguém viver num cubo isolado dos efeitos negativos das relações de desigualdade da sociedade atual. Aqui meu egoísmo não pode servir de venda dos meus olhos e sentimentos a tudo que me rodeia afinal a ajuda mutua é uma qualidade natural da espécie.* Portanto a felicidade do outro é resultado das condições justas de desenvolvimento de sua humanidade, o que é um espelho da sociedade no qual eu e o outro compartilhamos nossa existência. Assim devo, segundo meu lado altruísta, compreender a felicidade como necessidade natural dos seres humanos. Desejar e defender a felicidade do outro também é uma exigência para o anarquista.

É interessante deixar claro que essa felicidade não deve estar associada às vontades e desejos de quem está educado na sociedade

desigual, desumana, competitiva da sociedade atual, onde somos moldados a viver dentro de valores e deformidades de nossa humanidade que muitas vezes naturalizamos a indiferença, o ódio, o preconceito e a violência para com o outro. A felicidade deve ser sentimentos e desejos segundo um espírito e um corpo cujo desenvolvimento de suas capacidades e habilidades sentimentais, intelectuais e físicas foi formado na ética anarquista. Caso contrário, a felicidade não passa do desesperado desejo efêmero do indivíduo na *sociedade líquida*, termo cunhado por Zygmund Bauman.

Por fim, temos o conceito *Ação Direta*, que para explicar seu significado utilizamos um texto no jornal *A Guerra Social*, de 03 de setembro de 1911, que diz:

Emprega-se hoje geralmente esta expressão para designar, em sentido restrito, a ação da classe operária, sem interpostas pessoas, com os meios que lhe são próprios (greve, boicotagem, sabotagem, etc.).

Mas analisando a ideia, vê-se facilmente que a ação sem interpostas pessoas, isto é, sem *delegação de poder*, tem aplicação em todos os campos, no econômico e no político, tanto contra os patrões como contra as autoridades, abrange várias formas de atividade e resistência, e não é senão o anarquismo considerado como método.

E o método é o mais importante para um partido ou movimento, o que sobretudo o distingue, pois não basta ter boas intenções: é preciso saber o meio de as pôr em prática, de lhes dar realidade...

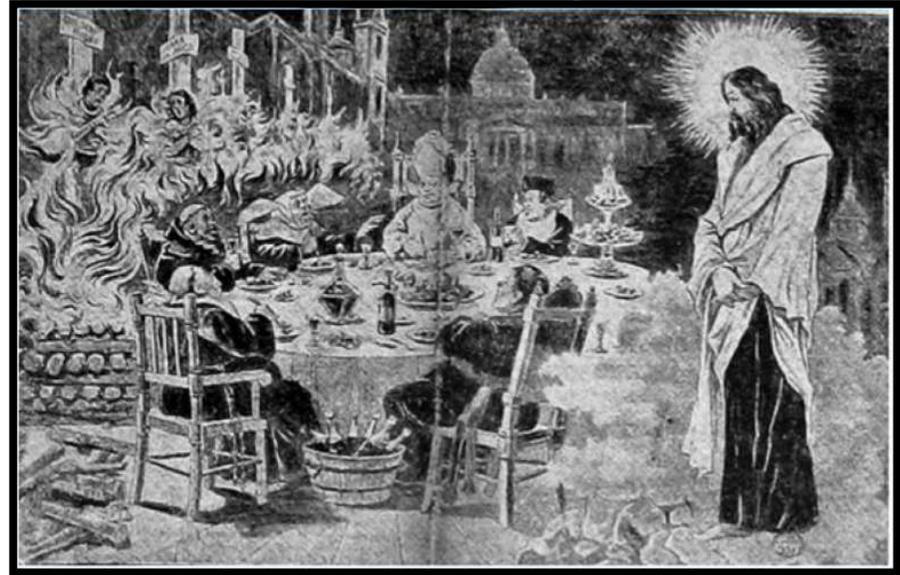
A ação direta, no seu sentido mais largo, [...] individual ou coletiva, mas deve sobretudo ser contínua, de cada dia, em qualquer das suas formas, e em todas as suas faces, propaganda, organização [...].

O que é necessário ter bem presente é que a ação não pode ser substituída. Só a ação produz o fato, só ela o mantém. Até os conservadores inteligentes o reconhecem (*A GUERRA SOCIAL*, 03/09/1911, n.05).

Não é ético para um anarquista permanecer apenas na fala, é da natureza do libertário a ação horizontal frente um problema. Ou seja, se você presenciar uma situação de discriminação ou exploração direta, deve o anarquista intervir, mas igualmente cabe ao anarquista defender os princípios libertários e fomentar em seu cotidiano a construção da sociedade anarquista.

Dessas palavras, podemos afirmar que o anarquista visa uma sociedade do *porvir*, mas age no presente como se essa sociedade já existisse. Vivencia em seus atos essa sociedade. Daí Graeber defender o anarquismo mais como uma atitude orientada por ideias e teorias, do que corrente de pensamentos que almejassem as academias. Mas qual formação foi pensada para esse homem dentro do anarquismo? 

Figura 3:
A Lanterna, 1901. "Jesus Anarquista"²³⁴.

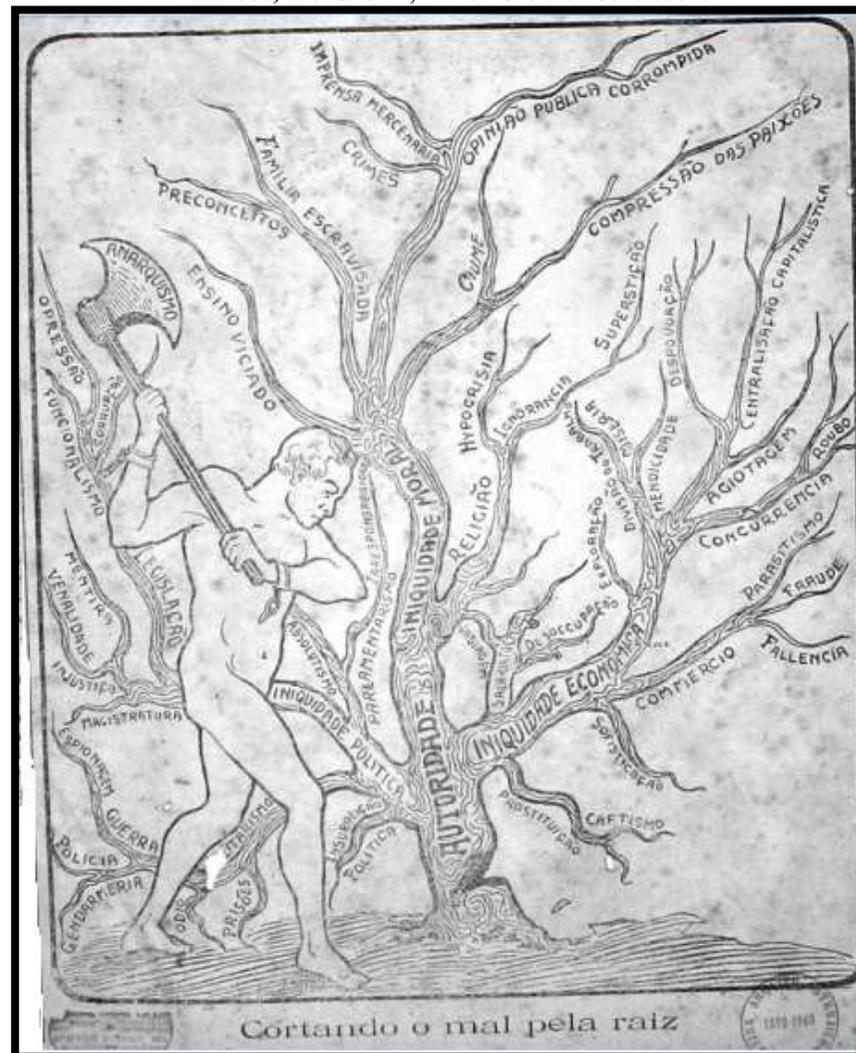


²³⁴ Esta ilustração mostra que nem todos anarquistas são contra a religiosidade (basta pesquisar sobre a Leon Tolstoi), mas que todos são contra qualquer forma de domínio e controle, daí a crítica da instituição religiosa quando usadas como efetivo instrumento de manutenção de privilégios de alguns ao invés de defender uma Humanidade fraternal e internacionalista. A ilustração destacou o catolicismo, pois essa arte foi feita no momento histórico que essa instituição se posicionou partidária do *status quo* de grupos que agiam diretamente na promoção de uma organização sociopolítica que prejudicava camponeses e operários. Daí essa instituição em estaque.

Figura 4:
Ação Direta, 1958, n. 131.



Figura 5:
A Plebe, 21/08/1917, "A árvore da liberdade".



seguinte mais produtivo do que o do operário ignorante (1979, p. 39).

O ANARQUISMO E A EDUCAÇÃO



A educação anarquista repousa sobre cinco arrimos: autonomia individual, autogestão social, internacionalismo, ação direta e a instrução integral (GALLO, 2015). O primeiro defende uma dialética essencial indivíduo/sociedade; o segundo defende a autogestão dos cidadãos sobre sua sociedade, em oposição à hierarquia exploradora; o terceiro defende o fim dos limites geopolíticos, motivo das guerras e xenofobia; o quarto é o princípio é a propaganda e a ação pela transformação da sociedade; o quinto é a Instrução Integral, desenvolvimento intelectual, físico e moral do ser humano. Sobre esse conceito é interessante considerar a continuação das palavras já citadas de Mikhail Bakunin em seu discurso de 1869:

[...] Mas estamos convencidos de que o homem vivo e completo, cada uma destas duas atividades, muscular e nervosa, deve ser igualmente desenvolvida e que, longe de se anularem mutuamente, cada uma delas deve apoiar, alargar e reforçar a outra; a ciência do sábio se tornará mais fecunda, mais vasta quando o sábio deixar de ignorar o trabalho manual, e o trabalho do operário instruído será mais inteligente e por con-

Rompendo o aspecto de segregação pela instrução a e coerção disciplinadora, a *Instrução Integral* se debruçou na ideia de construção de um ser humano livre e defensor da cooperação. Kropotkin, um anarquista russo inspirador da pedagogia anarquista de fins do século XIX e início do XX dizia que “o homem é um ser essencialmente sociável; que sua vida se compõe de fios inumeráveis que se continuam visível e invisivelmente na vida dos outros” (KROPOTKIN, 2007, p. 50), compondo o que chamamos de Humanidade.

As práticas pedagógicas anarquistas praticadas foram teorizadas e praticadas por diversos intelectuais anarquistas, dos quais Godwin, Fourier, Tolstoi, Proudhon, Bakunin, Robin e Ferrer y Guardia serão destacados aqui. Kassick e Kassick (2004) afirmam que tais bases superaram o ensino dualista que dispõe o ensino científico para os alunos da elite e o ensino profissional para os alunos operários. Essas bases foram aperfeiçoadas ao longo das reflexões e experiências. Vejamos abaixo as posições e ideias de alguns pensamentos anarquistas na educação.

William Godwin e Charles Fourier foram os primeiros na reflexão de uma pedagogia que visasse a liberdade e desenvolvimento integral do ser humano. Godwin, sendo um dos primeiros que identificou os males que a educação tradicional promovia, passou a defender uma “educação pelo desejo”, ou seja, que despertasse a vontade pelo conhecimento e dando sentido a este para o aluno (WOODCOCK, 1998). Sobre seus métodos, Tina Tomassi (1988, p. 38) observou que o melhor método para esse anarquista era aquele que “o faz do aluno o preceptor de si mesmo, que estimule a atividade, desperta o espírito de observação e fortifica a capacidade de juízo”²³⁵, ou seja, conduza o aluno num caminho onde ele próprio desenvolverá suas habilidades e humanidades.

No tocante a Fourier, para Tomassi (1988, p. 64) as reflexões deste anarquista penetraram num campo da psicologia infantil quando reconheceu que “os meninos preferem o fazer, quer dizer, o atuar em coisas concretas, do que a reflexão abstrata, e que aprendem sobre tudo jogando”. Essa importância da experiência como didática vem da ideia de que a sala de aula deve ser uma “cozinha, aceita por

²³⁵ “El método mejor, que no se puede teorizar abstractamente, es el que hace del alumno el preceptor de sí mismo, que estimula la actividad, despierta el espíritu de observación y fortifica la capacidad de juicio”. Tradução do autor.

todos, pois exercita a inteligência e os sentidos no trabalho ao mesmo tempo útil e agradável”²³⁶. Claro que o reconhecimento da prática como didática não é exceção na pedagogia anarquista, mas o que difere essa didática nessa pedagogia é seu princípio, reconhecimento da necessidade de desenvolver todas as potencialidades e habilidades humanas por meio dessa experiência. O aprofundamento desse reconhecimento só veio com futuras correntes da psicologia do desenvolvimento que reconheceram nas experiências práticas da criança com seu mundo externo e material o exercício para seu desenvolvimento psíquico, motor, abstrato e intelectual.

Essas reflexões de Fourier, segundo Edmond Lipiansky (2007) geraram o que os anarquistas passaram a defender como Educação Integral. Segundo este autor, o objetivo da educação para Fourier era dirigir a instrução “ao corpo e ao espírito e aliar a prática e a teoria. O trabalho manual e o trabalho intelectual” (LIPIANSKY, 2007, p. 22). Evidencia-se nesses dois anarquistas uma posição bem radical e inovadora do conceito Educação.

Segundo nesta ideia de integralidade do ser humano sobre influência da filosofia iluminista de ser humano, citemos Leon

²³⁶ “[...] “cocina, bien aceptada por todos, pues ejercita la inteligencia y los sentidos en trabajos a la vez útiles y placenteros”. Tradução do autor.

Tolstoi. Este anarquista desenvolveu uma estreita relação entre ideologia libertária e ética cristã. Tomassi (1988, p. 133) afirmou que para este anarquista,

a suprema lei do amor impõe uma rejeição de qualquer tipo de injustiça e opressão inclusive as derivadas da propriedade privada e da cultura e de todos os instrumentos que servem para o domínio de poucos sobre muitos, a começar pelo Estado²³⁷.

Nas palavras de Tomassi, Tolstoi acreditava no amor emanado das moralidades cristãs, e não da instituição religiosa, uma educação humanística voltada para a liberdade natural do ser humano, o que era defendido pelos anarquistas. Este anarquista lutou contra as pedagogias modernas por acreditar que elas parecerem “tentativas de controlar e cancelar ainda mais a infância, distanciando-a de sua evolução natural para a liberdade”²³⁸. Tolstoi foi integralmente contra qualquer forma de ensino dogmático, autoritário e doutrinário, e defendeu uma pedagogia que tivesse sempre um caráter experimental e que fosse um “laboratório

²³⁷ “La suprema ley del amor impone el rechazo de cualquier tipo de injusticia y opresión, incluidas las derivadas de la propiedad privada y de la cultura y de todos los instrumentos que sirven para el dominio de pocos sobre muchos, empezando por el estado”. Tradução do autor.

²³⁸ “Le parecen intentos de controlar y anular más aún a la infancia, alejándola de su evolución natural hacia la libertad.” (CUEVAS NOA, 2003, p. 92). Tradução do autor.

pedagógico” no uso da experiência, único método didático para Tolstoi (LIPIANSKY, 2007).

Sobre o conceito de liberdade no anarquismo utilizamos as palavras Edgar Rodrigues que descreveu:

Confundi-se muito pensamento de liberdade com sentimento de liberdade, e no entanto, o primeiro tem a sua origem na cultura e o segundo é inato, instintivo, faz parte dos elos naturais da vida. O homem livre detesta a violência porque sabe que ela só gera ódio e, sobretudo, o firme propósito da desforra [...]. Para a liberdade se tornar real, verdadeira, completa, o homem terá de organizar uma sociedade que a seu tempo desenvolva em cada cidadão princípios capazes de criar os direitos do homem; os direitos iguais na satisfação das necessidades vitais (RODRIGUES, 1975, 65).

Rodrigues diferenciou o instinto de liberdade, algo intrínseco da existência humana, e o sentir-se a liberdade, viver a liberdade. Duas coisas diferentes, mas que se interagem. Para a liberdade não se tornar um problema, coisa vista por toda sociedade repressora e que institui a violência como forma de disciplina devemos aceitar a liberdade como instinto humano e lapidar essa necessidade com uma cultura da liberdade, enquanto princípio de coletividade e existência social. Concluindo o esclarecimento sobre a liberdade para os anarquistas faremos uso das palavras do anarquista Edgar Leuenroth

que problematiza esse conceito utilizando das reflexões de G. Cello que escreveu:

A palavra liberdade, o objetivo libertário, enquanto formula gozam de uma acolhida favorável, é que elas não dão lugar a uma interpretação inocente e infantil: aquela da liberalidade dos donos ou das leis, aquela da posse das liberdades concedidas. [...] O problema está, pois, não em fazer amar as liberdades, mas em fazer amar a liberdade, o que não é a mesma coisa (LEUENROTH, 1963, p. 33).

Leuenroth diferenciou a liberdade no plural, das individualidades egoístas, pois tal liberdade não se baseia pela necessidade humana em todos. Esta é a liberdade segundo critérios de leis e valores de uma sociedade onde a hierarquia e privilégios são a regra ou adquirida por meio de compra. A liberdade dos libertários é aquela que dó pode ser reconhecida e vivida por todos, ou seja, é uma liberdade no singular, sem interpretação escusas para exceção. Por tanto, a liberdade dos libertários não deve ser confundida com a liberdade dos liberais.

Voltando na questão pedagógica. Essas três pedagogias anarquistas se encaixam no que Sílvio Gallo classificou como educação feita *através* da liberdade, ou seja, tomavam a liberdade como um meio. Apesar desse romantismo pedagógico e humanista

cativar qualquer pedagogo que vise sempre a criança, para o autor é um equívoco, já que não podemos acreditar que a liberdade, sendo uma característica natural do ser humano, possa se desenvolver de forma *natural* ou simplesmente dando-a como direito aos alunos. Contrária a essa corrente pedagógica, Gallo destacou outra corrente de educação anarquista, sendo feita *para* a liberdade. Defendeu Gallo que

a escola não pode ser um espaço de liberdade em meio à coerção social; essa ação seria inócua, pois os efeitos da relação do indivíduo com as demais instâncias sociais seriam muito mais forte. Partindo do princípio de autoridade, a escola não se afasta da sociedade, mas insere-se nela. O fato é, porém, que uma educação anarquista coerente com seu intento de crítica e transformação social deve partir da autoridade não para tomá-la como absoluta e intransponível, mas para superá-la (GALLO, 2015, p. 25).

Percebemos nessas palavras que a liberdade, apesar de ser considerada característica natural do ser humano, deve ser inserida numa cultura cotidiana e de forma didática no caso de uma escola, identificando os meios pelos quais ela lhe é negada pela sociedade. Sobretudo, igualmente para ser livre como os anarquistas defendem, é preciso a responsabilidade para ser. Os autores que se destacam nessa corrente são Paul Robin, Mikhail Bakunin, Joseph-Pierre

Proudhon, Pior Kropotkin, Francisco Ferrer y Guardia, entre outros. Esses autores igualmente são inseridos nas produções anarquistas que passaram a privilegiar a ciência como ferramenta de libertação dos dogmas e do chauvinismo nacionalista.

Não tendo obras teóricas sobre pedagogia, Paul Robin organizou talvez a maior experiência pedagógica libertária no orfanato de Cempuis da França. Sua pedagogia partiu da ideia de que se deve permitir que os instintos se revelassem como naturais e não negados como sendo uma maldição ou danação. Criticando as pedagogias modernas de sua época Robin defendeu que

é sensato pensar que os defeitos da infância decorrentes da deseducação e das circunstâncias adversas podem ser corrigidos a tempo, sem nenhuma dificuldade, mas não com ameaça, e sim com o exemplo e conselho (TOMASSI, 1988, p. 176).²³⁹

Da mesma forma que a curiosidade é natural característica da infância, a busca por expansão de limites igualmente o é. Robin aconselha não olhar essas características infantis como propensão par insolência ou deformidade de caráter. Mas é sim insubordinação, pois a disciplina da sociedade repressora impede a natureza da

infância. O que devemos é olhar segundo análise da ciência e não dos dogmas. Assim, as bases pedagógicas segundo o ensino integral, o método do orfanato de Cempuis, era

o método de ensino utilizado é o científico ou experimental, com a intenção não de memorizar conhecimentos, mas de desenvolver a observação e a capacidade de experimentar e descobrir habilidades lógicas, pensamento crítico, sensibilidade estética e também a criatividade são estimuladas. O ensino de história é feito apresentando-a não sob a usual abordagem patriótica e militarista, mas como a história de povos nos quais a guerra é um mal para os pobres (CUEVAS NOA, 2003, p. 115-116).

Nota-se a atualidade dessas afirmações: compreensão do conhecimento segundo métodos científicos, uma didática que privilegie o desenvolvimento crítico sobre a informação e desenvolvimento de capacidades e habilidades por meio de atividades que privilegiem exercícios manuais e estímulo da autogestão por parte dos alunos, tornando-os protagonistas na construção do conhecimento. As ideias ultimamente em destaque da Pedagogia Ativa já eram contempladas de alguma forma aqui na pedagogia de Paul Robin.

²³⁹ “Es sensato pensar que los defectos infantiles fruto de la deseducación y de circunstancias adversas pueden corregirse si se tornan a tiempo, sin demasiada dificultad no con la amenaza sino con el ejemplo y el consejo”. Tradução do autor.

Figuras 6:
Ilustração de Frato.²⁴⁰



Com Joseph-Pierre Proudhon o ensino integral ganhou o caráter de ensino ligado à formação profissional do operário e isso segundo as suas reflexões sobre o conceito de trabalho. Na obra *O que é Propriedade?*, de 1840, Proudhon partiu da reflexão de que o homem só pode se apropriar do que produz, o autor afirmou que a propriedade privada seria contra a própria natureza de existência do homem de buscar sua sobrevivência, pois ela não foi produzida por

²⁴⁰ Grande crítico das relações que as escolas estabelecem com a infância, o psicopedagogo italiano Francisco Tonucci conseguiu transpor e imagens bem-humoradas suas críticas, mas não menos instigadoras.

ninguém e sim é apenas ferramenta de produção. Desse modo, deve ser comum.

Seguiu seu raciocínio na reflexão sobre *função* e as *relações* entre funções. Escreveu Proudhon que: “todos os trabalhadores são aptos para trabalhar e disso nascem funções conforme necessidades e desejos pessoais” (PROUDHON, 1975, p. 114). Essa função é uma “tarefa social” que nasce das possibilidades de execução de todas as capacidades humanas e só pode existir em sociedade e visando a sua natureza de sobrevivência.

Sobre as *relações*, Proudhon considerou

se todos podem desempenhar uma tarefa social, então a diversidade de talentos não pode gerar desigualdade de redistribuição. As funções são iguais entre si, assim como os trabalhos o são. [...] Toda transação tem por fim uma troca de produtos ou serviços iguais a uma operação de comércio (PROUDHON, 1975, p. 115).

Finalizou o anarquista, ao comparar um poema de Homero e um queijo artesanal, afirmando que todo produto do homem pode ser trocado por um produto de outro homem. Só resta mensurar justamente quantos queijos valem um poema de Homero. O que Proudhon quis dizer foi que, os valores dos produtos em circulação na sociedade capitalista não têm um real ou justo valor e sim são

dialética do trabalho²⁴¹ de Proudhon serviu para constituição da escola politécnica. Se o trabalho é o formador do homem como “ser total” e para viver em sociedade, do homem associado, a “educação intelectual, física e moral, não se trata, contudo, de qualquer forma de atividade”, a alienação do indivíduo através do trabalho é fator primordial para a manutenção da sociedade baseada na desigualdade social pela e o trabalho.

Helen dos Santos Lázaro (2015) vê a educação em Proudhon e para os restantes de pedagogos anarquistas, tendo por função a criação dos costumes e o modo de vida de uma sociedade, delimitando os direitos e os deveres, assim entendemos junto com essa autora que a educação deve antecipar ideias, comportamentos e valores de uma futura sociedade. E se para os anarquistas o ser humano deve desenvolver todas suas capacidades, a experiência como método na educação deve ser o ponto de partida para tal desenvolvimento, pois através dessa experiência “o homem torna-se capaz de elaborar ideias e construir teorias” (LÁZARO, 2015, p. 43).

²⁴¹ Tomassi (1988), Cuevas Noa (2007) e Gallo (2015) identificam o conceito de trabalho em Proudhon não apenas como inovação no mundo o trabalho e da produção, mas enquanto atividade de desenvolvimento integral do ser humano e suas capacidades e habilidades. Tanto assim que sua ideia de trabalho é trazia pelo próprio Proudhon para dentro do espaço escolar.

Trazendo as reflexões de trabalho de Proudhon para o espaço pedagógico, Sílvio Gallo nos ajudou nessa reflexão ao destacar como temas centrais na educação de Proudhon a democracia e o trabalho. A democratização do ensino se dá na igualdade de oportunidades e no dever de abranger toda a sociedade fomentando a autogestão dentro do processo pedagógico. No tocante ao trabalho, esse ensino politécnico que o anarquista inaugurou, vai no sentido oposto do contexto histórico que ele vivenciou. Surgia a divisão do trabalho industrial contrapondo o trabalho artesanal que impossibilitava o operário ter todo o conhecimento do processo de produção. Tal especialização privava o trabalhador de desenvolver toda sua capacidade intelectual e motora, somente limitando-o numa função mecanizada no espaço de trabalho.

Proudhon, segundo Gallo (2015), defendeu que primeiro o ensino deve ser integral para desenvolver todas as capacidades e habilidades humanas para depois buscar a especialização do trabalhador. Esse tipo de raciocínio esteve igualmente presente na pedagogia de Robin e outros anarquistas. Ao invés de olhar o trabalho como castigo, coisa muito pregada pela Igreja e o ensino excessivamente abstrato (CUEVAS NOA, 2007), o trabalho em

Proudhon ganhou uma importância pedagógica e didática para a formação humana, devendo ser “o trabalho criativo, fruto da inteligência e das mãos, expressão máxima da nobreza humana, fonte primordial dos valores do ser vivido”²⁴².

A experiência de pedagogia anarquista que mais inspirou as práticas libertárias em educação no Brasil, bem como em diversas partes do Globo, foi a Escola Racionalista de Barcelona, promovida pelo espanhol Francisco Ferrer y Guardia. Grande símbolo do alinhamento do ensino positivo na educação como meio de reflexão pedagógica e didática, Ferrer y Guardia escreveu em 1908 que,

O ensino racional é antes de tudo um método de defesa contra o erro e a ignorância. Ignorar verdades e crer em absurdos é o predominante em nossa sociedade, e a isso se deve a diferença de classes e o antagonismo dos interesses com sua persistência e sua continuidade. Admitida e praticada a coeducação de meninos e meninas e ricos e pobres, ou seja, partindo da solidariedade e da igualdade, não criaríamos uma desigualdade nova, e, portanto, na Escola Moderna não havia prêmios, nem castigos, nem provas em que houvessem alunos ensoberbecidos com a nota *dez*, medianias que se conformassem com a vulgaríssima nota de *aprovados* nem infelizes que sofressem o

²⁴² El trabajo creativo, fruto de la inteligencia y de las manos, expresión máxima de la nobleza humana, fuente primordial de los valores de ser vivido”]. (TOMASI, 1988, p. 97). Tradução do autor.

opróbrio de se verem depreciados como incapazes (FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 79).

Assim como Robin e Fourier, Ferrer y Guardia não produziu obras teóricas sobre pedagogia e anarquismo, mas foi substancial sua prática de ensino libertário e racionalista, sendo – nas palavras de Tina Tomassi - “valente militante cuja ação assumiu um relevo especial no ambiente atrasado e fechado no seu desenvolvimento, exercendo uma ação de ruptura” com a forma de se pensar e promover o ensino no mundo (TOMASSI, 1988, p 186)²⁴³. Sua defesa era pela coeducação dos sexos, valorização das liberdades individuais, luta contra o monopólio religioso doutrinário na educação, por um conhecimento científico e ensino integral²⁴⁴. Em 1901 quando a Espanha tinha 72 % de analfabetos e 80 % do ensino sob a tutela da Igreja de forma privada, Francisco Ferrer y Guardia buscou uma alternativa para essa situação educacional, mas foi

²⁴³ “Un valiente militante cuya acción asume un relieve especial en el ambiente atrasado y cerrado en el se desarrolla, ejerciendo una acción de ruptura...”. Tradução do autor.

²⁴⁴ Seu ponto anticlerical estava alinhado na ideia de luta contra a instituição religiosa que, desde séculos – avançou a Idade Média chegando na Idade contemporânea - usou sua influência no ensino para promover mais o adiestramento, doutrinação e polimento da sociedade em valores que muitas vezes promoveram o preconceito e discriminação religiosa, sexual, regional, de pensamento e de menosprezo pelo trabalho (FERRER Y GUARDIA, 2014; PROUDHON. *Apud*. COELHO, 2015).

perseguido, preso e executado²⁴⁵ em 1909 pelo fascismo e Igreja Católica na Espanha (SAFÓN, 2003).

A injustiça de Ferrer, bem como sua inovação pedagógica, inspirou os anarquistas no Brasil que montaram escolas aos moldes da *Escuela Moderna* de Barcelona. Em São Paulo funcionaram, de 1913 a 1919, a Escola Moderna nº1 no bairro do Belenzinho sob a direção e ensino do professor João Penteado, e a Escola Moderna nº 2 no bairro do Brás sob a direção e ensino do professor Adelino Tavares Pinho (HARDMAN, 2002; SKODA, PELEGRINI, 2012).

Ferrer propôs

uma educação que elevasse o combate do indivíduo, em toda circunstância, para reivindicar os direitos humanos e participar do patrimônio universal [...]. É indispensável que as crianças aprendam a ser verdadeiros homens, e só então que se declarem revoltados, se for possível (SAFÓN, 2003, p. 39).

Essa postura de uso da instrução como ferramenta de formação e combate pela liberdade que inspirou diversos anarquistas como

²⁴⁵ Sobre a execução de Ferrer y Guardia, a título de informação, o historiador inglês Antony Beevor e militar aposentado escreveu: “Embora fosse evidente que Ferrer não podia ter nada a ver com os tumultos, a hierarquia católica exerceu for pressão sobre o governo para condenar seu adversário educacional. Ele foi condenado à morte com base em testemunhos obviamente falsos e a sua execução provocou uma onda de protestos na Espanha e no exterior” (BEEVOR, 2007, p. 52).

Pinho e Penteado passou a ser a grande alternativa pedagógica para os anarquistas e livre pensadores para contrapor ao ensino desigual, disciplinar, doutrinário e dogmático praticado no Brasil e em diversas partes do mundo. A fidelidade ao modelo racionalista de Ferrer foi exemplar, sobretudo da didática, com promoção de poesias, escrita em jornais (o Boletim da Escola Moderna), saraus, visitas orientadas, sempre priorizando a experimentação como método. Carmen Moraes (2013, p. 64) delineou o método de ensino dessas escolas com destaque para a formação e prática do princípio de igualdade humana segundo o conceito de educação integral, quando afirmou que todos podiam desenvolver as mesmas qualidades e aptidões, dentro das mesmas circunstâncias. Foram na prática cotidiana que as escolas anarquistas aplicaram os princípios libertários visando menos a doutrinação de disciplina e mais a formação humana e cooperação entre os indivíduos.

Para Sílvio Gallo (2015) o ensino libertário se baseia numa concepção de homem compreendido como “ser total”, dotado das facetas intelectual, física e moral. Portanto, uma educação integralmente anarquista deveria ser a que, baseada na igualdade de desenvolvimento das características naturais do ser humano, pudesse desenvolver essas facetas. Este autor tomou dos pensamentos de Bakunin na reflexão de que: não podemos mu-

dar a natureza humana, mas podemos sim mudar aquilo que ele faz dela em sociedade. Perguntamos então como desejamos que a liberdade, sendo naturalmente uma característica humana, deve se manifestar na sociedade? De qual forma? Destarte, a resposta a essa pergunta passa pelo reconhecimento de que a desigualdade não é natural e sim social, iniciando já no desigual desenvolvimento das potencialidades humanas.

Josefa Martins Luengo, nome muito forte no tocante às experiências anarquistas em educação na atualidade, escreveu que uma escola deve refletir constantemente a sociedade que a rodeia. E,

se queremos falar de Anarquia, ou mais concretamente de uma Escola da Anarquia, devemos conhecer a sociedade que nos rodeia se quisermos compreender e desfazer um tipo de instrução-educação de um povo (LUENGO, 1993, p. 07).

Segue a anarquista espanhola em outro momento afirmando: “Portanto, devemos mergulhar na estrutura social que está nos moldando, a fim de introduzir os princípios básicos da anarquia em suas propostas” (p. 17). O que Luengo afirmou nessas palavras foi que é inegável separar a educação de seu contexto social e, menos ainda, não desejar enxergar os problemas e vícios dessa mesma sociedade em seu modo de instruir. Dessa forma, ao refletir sobre a educação numa perspectiva de transformação, é inconcebível descartar a necessidade de algum tipo de fundamentação teórica sobre a sociedade

como norteadora nessas reflexões, sobretudo indagando que tipo de sociedade se deseja. Em nosso caso, propomos realizar tal reflexão com respaldo numa epistemologia anarquista. (A)

Figura 6²⁴⁶:



²⁴⁶ Professor João Penteadó e alunos na frente da Escola Moderna nº01 de São Paulo em 1912. MORAES, 2013, p. 133.

O ANARQUISMO EM SALA DE AULA



A educação tende a desenvolver em nós
uma capacidade de criadores ou
é ela um simples adestramento?

Max Stirner, 1842.

A pergunta acima foi feita em 1842, pelo anarquista individualista Max Stirner (STIRNER, 2001). Nessas palavras vemos uma contestação afrontosa sobre a função da educação e o tipo de pessoa que ela se propõe formar. Seguindo no mesmo texto, nosso anarquista escreveu:

O único objetivo é adestrar à forma e à matéria: do estábulo dos humanistas não saem senão letrado, do estábulo dos realistas, só cidadãos utilizáveis e, em ambos os casos, nada além de indivíduos *submissos* (STIRNER, 2001, p. 77).

Stirner era professor de uma escola feminina e ao expor suas ideias foi demitido. A defesa de Stirner esteve sempre no indivíduo, já a politécnica de Proudhon visou o ser em sociedade nas cooperativas (PROUDHON, 1975). Enquanto os industriais passaram a olhar

para o ensino quando viam no campo de trabalho que o operário não estava preparado para as tarefas, os anarquistas viam no ensino o ponto de partida para a formação de um ser humano novo para uma sociedade nova, sem o aprisionamento e adestramento por parte de nenhuma doutrinação, apenas em defesa a Humanidade. Daí a Escola Moderna de Barcelona ser fechada e seu criador executado. Daí as Escolas Modernas nº1 e nº 2 em São Paulo igualmente fechadas.

O filósofo anarquista contemporâneo Michel Onfray (2001, P. 91) defende que devemos buscar nosso *reencantamento do mundo*, estabelecer como utopia o ainda não realizado ao invés do irrealizável. Reconquistar o mundo e o nosso espaço nele. Para isso devemos acabar com a submissão humana e certos hábitos e vícios atuais ou enraizados há muito tempo ao ponto de parecer parte de nossa natureza. Devemos criar um “interesse pessoa pela Humanidade” ao invés de enterrar nossos corações e mentes como avestruz na vidinha egoísta.

Pensando numa nova pessoa, os anarquistas pensaram numa nova educação com novas práticas didáticas. Primeiro, nada *a priori*, nem teorias pedagógicas nem avaliação de estudantes. O procedimento considerado seguro sempre foi a experiência e a observação

(FERRER Y GUARDIA, 20014). Segundo, qualquer valor ético ou moral que não tenha como fim a Humanidade e a liberdade não servem. Para que essa nova sociedade seja vivida na experiência cotidiana, devemos aplicar as diretrizes da pedagogia libertária:

respeito ao indivíduo, culto à liberdade, educação ligada à natureza, para despertar e garantir o desenvolvimento de toda potencialidade humana (GALLO, 2015, p. 102).

Dentro dessas premissas, uma relação de *docente/estudante* deve, acima de tudo, reconhecer uma pessoa do outro lado e não a velha “folha em branco” que ainda norteia a relação *professor/aluno*. E não há como pensar numa educação para a Humanidade e a Liberdade se não considerar a coeducação dos sexos, dos gêneros, das classes sociais, das etnias (FERRER Y GUARDIA, 2014). Veremos nas páginas seguintes algumas sequências didáticas para exemplificar como podemos trabalhar as ideias e valores ligados à Humanidade, a Liberdade, Igualdade, Fraternidade. Mas as diretrizes dessas sequências são apenas possibilidades de uso, não esquemas fechados, pois cada docente deve adaptar ou reformular segundo sua proposta de formação humana e de sociedade, pois falar em anarquismo em sala de aula passa obrigatoriamente por essas definições.

SITUAÇÕES DIDÁTICAS



Segundo Zabala (1998), pensar a sequência didática tem uma importância fundamental, pois leva a refletir sobre as intenções educacionais na definição dos conteúdos e de sua aprendizagem e, consequentemente, o papel das atividades que se propõe. Assim, é um momento oportuno de se pensar a relação educador/estudante, o tipo de pessoa que se deseja construir. Veremos nas linhas abaixo algumas Situações de Aprendizagens no incentivo de conceitos éticos libertários.

Dessa forma, sendo a “sequência didática” um conjunto de atividades escolares organizadas de forma sistematizada em sequências segundo intenção e propósito (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 1998), podemos pensar as técnicas e habilidades desenvolvidas nas fases, propondo mais que desenvolvimento do conteúdo, competências conceituais, procedimentais e atitudinais.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1: O LUGAR SOCIAL DA CIÊNCIA

Situação-problema: reconhecer o conhecimento científico e seu uso na sociedade

Público alvo: alunos a partir do 8º ano até o ensino médio.

Disciplina: qualquer disciplina ou interdisciplinar.

Duração: 4 aulas

Recurso necessário: sala de aula para debates e apresentação das pesquisas investigativas.

Objetivos: desenvolver um raciocínio científico e estabelecer uma função social para a ciência na sociedade.

Conteúdo: pensamento científico no século XIX e XX.

Desenvolvimento das aulas:

Aos estudantes!

A vida de vocês no cotidiano se relaciona com o conhecimento científico. Para compreendermos melhor o envolvimento de tal conhecimento em nossas vidas práticas, nessa situação nos propomos refletir sobre qual a importância da pesquisa científica em nossas vidas diárias e qual deve ser sua real função segundo o resultado de nossas pesquisas e indagações.

Aos docentes!

Esta situação de aprendizagem tem por objetivo levar os estudantes à indagar onde está a ciência em nossa vida cotidiana. E partir dessa resposta estabelecer qual função social que esse tipo de conhecimento deve ter na sociedade. Inicie a pergunta abaixo pela charge que a acompanha.

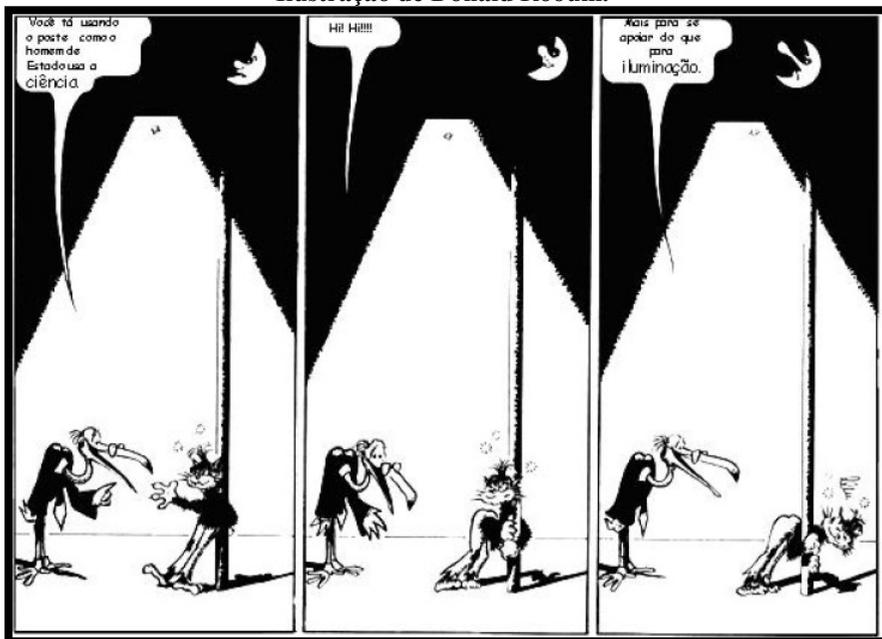
AULA 1 e 2- O que é que a Ciência tem?

É importante iniciar com uma roda de conversa na busca de responder a pergunta “qual a importância da ciência em nossas vidas diárias?” e “onde podemos encontrar esse conhecimento nesse cotidiano?”. Antes de responder essa pergunta, é necessário reconhecer que toda pesquisa científica necessita de uma pergunta, um objetivo, uma hipótese, uma justificativa, bases teóricas e operacionais. E para determinar essas etapas, o docente e os estudantes podem entrar num consenso sobre como organizar. Nessa fase, propõe-se desenvolver as competências formular hipóteses e argumentação, posteriormente inserindo os alunos numa pesquisa investigativa. É interessante abrir espaço para debates, mesmo que calorosos, pois dessas conversas sairão a pergunta, o objetivo, a hipótese, justificativa e bases opera-

cionais para eles mesmos iniciar a pesquisa investigativa na busca das respostas às perguntas iniciais.

AULA 3 e 4 – Falhas e uso ideológico da ciência

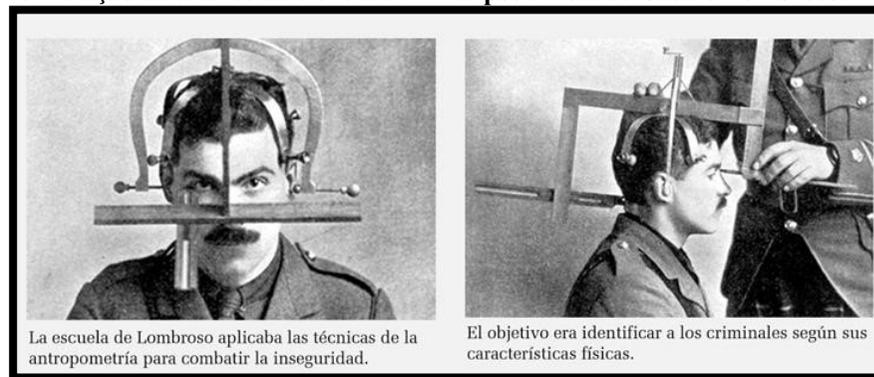
Figura 7:
Ilustração de Donald Rooum.



Qual crítica a charge de Rooum levanta sobre o mau uso do conhecimento científico? Essa charge é um bom início do debate

sobre a função social da ciência. É bom nessa etapa propor a ideia de que a ciência pode nos dar respostas para questões e assuntos de nossas vidas diárias orientadas por superstições, dogmas e preconceitos (peça aos alunos trazer um exemplo de uso do conhecimento científico em seus cotidianos). Nessa parte da situação de aprendizagem o docente pode levantar a função social da ciência como resposta às superstições que prejudicam nossas relações cotidianas. Provoque os estudantes para listar tipos de assuntos tabus e supersticiosos de nosso cotidiano que a pesquisa científica pode lançar luz.

Figura 8:
simulação da análise da ciência criminal positivista de Cesare Lombroso.²⁴⁷



²⁴⁷ Para saber mais: <https://incrivelhistoria.com.br/lombroso-criminoso-nato/>

Importante questionar a posição dos alunos sobre as afirmativas do cientista Cesare Lombroso. Acrescente que sua ciência foi fundamental para *naturalizar* o instinto criminoso em diversos grupos humanos para legalizar a perseguição jurídica, preconceituosa, social e étnica em diversas partes do mundo. A questão do *criminoso nato* é apenas um exemplo para problematizar a influência do pensamento científico na sociedade. Um exemplo positivo pode-se utilizar o desenvolvimento das vacinas contra o CORONAVIRUS. A avaliação desta aula pode-se dar na apresentação das pesquisas dos grupos. Um debate final pode levar a construção de uma função social da ciência na sociedade para que desenvolvam um posicionamento crítico sobre as potencialidades e perigo do conhecimento, segundo seu uso.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2: EGOÍSMO, INDIVIDUALISMO E COOPERATIVISMO

Situação-problema: desenvolver senso crítico sobre os termos egoísmo, individualidade e cooperativismo.

Público alvo: qualquer disciplina do 8º ano ao ensino médio.

Disciplina: qualquer disciplina ou interdisciplinar.

Duração: 4 aulas

Objetivos: estimular o desenvolvimento de um espírito coletivo que promova a prática cooperativa entre a turma. Para isso é necessário, promover a construção de um significado desses termos dentro da realidade concreta dos alunos. A experiência nas dinâmicas visa desenvolver a empatia, a resolução de conflitos e o espírito de cooperação.

Recursos necessários: cadeiras para cada estudante, meios para colocar música ambiente, espaço aberto preferencialmente.

Conteúdo: os pensamentos filosóficos e sociopolíticos do século XIX.

Desenvolvimento das aulas:

AULA 1 e 2: Seria interessante pedir aos alunos que ouvissem em casa a música *Gentileza*²⁴⁸ de Marisa Monte e pesquisa sobre o profeta Gentileza e o curta-metragem *A Ilha*²⁴⁹ para

²⁴⁸ Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=mpDHQVhyUrY>

²⁴⁹ É um curta-metragem que trabalha e forma alegoria nossa vida moderna com uma visão míope, sem o caráter solidário, como ilhas. Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=7C3Ug43Xzaw>

chegarem na aula com alguma reflexão sobre o que é olhar o próximo como alguém que merece atenção.

Na primeira aula é bom iniciar sempre com um diálogo para que os estudantes possam se expressar sobre esses termos e como eles imaginam suas vidas organizadas segundo seus significados.

Aos estudantes!
Nesta situação de aprendizagem vocês experimentarão na prática as implicações de prática egoísta e de cooperação. Após essa atividade introdutória vamos discutir tais conceitos. Vamos lá!

Caro docente!

O objetivo desta atividade é colocar os estudantes em situações práticas que eles possam vivenciar o egoísmo e a cooperação de forma que possam debater seus pontos de vistas. Procure ampliar essa experiência para momentos mais sérios que eles, por ventura, possam experimentar na vida.

Jogo “dança das cadeiras”:

Apresente esse jogo, provavelmente os estudantes já conhecem, sob a ótica do egoísmo da sociedade atual. Deixe os

estudantes expressar as dificuldades de viver numa sociedade onde a indiferença e egoísmo exacerbado prejudicam o psicológico e as relações interpessoais, além de contradizer com valores defendidos na atualidade parece normalizar as relações desumanizadas.

Atenção! Procure deixar claro que egoísmo não é sinônimo de individualidade!²⁵⁰.

Coloque uma música (pode ser a música *Dança do Desempregado*²⁵¹, de Gabriel O Pensador, pois tem um questionamento forte da sociedade neoliberal) para criar um ambiente descontraído, mas procure criar situações diversas para cada grupo de alunos (uns giram mais longe das cadeiras, outros devem estar de mãos dadas, outros ficam parados de costas para as cadeiras e só se mexem quando a música parar, outros podem estar com todas suas condições favoráveis) para que percebam que as pessoas são lançadas nas disputas da vida em condições variadas, onde nem sempre suas capacidades e habilidades foram desenvolvidas para tais disputas. É para despertar as desigualdades de nossa sociedade.

²⁵⁰ Um texto interessante sobre uma reflexão sobre egoísmo e altruísmo, ver em: <https://bibliotecaanarquista.org/library/individualismo-e-solidariedade.pdf>.

²⁵¹ Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=TTKpJZKFLlg>

Figura 10:
Jogo Cadeira Humana. Imagem da internet



Observação: Esta situação de aprendizagem não é para negar o egoísmo e exaltar a cooperação, simplesmente. É justamente estabelecer uma reflexão de onde pode ser aceitável agir segundo nossa individualidade ou de forma cooperativista. O conceito banto *Ubuntu*²⁵² pode ser de muita ajuda nesta atividade, destaque que há diversos grupos tribais que têm como fundamento a coletividade para enfrentar necessidades naturais.

AULA 5: Defesa da ideia:

Após essa dinâmica, que pode ou não chegar ao seu objetivo, os alunos devem ter um espaço para expressar suas sensações, decepções, otimismo, críticas baseadas na experiência do uso social do corpo físico. Incentive os alunos expressar as sensações da experiência.

Finalizando a situação de aprendizagem, cabe aos estudantes se organizarem em grupos segundo afinidades de ideias sobre os termos, independentemente da posição. Não precisa separar dicotomicamente os grupos, mas facilitar a fluidez de posição mesmo que dentro dos termos *egoísmo* e *cooperação* para problematizar e. A avaliação, ou exposição seria um infográfico (aqui pode abrir para que os estudantes possam escolher outras formas de expressão, como vídeos, desenhos, paródia, desde que fique claro o ponto de vista dos estudantes) exposto na quinta aula sobre as convicções do estudante sobre as experiências das duas dinâmicas. Organize as regras para a atividade final propondo que os estudantes coloquem o ponto de vista sobre os três termos sejam negando ou defendendo, desde que argumentem o posicionamento

²⁵² Para saber mais: <https://www.geledes.org.br/ubuntu-filosofia-africana-que-nutre-o-conceito-de-humanidade-em-sua-essencia/>

(Peça para que os estudantes busquem autores para defender os termos que eles escolheram). Nesta atividade será avaliada a competência de se posicionar frente um conceito, com defesa da argumentação e crítica.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3: POR UMA ECOLOGIA SOCIAL

Aos estudantes!

Nesta sequência didática a situação problema trabalhará o conceito de Ecologia Social para levar um questionamento sobre a relação que nós estabelecemos como sociedade e como temos com o meio ambiente! Vamos lá!

Caro docente!

O objetivo desta atividade, dentro da proposta da BNCC para Educação Ambiental, é levar a reflexão de alternativas de sociedade sob uma nova proposta abordagem socioambiental. Aqui, seguindo a epistemologia libertária, propomos uma inserção da ética anarquista que torna intrínsecas as relações sociais e relação ambiental.

Situação-problema: criar um novo conceito de ecologia onde situe as pessoas em sincronia com o espaço social e natural.

Público alvo: anos finais do Fundamental e Ensino Médio.

Disciplinas: Biológicas e Humanas.

Duração: 4 aulas.

Objetivos: desenvolver consciência ambiental e social, empatia pelas pessoas e pelo meio ambiente através o conceito Ecologia Social.

Recursos necessários: meios para execução de vídeos,

Conteúdos: Utilizar várias linguagens para observar ritmos naturais e experiências ocorridas em seus lugares de vivências; analisar alternativas de modos de viver, baseados em práticas sociais e ambientais, que criticam as sociedades de consumo.

Desenvolvimento das aulas:

AULA 1 e 2: Como essa situação problema tem por objetivo construir uma abordagem crítica frente as relações entre a sociedade e o meio ambiente. É interessante iniciar abrindo espaço para que os

estudantes definam o conceito *Ecologia*²⁵³. Partimos da ideia de que *Ecologia* é a relação entre os seres vivos e o meio ambiente e o tipo de relação entre a sociedade humana e esse meio ambiente é determinado exclusivamente pela raça humana, assim deve partir de nós uma autocrítica sobre essa relação. Para levantar essa reflexão o curta-metragem *Man* de Steve Cutts é muito bem-vindo²⁵⁴.

Após o docente pode propor leituras ou passar o vídeo sobre Ecologia Social. Caso optar por vídeo, o vídeo do filósofo Leonardo Boff²⁵⁵ pode contribuir e muito para criar uma base conceitual. O anarquista Murray Bookchin (1971)²⁵⁶ tem uma afirmativa plausível: ele define sendo o homem parte da natureza, “a ampliação do meio ambiente natural [incluindo a relação sociedade/natureza] implicaria um maior desenvolvimento social”, por isso “a diversidade uma consequência da integridade e do equilíbrio”, podendo ser o progresso mediado por essa diversidade e não padronização

²⁵³ Para um material didático sobre o conceito Ecologia, ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=A1AsagaN43E>

²⁵⁴ Para ver sobre Steve Cutts e seu curta-metragem (há outro curta-metragem atualizado que faz uma reflexão sobre a pandemia e o meio ambiente): <https://www.updateordie.com/2020/04/29/steve-cutts-e-a-releitura-de-um-classico-em-tempos-de-quarentena-man-2020/>

²⁵⁵ Vem em: <https://www.youtube.com/watch?v=DZP-BJiDihw>

²⁵⁶ <https://bibliotecaanarquista.org/library/murray-bookchin-anarquismo-e-ecologia.pdf>.

expansiva do consumismo e do estilo de vida destrutivo. Dessa forma, pensar na ecologia, segundo a epistemologia anarquista, é pensar num novo comportamento relacional humano/humano e humano/natureza. Pois os problemas ecológicos para Bookchin²⁵⁷ estão ligados a mentalidade tecnológica exploratória.

Questionar como que os estudantes usam a tecnologia de aparelhos eletrônicos em geral e em seguida essa parte da situação problema pode resultar numa pesquisa sobre quais matérias-primas são usadas na produção desses meios de consumos e novas possibilidades de viver com a tecnologia de forma sustentável.

AULA 3 e 4: Esta parte da situação problema envolve a apresentação da pesquisa e as alternativas para o convívio com a tecnologia e a dinâmica global hoje. Provavelmente os debates seguirão um caminho de raciocínio onde os estudantes elencarão diversas alternativas, então o docente pode trabalhar atitudes de transformação na prática de relacionar entre as pessoas e com o meio ambiente. A renovação da relação entre as pessoas já está exemplificada na Situação Didática 2 e a nova relação com o meio

²⁵⁷ Ler em: <https://bibliotecaanarquista.org/library/murray-bookchin-por-uma-ecologia-social.pdf>

ambiente parte das pesquisas de alternativas práticas que os estudantes levarão para o debate em sala de aula.

Atenção! Preze por alternativas concretas e facilitadoras e não empolgantes no mundo ideológico, mas difícil para a turma aderir numa prática concreta do dia-a-dia! O objetivo aqui é buscar uma forma prática e não apenas um debate abstrato e ético do tema.

Então, abaixo temos uma dinâmica que pode ser realizada em grupo, individual ou com a turma toda. O docente trabalha com os estudantes dos hábitos e valores que poderíamos abandonar se desejarmos uma nova sociedade ecologicamente saudável. Em seguida, o docente trabalha com os estudantes quais hábitos e valores podem adotar se desejarmos buscar tal sociedade (essa atividade está em PDF no blog disponível para baixar “Machada Derradeira” e “Árvore da Liberdade”). Claro que reconhecemos estranho colocar uma árvore como símbolo de corte de hábitos, mesmo que simbólico. Entretanto, a machadada tem um efeito simbólico mais forte, pois simboliza morte, destruição, de efeito de abandono de práticas. Caso a turma e os professores desejarem aplicar essa tomada de posição ativa, basta instalar a “Árvore da Liberdade”. Explique aos alunos que esse desenho era usado pelos

anarquistas na busca de esclarecer os valores e práticas a serem abandonados.

Figura 11:
“A Derradeira Machadada”.

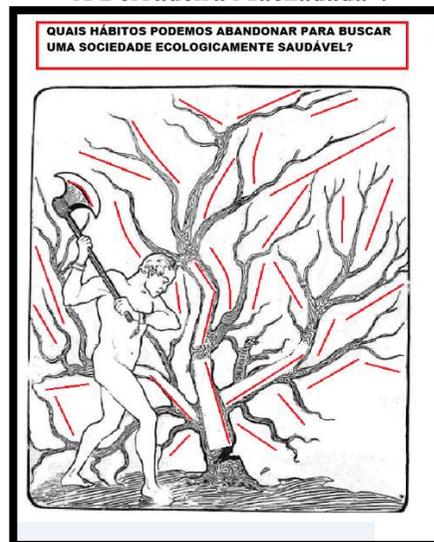
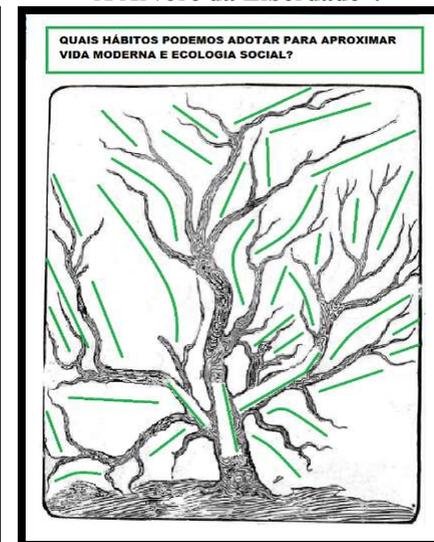


Figura 12:
“A Árvore da Liberdade”.



SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4: PRÁTICA ANARQUISTA NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Tendo em consideração a situação dos colonos e operários do Brasil da Primeira República (1891-1930), bem como em outros países, os discursos anarquistas tiveram um papel de defender e apresentar um novo mundo onde não existiria explorado nem exploradores; onde a ciência prevaleceria sobre os dogmas, ignorância, superstição e preconceito, respeito entre os seres humanos através de sua ética (GAWRYSEWSKI, 2009).

Esse autor observou que a imagem, dentro desse contexto, se tornou uma via direta entre leitor e o autor. Algumas imagens ilustravam uma narrativa cotidiana sobre fatos e assuntos. Outras imagens, nem sempre eram situadas ao assunto escrito, mas sim tinham uma informação própria de denúncia, reflexão, crítica e revelação dos inimigos do anarquismo e dos trabalhadores ou em prol dos seus ideais. Alertou o autor que

a própria formação cristã do brasileiro e dos povos europeus que para cá vieram tinha como base de seu discurso o embate do bem contra o mal. Assim, não era um tema novo, era uma realidade (visão) para todos. Ao manter esta perspectiva, os anarquistas puderam dar vazão política onde só poderia haver um vencedor: o bem. A identificação do bem com a sociedade e o

ideal anarquista, bem como a do mal com a sociedade capitalista foi o mote da campanha libertária: a destruição, a denúncia, o desmascaramento do seu inimigo com a suas falácias, sua falsa moral, hipocrisia, violência, desigualdade social foram parte do discurso imagético e literário (GAWRYSEWSKY, 2009, p. 32).

Nas palavras acima, Alberto Gawrysewsky colocou em discussão algo que outros autores observam na narrativa de socialistas, anarquistas, entre outros. Muitos observam que essa narrativa dicotômica e em defesa de um *porvir* aproximou muitos espíritas e socialistas. No entanto, devemos deixar clara a diferença que os anarquistas têm dos espíritas e cristãos, mas que não impedia de um defender igualmente pontos o outro: sua ética sempre exigiu ação prática no presente, ou seja, na construção dessa sociedade, bem como a posição ativa frente às situações que podam suas convicções. Essa é a Ação Direta. Mas também nunca acreditar ou depositar seus objetivos em algo transcendental ou divino, antes sim, agir fraternalmente, pela liberdade, igualdade e em combate das injustiças e mazelas.

Nesta sequência didática propusemos o uso de imagens impressas em jornais anarquistas com a função educativa ou de combate, mas também a leitura de pinturas artísticas anarquistas.

Aos estudantes!

Propõe-se nesta situação de aprendizagem, através da temática principal, atividades que privilegiem um espaço de debates sobre diversos assuntos que giram em torno do anarquismo. Por meio de fontes históricas adentraremos nos valores e concepção de mundo que guiavam esses críticos sociais da Primeira República. Esperamos que gostem!!!

Caros docentes!

Esta Situação de Aprendizagem pode ser uma ótima oportunidade de instigar os alunos na problematização de certos valores, preconceitos e pontos de vistas que nem sempre eles compreendem as profundas consequências em suas vidas e dos demais participantes dela. Através de Fontes Históricas jornalísticas, pode-se envolver outras disciplinas da área de Linguagens como Artes e Língua Portuguesa. Apesar das fases, deixamos abertas as etapas para que cada possa adaptar segundo tempo e disponibilidades diversas. Esperamos que apreciem!!!!

Título: Prática cultural e História do Anarquismo na Primeira República

Público alvo: Anos Finais do Fundamental e Ensino Médio

Disciplinas: História e Sociologia

Conteúdo: organizar a forma de pensar das ideias anarquistas que se instalaram no Brasil junto com a imigração europeia, assim como as situações históricas do período, como a criminalização das ideias anarquistas, as situações pelas quais passavam colonos e operários, as políticas econômicas em prol da exportação do café, a reformulação do espaço urbano, a Greve Geral de 1917, e os jornais anarquistas.

Objetivos: colocar os estudantes em situações onde possam refletir sobre as ideias anarquistas reconhecendo o significado de ser humano e de sociedade para esses ideais. Inserindo-as nas práticas cotidianas e de propaganda. Conceitos como liberdade, igualdade, fraternidade, solidariedade, ação direta, ajuda mútua, podem servir de reflexão e posicionamento dos estudantes frente às questões concretas atuais. O uso de fontes primárias serve para que os estudantes possam organizar seus raciocínios interpretando as informações das fontes, bem como reconhecer como se produz o conhecimento histórico dentro de uma pesquisa com fontes.

Aos estudantes!!

Contextualizar as ações anarquistas é fundamental para que compreendam pelo *quê* e contra o *quê* lutavam. Quais as formas de poderes em jogo e quais ameaças eram evidenciadas nas perseguições e retaliações. Tais ideais são pertinentes para que façamos uma reflexão de seus objetivos numa sociedade como a nossa. Será que pensar e fraternidade internacional, solidariedade, liberdade e igualdade seriam tão maléficas hoje?

Aos docentes!!!

Lembrando que o título deste Guia vem satirizar as acusações que levaram a criminalização dos anarquistas. Portanto, desejamos menos doutrinar estudantes e mais formar mentes críticas na busca por um *reencantamento do mundo* pelos indivíduos, assim pensar e praticar outra sociedade possível. As fontes primárias são necessárias para que os estudantes construam sua concepção dos ideais anarquistas inseridos num contexto histórico e de conflito social!

Desenvolvimento das aulas:

As formas didáticas possíveis são diversas. O docente pode trabalhar Rotação por Estações segundo das temáticas das aulas, pode organizar por Situação-Problema entregando todas as fontes

segundo as temáticas e os grupos organizam uma interpretação segundo suas pesquisas e discussão interno do grupo, ou individualmente seguindo a sequências das aulas.

Caso o docente preferir, pode trabalhar “Mudanças Sociais e Econômicas” da forma convencional e depois inserir essa Sequência didática como projeto. Mas também pode partir do desenvolvimento dessa Sequência Didática para promover com os estudantes situações onde eles construam seu conhecimento sobre os aspectos sociais, culturais e políticos, a população negra na sociedade brasileira, processo de urbanização e modernização, identificar os movimentos sociais e políticos da Primeira República através dos documentos disponibilizados para análise.

AULA 1e 2: de início, apresenta-se dois documentos históricos do final do século XIX que menciona as condições econômicas dos operários, bem como as consequências das políticas monetárias que tinha como função beneficiar a exportação do café, mas que causou consequências inflacionária nos produtos de consumo geral. Mas também tem na documentação as relações entre proprietários cafeeiros e colonos. Essas documentações servem para

tomar consciência dessas relações, bem como a influência dessa classe na política monetária brasileira²⁵⁸.

Figura 13:



As informações nestes documentos são suficientes para iniciar uma pesquisa, pois levantam indícios da política e economia voltadas para uma determinada atividade econômica cuja influência sobre a política da República Velhas é clara. As condições dos operários e colonos se devem à ausência de normas que intermediavam

²⁵⁸ **Imagem 1:** Jornal *Primeiro de Maio*, RJ, 29/05/1898. **Imagem 2:** Jornal *A Terra Livre*, SP, 1906. Esses documentos estão disponíveis no drive compartilhado. Lembrando que no blog tem mais material.

a relação patrão/trabalhador, daí a organização de movimentos sociais agindo diretamente nessa questão. Claro que se deve inserir o processo de imigração europeia e a diversidade que chegou ao Brasil por conta disso, muito em função da situação que a Europa passava.

Figura 14:

Imagem "Árvore da Liberdade", mas que também era impresso com o nome de "Derradeira Machadada".



Na Figura 12 temos dois jornais impresso a chamada "árvore da liberdade", é possível trabalhar as ideias anarquistas, bem como refletir os contextos históricos diferentes do qual foram impressos, por isso títulos diferentes. N'A Guerra Social, de 1911, o título era "Cortando o mal pela raiz". N'A Plebe, de 1917, no contexto da Greve Geral, o título foi "Derradeira Machadada". É interessante

levar os estudantes numa reflexão dos títulos escolhidos e seus contextos históricos.

AULA 3 e 4:

Claro que os grupos da elite política e econômica não deixaram os anarquistas se manifestarem livremente. Abaixo temos documentos que atestam as reações do Estado. O documento 1 é uma página da obra *Los Anarquistas* do italiano Cesare Lombroso, de 1898, onde ele constrói com bases da ciência criminalista uma teoria transformando o anarquista em um criminoso nato. O documento 2 é a Lei Adolfo Gordo, de 1907 onde permite expulsar estrangeiros considerados perigosos. Tal lei permitiu a prisão de muitos anarquistas. Os documentos 3, 4 e 5 são testemunhas históricas primárias a prisão de anarquistas pelo simples fato de ser anarquistas. É interessante os estudantes pesquisarem sobre Cesare Lombroso e sua importância para a pesquisa da criminologia positivista.

Figura 15:

Documento que comprova a perseguição e criminalização do anarquista.



Os documentos abaixo trabalham o principal evento dos anarquistas na Primeira República: A Greve Geral de junho de 1917.

Figura 16:

Interpretação dos anarquistas sobre as consequências das greves.



Os documentos acima se organizam em: críticas sobre a bonança dos empresários contrapondo com os trabalhadores e o posicionamento da segurança pública frente à prática grevista. Essas imagens não devem ser vistas isoladamente, está no blog esses jornais para que os estudantes olhem o as páginas impressas dessas imagens. Os dois jornais mostram que o momento de greve era geral e isso provocou uma reação violenta por parte dos policiais. É interessante colocar em discussão os contextos que são criadas as leis. Percebe-se que as necessidades de proteção contra as práticas grevistas levaram os empresários influenciar na criação de leis que criminalizassem o movimento social dos trabalhadores organizados pelos anarquistas. Essa reflexão faz-se necessária para problematizar a construção de leis.

AULA 5: essa aula deve ser organizada conforme o tipo de prática didática o docente e a docente e os estudantes e as estudantes escolheram trabalhar.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 5: LENDO IMAGENS

Aos estudantes!

Nós vivemos na “civilização da imagem”, na Era da visualidade. Publicidade, comunicação, interação e entretenimento. Toda essa imensidão de imagens geram uma saturação que em nada ajudam no desenvolvimento de uma leitura crítica das imagens. A frase “a imagem vale mais que mil palavras” deve ser questionado, pois as informações que elas nos disponibilizam não são tão objetivas assim. Necessitam de um tipo de leitura específica.

Aos docentes!

As imagens devem ser questionadas. Devemos instigar os estudantes e as estudantes desenvolver uma posição permanentemente questionadora e curiosa: por que o uso dessas cores? Qual o contexto que a imagem foi produzida? O que o autor quis dizer? O que consigo interpretar desta imagem?

Mas também é importante que eles desenvolvam seu lado artístico. Ou seja, reconheçam as imagens são um veículo de comunicação próprio e que eles devem conseguir estabelecer diálogo entre suas expressões artísticas e os leitores de suas imagens.

Título: Situação problema visando educar o olhar sobre as imagens – as ilustrações impressas nos jornais anarquistas

Público alvo: Anos Finais do Fundamental e Ensino Médio

Disciplinas: Humanas e Linguagens

Conteúdo: desenvolvimento de uma educação do olhar e da estética visual dos estudantes.

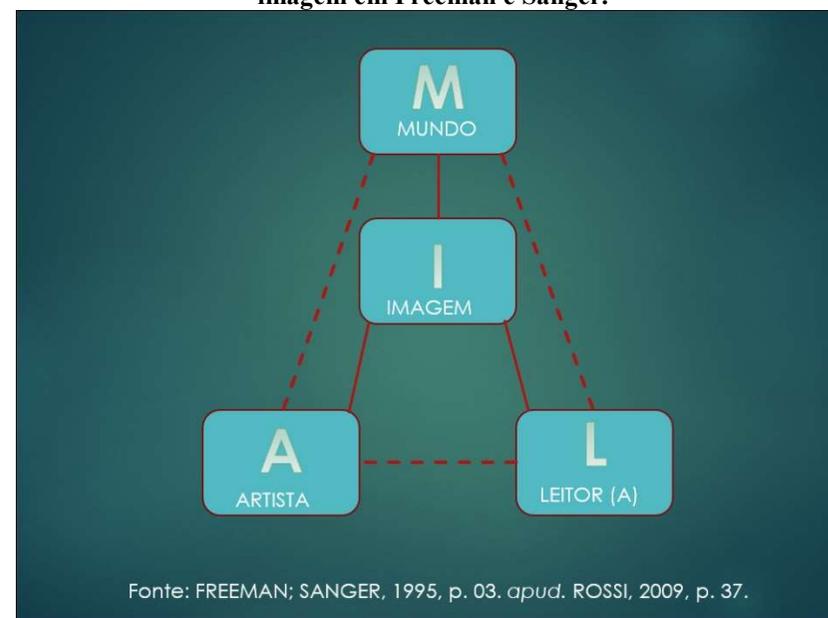
Objetivos: construção do desenvolvimento de uma leitura e apreciação da imagem numa relação leitor-autor-imagem-mundo.

Desenvolvimento da aula: A professora Maria Helena Wagner Rossi (2009) propõe como método de interpretação e leitura das imagens estabelecer um diálogo entre estudantes e imagem segundo a educação estética em Parsons e Blocker (*Apud.* ROSSI, 2009) partindo de algumas perguntas sobre a intencionalidade e natureza da obra. Complementando esta leitura estética, Freeman e Sanger (1995. *apud.* ROSSI, 2009) traçam elementos para formar uma “rede de intencionalidades” que podemos visualizar na imagem.

Segundo Freeman e Sanger podemos estabelecer três pontos de interpretação inter-relacionados. Primeiro a **relação imagem-**

mundo, ou seja, a imagem como representação do mundo; segundo a **relação imagem-artista**, ou seja, as intenções do artista contidas na imagem; terceiro, a **relação imagem-leitor**, ou seja, os significados contidos na imagem que o leitor consegue dar significado interpretando-a. Segue abaixo um resumo.

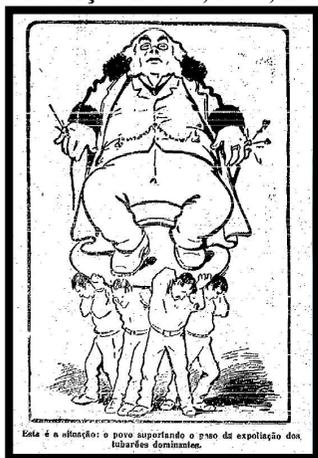
Figura 17:
Esquemática dos pontos de interpretação da imagem em Freeman e Sanger.



Partindo dessas propostas, vamos organizar possibilidades de uso de imagens. Essa sequência pode ser inserida dentro de qualquer contexto, desde que utilize as imagens.

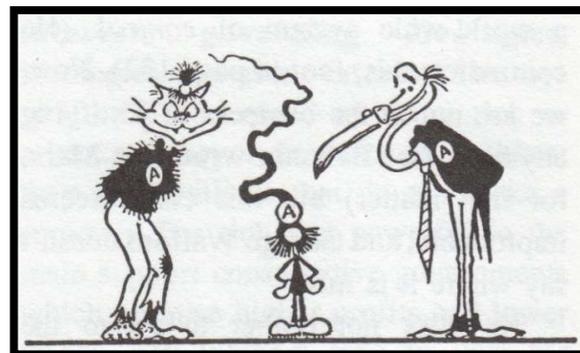
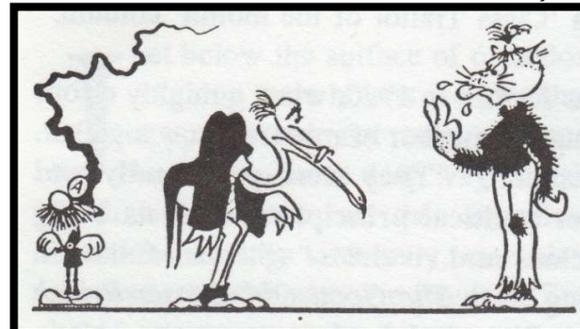
AULA 1 e 2: apresente as imagens para um primeiro contato de livre-interpretação e livre-apreciação dessas imagens instigando esse primeiro diálogo. Abaixo há algumas imagens ilustrativas para a atividade.

Figura 18: *Ação Direta*, 1958, n. 131.²⁵⁹



²⁵⁹ Esta imagem tem forte apelo ideológico. Demonstra que há uma desigualdade social que prejudica e explora a maioria dos trabalhadores em benefício de uma minoria.

Figura 19:
Quadrinhos de Donald Room sobre as diversas manifestações anarquistas.



Num primeiro momento, a Figura 10 e 11 podem não ser consideradas pelos alunos algo expressivo e artístico. Mas, lembre-se de que o objetivo é desenvolver uma leitura da imagem. Então, nesta aula propõe-se que os estudantes e as estudantes consigam levantar uma primeira interpretação. Essas imagens tem uma utilidade específica: de informação e divulgação de ideias e críticas sobre ações. Sua produção se enquadra nas técnicas possíveis de impressão nos periódicos anarquistas.

AULA 3 e 4: As imagens abaixo estão num contexto diferente. São artistas ligados tanto em um movimento artístico situado historicamente, quanto partidários de um ideal igualmente situado numa interpretação de mundo e igualmente formulador de uma forma de “olhar o mundo” característica. Além de trabalhar o movimento artístico impressionista, com estes dois artistas pode-se envolver a contextualização histórica ao destacar a influência dos movimentos sociais nas obras dos artistas abaixo (FIGURA 12 e 13)²⁶⁰.

²⁶⁰ Para saber mais sobre a arte e o anarquismo, ver:

https://www.solidaridadobrera.org/ateneo_nacho/paginasexposiciones/arte_y_anarquismo.html.

Figura 20: Camille Pissarro “Les Trimardeurs”.

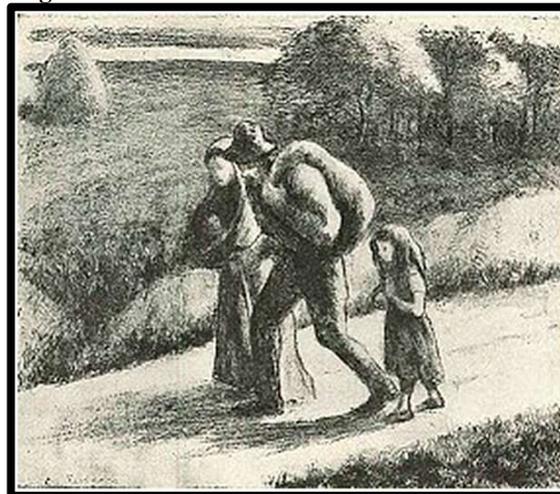
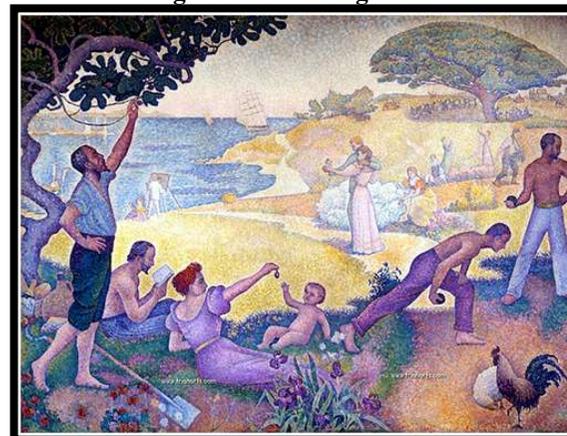


Figura 21: Paul Signac²⁶¹.



²⁶¹ Para conhecer sobre o artista, ver:

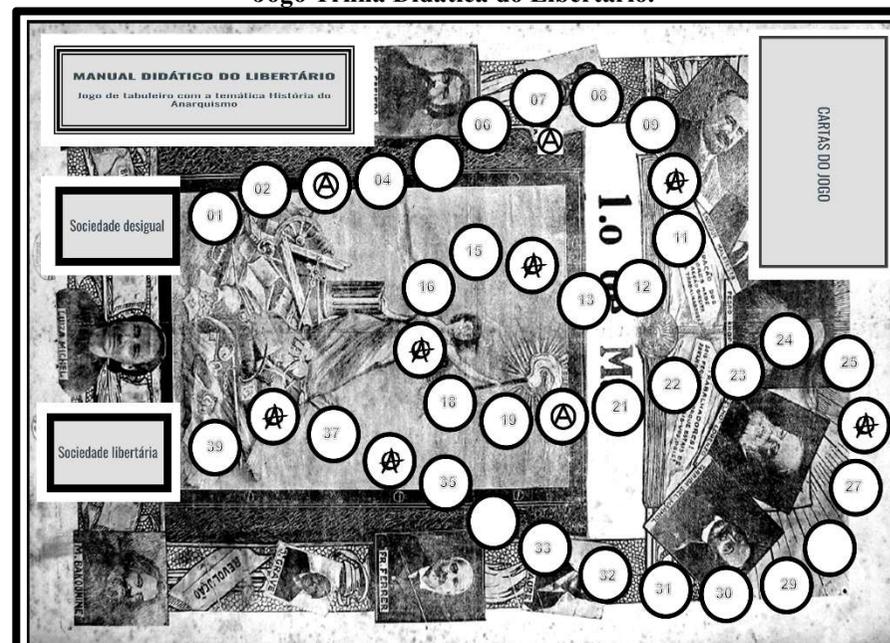
<https://noticiasanarquistas.noblogs.org/post/2015/11/13/aguas-reluzentes-paul-signac-o-pintor-navegante-do-pontilhismo/>

Num primeiro momento, a Figura 10 e 11 podem não ser consideradas pelos alunos algo expressivo e artístico. Mas, lembre-se de que o objetivo é desenvolver uma leitura da imagem. Então, nesta aula propõe-se que os estudantes e as estudantes consigam levantar uma primeira interpretação²⁶².

AULA 5: Nesta aula há o desenvolvimento do aspecto artístico dos e das estudantes. Permita que os estudantes escolham a forma de expressão artística e de veículo de comunicação visual e incentive-os a expressar-se através da criação artística.

JOGO “MANUAL DIDÁTICO DO LIBERTÁRIO”

Figura 22:
Jogo Trilha Didática do Libertário.



Para finalizar nosso Produto Educacional, deixamos acessível ao leitor e leitora um Jogo de tabuleiro que envolve os ideais e a história do anarquismo. Esse jogo pode ser desenvolvido de modo impresso ou de modo online, desde que a pessoa responsável pela organização saiba manipular a ferramenta *Jamboard* disponibilizada no *gmail*. O tabuleiro, bem como as cartas e as instruções podem ser baixadas no blog do produto educacional.

²⁶² Há um jogo no *powerpoint* com uma dessas imagens para baixar no blog do produto.

REFERÊNCIAS:

BAKUNIN, Mikhail. **O socialismo libertário**. Trad. Olinto Beckerman. São Paulo: Editora Global, 1979.

BEEVOR, Antony. **A Batalha pela Espanha**. Trad. Maria Beatriz de Medina. Rio de Janeiro: Record, 2007.

CUEVAS NOA, Francisco José. **Anarquismo y educación: la propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria**. 1.ed. Madrid: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo, 2003

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

GRAEBER, David. **Fragmentos de uma antropologia anarquista**. Trad. Coletivo Protopia S.A. Porto Alegre: Deriva, 2011.

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

GALLO, Sílvio. **Pedagogia Libertária: Anarquistas, Anarquismos e Educação**. São Paulo: Intermezzo, 2015.

GAWRYSEWSKI, Alberto (org.). **Imagens anarquistas: análises e debates**. Londrina: UEL, 2009.

GURVITCH, George. **Proudhon**. São Paulo: Edições 70, 1983.

KROPOTKIN, Piotr. **O Princípio Anarquista e outros ensaios**. Organização e tradução Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Editora Hedras, 2007.

LAZARO, Helen dos Santos. **Um breve olhar sobre o pensamento educacional proudhoniano**. In. COÊLHO, Plínio augusto (org.). **O pensamento de Proudhon em educação**. Rio de Janeiro: Intermezzo, 2015.

LEUENROTH, Edgar. **Anarquismo: roteiro de libertação social**. Rio de Janeiro: Editora Mundo Livre, 1963.

LIPIANSKY, Edmond Marc. **A Pedagogia Libertária**. Trad. Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Imaginário, 2007.

LOMBROSO, Cesare. **Los Anarquistas**. Trad. Carlos Diaz. Barcelona: Ediciones Jucar, 1977.

LUENGO, Josefa Martín. **La Escuela de la Anarquía**. Madri: Ediciones Madre Tierra (Colectivo Paideia), 1993.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal (org.). **Educação Libertária no Brasil** – Acervo João Penteadó: Inventário de Fontes. São Paulo: Fap-Unifesp, 2013.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **O que é propriedade?** Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

PRADO, Antonio Arnoni. **Imprensa, Cultura e Anarquismo**. In. DE LUCA, Tânia Regina; MARTINS, Ana Luiza (org.). **História da imprensa no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2021.

RODRIGUES, Edgar. **Os Libertários**. Rio de Janeiro: Editores Associados, 1993.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. 4.ed. Porto alegre: Mediação, 2009.

SAFÓN, Ramón. **Francisco Ferrer y Guardia: o racionalismo combatente**. Trad. Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Editora Imaginário, 2003.

TOMASSI, Tina. **Breviário del Pensamento educativo libertário**. Trad. Marta Martin. Cali, Colombia: Ediciones Madre Tierra, 1988.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal (org.). **Educação Libertária no Brasil** – Acervo João Penteadó: Inventário de Fontes. São Paulo: Fap-Unifesp, 2013.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

WOODCOCK, George. **Os grandes escritos anarquistas**. Trad. Júlia Tettamanzi e Betina Becker. São Paulo: L&PM Editores S/A, 1998.