


REGINA CÉLIA MAZONI JOMINI

Este exemplar corresponde à
redação final da dissertação defendida
por Regina Célia Mazoni Jomini e
aprovada pela Comissão Julgadora
em _____

Data: 18/12/89

Assinatura: 

UMA EDUCAÇÃO PARA A SOLIDARIEDADE
CONTRIBUIÇÃO AO ESTUDO DAS CONCEPÇÕES
E REALIZAÇÕES EDUCACIONAIS DOS ANARQUISTAS
NA REPÚBLICA VELHA


UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO


1989


I

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Filosofia e História da Educação à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profª Drª. Gilberta Sampaio de Martino Jannuzzi.

Comissão Julgadora : -







A Jean-François qui, en me parlant de ses voyages, m'a fait aimer les pays lointains et la géographie.

Merci de m'avoir écouté.

A Cédric, mon chou, parce que ta maman n'a pas toujours été près de toi.

A minha mãe, que sempre me ajudou nos momentos decisivos da minha vida.

Ao meu pai, com carinho.

A Profª. Gilberta Jannuzzi, que muito me ensinou nesses anos de orientação, agradeço de coração. Suas leituras atentas e observações enriqueceram sobremaneira este trabalho.

Um agradecimento especial ao Sr. Jaime Cubero, do Centro de Cultura Social. Conhecer suas idéias e observar suas atitudes muito me ajudaram a compreender o que é ser um anarquista. A ele, dedico o terceiro capítulo.

Sou grata à Flávio Luizetto pelo incentivo ao estudo deste tema, pela gentileza em me fornecer documentos importantes, e também, por aceitar participar da banca de defesa da dissertação. Agradeço ainda aos demais professores que compuseram a banca --Olinda M. Noronha e José Luis Sanfelice-- por suas contribuições ao presente texto.

Muito obrigada ao Mauro Marton, pelas horas que passou resolvendo os problemas do computador. Sou grata, também, ao Departamento de Telemática da Faculdade de Engenharia Elétrica, por ter me permitido o uso de seus micros.

Mil agradecimentos à Regininha que, pacientemente, fez as correções de português e, à Stela e Lila, que tantas vezes me escutaram nos momentos de angústia.

Agradeço ainda ao CNPq e à UNICAMP (Incentivo Acadêmico) pelas bolsas de estudo, e à todos que, de alguma forma, colaboraram para a confecção deste trabalho.

R E S U M O

Este trabalho trata das idéias e práticas pedagógicas dos anarquistas, atuantes em São Paulo e Rio de Janeiro, no período compreendido entre a Proclamação da República (1889) e 1920.

As posições libertárias, preponderantes no movimento dos trabalhadores nessa época, instigaram seus militantes a se dedicarem a tarefas educacionais. Muitas escolas, centros de estudos e algumas Universidades Populares foram criadas, além de cursos e palestras promovidas por sindicatos, jornais, etc. Dentre essas formas de atuação pedagógica, o presente estudo procurou recuperar aquelas iniciativas e concepções que nortearam a educação formal de crianças.

A inserção das escolas infantis no contexto das lutas operárias, dominadas pelos libertários, possibilitou a visualização da não divisão de tarefas nos círculos anarquistas: professores e militantes estavam engajados tanto em ações políticas como pedagógicas.

Este trabalho procurou ainda apreender, ligeiramente, a sociedade idealizada pelos libertários, de maneira a compreender o tipo de homem que queriam formar em suas escolas. Além disso, tentou perceber como certas formas de luta, preconizadas pelo pensamento ácrata --apoio mútuo, autogestão, ação direta e propaganda--, se infiltravam no pensamento e práticas educativas formais destinadas aos pequenos.

INDICE

| | |
|---|----|
| Introdução..... | 1 |
| Capítulo I | |
| Introdução..... | 13 |
| 1.1. Breve contexto histórico..... | 15 |
| 1.2. Anotações sobre as condições de vida dos operários na Primeira República e algumas de suas organizações..... | 28 |
| 1.3. Anotações sobre o quadro educacional vigente na Primeira República..... | 42 |
| Conclusão..... | 60 |

CAPITULO II

| | |
|--|-----|
| Introdução..... | 63 |
| 2.1. Algumas correntes anarquistas presentes na Primeira Internacional..... | 64 |
| 2.2. A atuação libertária na educação e no movimento operário na República Velha..... | 75 |
| Conclusão..... | 118 |

CAPÍTULO III

| | |
|--|-----|
| Introdução..... | 121 |
| 3.1. Para que educar ? (objetivos)..... | 123 |
| 3.2. Como educar ?(conteúdos,métodos,técnicas,procedimentos).. | 130 |
| 3.3. Como avaliar ?..... | 150 |
| 3.4. Quem deve educar ? Quem deve ser educado ?..... | 156 |
| Conclusão..... | 163 |

CAPÍTULO IV

| | |
|-----------------------------------|-----|
| Algumas considerações finais..... | 168 |
|-----------------------------------|-----|

| | |
|-------------------|-----|
| BIBLIOGRAFIA..... | 174 |
|-------------------|-----|

I N T R O D U Ç Ã O

Neste final dos anos 80, o interesse pelo anarquismo deixou de ser algo restrito à militância e a certos setores acadêmicos. Ganhou as ruas e os meios de comunicação. Os libertários passaram a ser lembrados na televisão e no teatro, em peças, novelas e seriados. Nos muros das cidades, as pichações do símbolo ácrata (1) tornaram-se comuns. Algumas delas uniram figuras tão distantes no tempo como Gerrard Winstanley e José Oiticica (2).

Na Universidade, a preocupação com temas libertários acompanhou o empenho em recuperar a história do movimento operário. As manifestações dos trabalhadores, esquecidas durante anos, ganharam espaço nas produções acadêmicas, somente a partir da década de 60 (Magnani, 1982:24-25). O surgimento dos primeiros relatos de antigos militantes libertários chamou a atenção dos pesquisadores para as manifestações operárias do período anterior a 1930, época em que as idéias anarquistas (3) predominavam nas organizações operárias.

(1) Ácrata: libertário, anarquista.

(2) Gerrard Winstanley , líder do movimento proto-anarquista Digger durante o governo de Cromwell (1648-1660) na Inglaterra (G. Woodcock, 1981: 30-32). José Rodrigues Leite e Oiticica (1882-1957), professor do Colégio D. Pedro II, libertário atuante na Primeira República.

(3) Quando faço alusão ao anarquismo neste texto estou me referindo ao anarquismo libertário, doutrina que surgiu em meados do século XIX, no bojo das idéias socialistas originadas pelas contradições inerentes à sociedade capitalista. O movimento libertário se ramificou em várias tendências das quais as mais importantes no Brasil foram o anarco-comunismo e o anarco-sindicalismo (Magnani, 1982:55 a 59).

A literatura produzida sobre a atuação libertária no Brasil, envolveu diversos temas que versaram desde a ascensão e declínio da influência anarquista no movimento operário (Fausto, 1977) até aspectos gerais da cultura anarquista (Hardman, 1984). No entanto, há pouca informação sobre os diversos aspectos da educação libertária.

Tenho conhecimento de dois trabalhos acadêmicos recentes que abordaram esse problema no Brasil, mas que não discorreram especificamente sobre a questão educacional libertária. Trata-se da tese de doutorado de Flávio Venâncio Luizetto, "Presença do anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios literário e educacional" (São Carlos, USP, 1984, mimeo) e da tese de mestrado de Paulo Ghiraldelli Jr., publicada sob o título: "Educação e movimento operário" (São Paulo, Cortez/ Autores associados, 1987).

O estudo de Flávio Luizetto esteve centrado na questão literária e, apenas secundariamente, na educacional. Trabalhando com material praticamente inexplorado, Luizetto forneceu pistas importantes da atuação libertária no campo educacional. Apontou a literatura anarquista européia conhecida no Brasil (Robin, Ferrer, Faure); a formação dos centros de estudos; a vida efêmera da Universidade Popular de Ensino Livre em 1904; e a criação das primeiras escolas libertárias no país.

Ghiraldelli abordou a educação operária na Primeira República englobando, além da anarquista, a atuação pedagógica de duas outras tendências presentes no movimento operário da época:

a socialista e a comunista. Na parte onde tratou especificamente da educação ácrata, o autor mostrou que os libertários assim como os socialistas, seus antecessores em influência nos movimentos populares, se preocuparam com a educação dos trabalhadores. Mas, diferentemente dos primeiros que, na prática e por exigência do contexto social, forjaram "uma espécie de concepção pedagógica", os anarquistas em sua ação educativa no Brasil foram movidos pelo pensamento educacional elaborado por libertários europeus, principalmente pelas concepções pedagógicas de Francisco Ferrer e Paul Robin.

Paulo Ghiraldelli, já contando com o trabalho de Luizetto, mencionou outros centros de estudos, entre os quais um criado por mulheres e, citou escolas organizadas pelos anarquistas em vários centros urbanos, como Porto Alegre e Campinas.

C O L O C A Ç Ã O D O P R O B L E M A

O presente trabalho pretende resgatar, tanto quanto for possível, as concepções e as práticas da pedagogia formal anarquista destinada às crianças. Isto significa que, dentre as inúmeras formas de atuação educativa dos militantes brasileiros (nos sindicatos, associações, jornais, centros de estudos, etc.), serão aqui priorizadas a educação da infância nas escolas

libertárias e as idéias que a norteavam.

Porém, em virtude de eu ter encontrado apenas fragmentos de propostas pedagógicas e não sua explicitação integral, não se mostrou possível penetrar em profundidade na educação anarquista brasileira.

A prática educativa formal ácrata aparecerá inserida no contexto das lutas operárias da Primeira República, época em que o anarquismo se distinguiu como importante corrente de mobilização dos trabalhadores. O levantamento das instituições escolares libertárias e sua inserção no movimento operário pretende enriquecer os conhecimentos sobre a forma de atuação desses grupos no campo pedagógico.

Não constitui objeto deste estudo examinar exaustivamente as concepções educacionais veiculadas pelo anarquismo europeu. Recorrerei à elas apenas na medida em que se tornarem necessárias para a compreensão da educação proposta no Brasil. No entanto, procurarei perceber como alguns preceitos libertários -- apoio mútuo, ação direta, autogestão e propaganda -- foram introduzidos nas instituições escolares criadas pelos militantes.

Portanto, o presente trabalho tratará de verificar as idéias e a atuação educacionais que circularam nas publicações hoje reunidas no Arquivo Edgard Leuenroth e no Arquivo de

História Contemporânea (4) , principalmente as referentes à educação formal dedicada crianças, ou seja, aquela ministrada em instituição escolar. Tentarei apreender os objetivos educacionais propostos (para que educar?) ; o processo aconselhado para a educação (conteúdos, métodos, técnicas, currículo, avaliação); os agentes tidos como os responsáveis pela educação (quem deverá educar?) e os que devem ser educados, isto é, a principal clientela dessa educação (quem deverá ser educado?).

I M P O R T Â N C I A D O P R O B L E M A

A preocupação com as questões pedagógicas foi uma constante presente nas várias correntes do anarquismo internacional em todos os tempos. De fato, Woodcock (1981:245) incluiu, em sua coletânea, artigos educacionais de libertários que viveram nos séculos XVIII/XIX como William Godwin, e de contemporâneos como Paul Goodman (1911-1972). De acordo com Woodcock, a anarquia internacional entendia que a educação, se de um lado, constituía uma das áreas que poderia dar início ao processo revolucionário, de outro, a não adoção de métodos de ensino que estimulassem a livre conscientização condenariam ao insucesso qualquer mudança básica na sociedade.

(4) O Arquivo Edgard Leuenroth encontra-se no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da UNICAMP. O Arquivo de História Contemporânea localiza-se na Estação Ferroviária de São Carlos (Praça Antônio Prado, s/nº), e está ligado à Universidade Federal de São Carlos.

A relevância do problema colocado se revela tanto pela importância conferida à educação pelo anarquismo em geral --e particularmente pelos libertários brasileiros-- como pela predominância desses últimos no movimento operário da Primeira República.

Com efeito, vários estudos, entre os quais Fausto (1977:67), Pinheiro (in Fausto, 1985:149), Magnani (1982:11), Maram (1979:11), Luizetto (1984:215), Ghiraldelli, (1987:67), apontaram a forte influência que a atuação libertária teve no conjunto das mobilizações dos trabalhadores durante as primeiras décadas do século. A supremacia dos libertários, principalmente anarco-sindicalistas, dentre as tendências presentes no movimento operário, pode ser notada na liderança que exerceram durante as greves e nas tentativas de organização da classe trabalhadora (5).

As inúmeras greves do período, desde a da Companhia Paulista de Estradas de Ferro em 1906 até as que paralisaram praticamente toda a cidade de São Paulo no ano de 1917, tiveram entre seus líderes elementos ligados ao anarquismo. Muitos deles eram imigrantes, pois que também grande parte da classe trabalhadora era formada por estrangeiros (Pinheiro in Fausto, 1985: 138-139). A amplitude dos movimentos grevistas, liderados

(5) Particularmente neste trabalho tive preocupação em levantar as greves relacionadas à época e locais onde foram instaladas escolas anarquistas.

pelos anarquistas, provocou intensa mobilização da repressão que o Estado procurou legitimar ao legalizar a expulsão de estrangeiros envolvidos nas agitações operárias com a promulgação das lei Adolfo Gordo em 1907. Esta lei permitiu a expulsão sumária de estrangeiros acusados de provocarem agitações (6).

O final da conjuntura abordada por este trabalho levou em consideração a violenta repressão desencadeada após as greves de 1919-1920, com mortes e depredações, que intimidou as bases e praticamente eliminou as lideranças anarquistas; a fundação do Partido Comunista, novo interlocutor nas lutas dos trabalhadores; e, o crescimento da influência dos sindicatos colaboracionistas Estes fatores marcaram o descenso da influência libertária no movimento operário na década de 20 (Pinheiro in Fausto, 1985: 157,162,171).

A importância do tema desta pesquisa ganha ênfase principalmente com relação aos conhecimentos que se tem desse período na História da Educação, onde a maioria dos textos (Nagle, 1977; Nagle in Fausto, 1985; Ribeiro, 1979; Infantosi da Costa, 1983), tratam das iniciativas das classes dominantes corroboradas pela política educacional estatal (7) .

(6) Para maiores esclarecimentos sobre a lei Adolfo Gordo consultar A.B. da Silva Gordo Lang,1989.

(7) Neste sentido consultar M. Jorge Warde, 1984 e Eliane Lopes Teixeira, 1986.

O presente trabalho espera contribuir para a recuperação histórica da proposta educacional anarquista que, junto a outras formas de resistência dos oprimidos, foi desconsiderada pelo jovem Estado Republicano, e pouco examinada pelos estudiosos. Tentativas de recuperação de outras óticas educacionais, que não aquela do Estado, facilitarão, não só o entendimento da época, como poderão descortinar novos enfoques educacionais que não puderam vingar, porque sufocados pelo poder dominante.

Trata-se portanto de reabilitar, dentre as propostas educacionais dos dominados, aquela veiculada pelos anarquistas, concedendo-lhe espaço nas produções acadêmicas, de forma que lhe seja oferecida a oportunidade de ser incorporada à literatura educacional existente e, de maneira a que lhe seja possível, porventura, apontar novas perspectivas pedagógicas.

P R O C E D I M E N T O S

Este trabalho consiste em pesquisa bibliográfica, tanto nas publicações da época -jornais, revistas e outras eventualmente encontradas, como na revisão das obras acadêmicas, ou não, referentes a atuação libertária.

As informações existentes no Arquivo Edgard Leuenroth sobre os problemas colocados, fizeram com este tivesse prioridade

na coleta de dados. Isto porque, tal arquivo, dispõe de vários jornais, revistas, livros e folhetos editados no começo do século pelos grupos participantes do movimento operário. Isto exigiu uma seleção de documentação pois que, nem todo material disponível, era concernente às idéias libertárias. Como exemplos do material recusado, em parte, estão o jornal "O Livre Pensador" e "A Folha do Braz" (8).

(8) "O Livre Pensador", quinzenário anti-clerical, apareceu irregularmente entre 1902 e 1914 e contou com a participação de anarquistas, socialistas e maçons simpáticos às causas populares e à luta contra a Igreja. Dada a colaboração desses grupos, eram encontrados, em suas páginas, artigos em defesa da emancipação da mulher, textos de combate ao fumo e ao álcool, noticiário das lojas maçônicas e elogios a evolucionistas como a Lamark, Darwin, Haeckel e Spencer (Fausto,1977:71)

Pode-se considerar que tais temas e preocupações estavam próximos aos anarquistas na medida em que alguns libertários eram maçons, como é o caso do diretor da publicação Everardo Dias, e que, como indica Boris Fausto, o anarquismo brasileiro foi influenciado pelo pensamento científico evolucionista e pelo livre-pensamento (Fausto,1977:71).

Entretanto, em outros artigos fica clara a divergência com relação ao pensamento libertário, como por exemplo: Nathael Pereira. Por uma instrução obrigatória in "O Livre Pensador", 10/ jun/1906.

Everardo Dias, diretor do referido jornal, era espanhol de nascimento e havia chegado ao Brasil em 1887, aos dois anos de idade. Muito jovem, entrou para a maçonaria. Interessou-se pela Associação do Livre Pensamento e aderiu ao anarquismo após ter apoiado a candidatura Hermes da Fonseca (1909) (Dulles,1977:20 e Fausto,1977:72). Dirigiu "O Livre Pensador" desde o início de sua publicação (Ferreira,1978:94).

São bastante escassas as informações sobre "A Folha do Braz", editada entre 1899 e 1901. Sabe-se apenas que era de propriedade de Edgard Leuenroth e outro elemento chamado Cruz, e que tinha como redatores Amadeu R. Martins e Benedito Meirelles. A utilização de artigos aparecidos nesse jornal foi cercada de muitos cuidados, pois Leuenroth só se tornaria anarquista em 1903-04, alguns anos depois do encerramento dessa publicação. Maiores informações sobre Leuenroth virão no capítulo II, mas nada foi possível apurar com relação a Cruz, Martins ou Meirelles.

Os dados foram fichados por ordem cronológica e por título de jornal ou revista. Concomitantemente a esse levantamento, realizei uma nova organização onde o material foi ordenado de forma à responder as questões educacionais colocadas. Aí a problemática educacional procurou ser analisada no âmbito do contexto sócio-econômico político da Primeira República, uma vez que entendo a instituição escolar como parte integrante da estrutura social, devendo portanto ser estudada na totalidade em que está inserida.

Esta pesquisa não pretende evidentemente esgotar o assunto, já que há dificuldades tanto de encontrar dados, como de realizar a leitura de certos documentos pelo estado de conservação precário em que se acham. Porém, em vista da documentação conseguida e que não foi explorada pelos autores citados, espero contribuir para alguma explicitação do problema.

É preciso ainda ressaltar que este é um estudo de dissertação de mestrado, ou seja, trata-se de uma pesquisa individual em que não se conta com a ajuda de auxiliares. Assim, as inúmeras vezes em que noto a falta de informações sobre diversas pessoas ou acontecimentos, não devem ser entendidas como um alibi, mas como uma limitação própria desse tipo de trabalho. Essas anotações pretendem facilitar o caminho para outros estudantes e por isso foram mantidas no presente trabalho.

No primeiro capítulo, procurei perceber o contexto sócio econômico político da Primeira República à luz de alguns estudos historiográficos. A opção pela utilização dessas

interpretações me descortinaram um panorama algo diverso daquele encontrado em certos autores (como Nelson Werneck Sodré, 1973), onde as camadas médias (9) apareciam supervalorizadas como força social em certos momentos. Na segunda parte deste capítulo, a explicitação das condições de vida dos operários urbanos me facilitaram o conhecimento das razões das insatisfações dos trabalhadores. Pareceu-me também importante notar a existência de outras correntes políticas que buscaram a liderança do movimento operário nesta época, uma vez que isto explicaria, em parte, o sucesso da política de atrelamento sindical colocada em prática por Getúlio Vargas após 30. Ainda neste capítulo, tentei fazer um esboço da educação proposta pelas elites. Estas, além da repressão pura e simples, procuraram apaziguar os ânimos dos trabalhadores oferecendo-lhes alguns cursos e escolas.

No segundo capítulo, uma ligeira incursão no âmbito da Primeira Internacional facilitou a captação de certas características comuns às correntes libertárias. Em seguida, centrei-me mais nas convergências que nas divergências das correntes anarquistas dominantes no nosso meio. Finalizei o capítulo explicitando o entrelaçamento das lutas operárias, onde dominaram as posições libertárias, e os projetos escolares colocados em prática pelos militantes. Tal procedimento possibilitou a visualização da não divisão de

(9) Neste trabalho estou considerando camadas sociais como setores populacionais de condições de vida diferentes.

tarefas dentro do movimento anarquista. Os professores estavam engajados tanto nas manifestações políticas quanto nas pedagógicas.

No terceiro capítulo, procurei perceber as concepções educacionais de alguns libertários ligados às experiências escolares tratadas no segundo capítulo. Foi importante descobrir a sociedade por eles idealizada, para compreender o tipo de homem que queriam formar em suas escolas. Além disso, foi possível perceber como certas formas de luta preconizadas pelo pensamento anarquista (apoio mútuo, autogestão, ação direta e propaganda), se infiltravam na teoria e na prática pedagógicas formais dos militantes.

E, para finalizar, seguiram as conclusões que se tornaram procedentes.

C A P Í T U L O I

I N T R O D U Ç Ã O

Neste primeiro capítulo, pretendo apresentar um breve relato do período histórico em que a atuação anarquista, no movimento operário e na educação brasileira, foi mais significativa.

A história da Primeira República foi a história do crescimento econômico e do poderio político gerado pelo café. A transformação do regime político --de monárquico em republicano, a implantação do trabalho assalariado, o crescimento das indústrias, apareceram de alguma forma ligados ao desenvolvimento da cafeicultura. Nesta época, os anarquistas se constituíram na principal corrente organizadora das lutas dos trabalhadores industriais e rurais (1) e se lançaram em experiências educacionais.

Por outro lado, as elites nacionais, educadas segundo princípios liberais europeus, permitiram o funcionamento de instituições escolares libertárias durante um certo período.

(1) Para maiores esclarecimentos sobre as lutas rurais, incrementadas pelos anarquistas no período, consultar A.B. da Silva Gordo, 1989, principalmente págs. 139 a 160.

Porém, ao mesmo tempo, reprimiram com violência as organizações operárias e procuraram, no campo da educação, oferecer escolas e cursos destinados à domesticação da mão-de-obra, como se verá.

1.1 - Breve contexto histórico.

Em meados do século XIX, com a interdição do tráfico de escravos (1850), houve a liberação de uma soma considerável de capitais que foi aplicada em vários setores da economia: empresas comerciais, financeiras, industriais (2). A proibição do rendoso negócio do tráfico, forçou esses capitais a procurarem novas formas de inversão, o que contribuiu para o surto de desenvolvimento do período. Também o capital inglês que durante as desavenças, a propósito da persistência do tráfico , havia diminuído suas inversões, voltou a se interessar em aplicações no país, principalmente no que se referia a transportes ferroviários, portuários, vias telegráficas e financiamento da dívida externa (Prado, 1979:154). Veio ainda colaborar para o crescimento econômico, o aumento da demanda do mercado internacional pelo principal produto de exportação brasileiro, o café (3) que, para seu escoamento e comercialização, exigiu o desenvolvimento de estradas de ferro em zonas antes desabitadas, portos, serviços urbanos diversos e crédito. Entretanto, a inadequação da mão-de-obra escrava, que diminuía de quantidade e aumentava de preço desde a extinção do tráfico, fez com que, por

(2) Na Bahia, por exemplo, foram instaladas indústrias têxteis desde 1844. Até o final da década de 1860, essa província liderou o número de indústrias têxteis, contando com "cinco das nove existentes no país (Fausto, 1977:14).

(3) O café já dominava a pauta de exportação na década de 1831/40 e atingiu mais de 50% das exportações brasileiras entre 1870/90 (Singer in Fausto, 1985:354).

volta de 1870, esse crescimento econômico mostrasse sinais de esgotamento. Não havia mão-de-obra suficiente para continuar a expansão. A transferência de escravos, do Norte para o Sul, do país não conseguia suprir as necessidades de desenvolvimento da lavoura cafeeira e dos novos investimentos que ela acarretava (4). Em outras palavras, as relações escravistas de produção passaram a entrar o desenvolvimento das forças produtivas (Singer in Fausto, 1985:350-352).

Tornou-se imperioso resolver o problema da mão-de-obra, principalmente na zona de maior expansão do café: o Oeste Paulista. Os cafeicultores dessa área vinham se interessando, desde o fim do tráfico, em subsidiar a imigração para suprir suas necessidades de braços (5) e pareciam estar convencidos da inevitabilidade da abolição (Costa, 1987:245).

Porém, nas regiões onde a produção estava em decadência, como no Vale do Paraíba (café) e no Nordeste (cana e algodão), os grandes proprietários se atinham à escravidão, de um lado, pelo fato dos escravos representarem grande parte de suas hipotecas e, de outro, por não conseguirem atrair imigrantes

(4) É preciso notar que o desenvolvimento do Sul, impulsionado pelo café, não deixou de gerar novos investimentos e portanto, novas necessidades de braços. Já por volta de 1885, o centro-sul concentrava o maior número de fábricas do país: Minas Gerais (13), Rio de Janeiro (11) e São Paulo (9), enquanto a Bahia contava com 12 unidades (Boris Fausto, 1977:14).

(5) A província de São Paulo vinha organizando o seu serviço de imigração, desde 1876, no intuito de amenizar o problema da falta de mão-de-obra nas fazendas de café (Edgar Carone, 1975: 11).

já que a baixa produtividade de suas culturas os impossibilitava de acompanhar os níveis salariais do Oeste Paulista (Costa, 1987:245).

As pressões internacionais pelo fim da escravidão, o crescimento do movimento abolicionista interno, que contava com o apoio da população, e as novas possibilidades de investimentos surgidos (transportes ferroviários, bancos, indústrias) para os capitais, antes concentrados na compra de escravos, desmoralizaram o sistema escravista. A escravidão acabou sendo abolida no parlamento apesar dos votos contrários dos cafeicultores do Vale do Paraíba (Costa, 1987:245-247).

Os setores ligados às novas áreas cafeicultoras vinham crescendo em importância econômica e política dentro do país. Tal crescimento, tinha origem na posição de destaque que o café foi adquirindo nas relações do Brasil com o comércio internacional. De fato, o Brasil, nos fins do Império e começo da República, continuava a ser, como desde a Colônia, fornecedor de produtos primários para este mercado. As regiões produtoras para exportação, continuavam a estar mais ligadas ao comércio internacional, que entre si. Estas circunstâncias determinavam que a economia brasileira continuasse a ser extremamente vulnerável às variações deste mercado.

Por esta época, último quartel do século XIX, a Inglaterra havia perdido a hegemonia que desfrutara no mercado mundial, desde a Revolução Industrial. As novas potências européias e os Estados Unidos disputavam, com ela, mercados e

colônias: a África foi partilhada entre os países europeus e os Estados Unidos, após a guerra com a Espanha (1898), tornaram-se senhores de Cuba, Porto Rico e Filipinas(6). As potências passaram a proteger os produtos primários cultivados em suas colônias, e a sobretaxar aqueles vindos de países politicamente independentes. Em outros termos, o livre comércio foi abandonado paulatinamente em favor das preferências imperialistas (Singer in Fausto, 1985:254).

Esta nova dinâmica do capitalismo - o imperialismo - afetou a posição dos produtos brasileiros no mercado internacional. Como país politicamente independente, o Brasil passou a ter seus produtos sobretaxados nos principais centros consumidores. Além disso, passou a sofrer concorrência de áreas coloniais, onde a produtividade tinha sido incrementada por inversões de capitais, provindos dos países centrais aos quais tais colônias estavam ligadas.

Os produtos tradicionais brasileiros, como o açúcar e o algodão, não contando com a aplicação de capitais que pudessem aumentar sua produtividade, concorrendo entre si e com o café pela exígua mão-de-obra escrava, após a extinção do tráfico,

(6) O território americano veio se delineando através de compras (ex. Flórida, cedida pela Espanha mediante reembolso de 5 milhões de dólares; com a Rússia em 1877 compra do Alaska por 7.200 mil dólares); convênios ex. com a Inglaterra, 1842, região do Maine à Nordeste); agregação (ex. 1845, República do Texas que desde 1836 se separa da Espanha); partilha (ex.1846, com o Canadá que lhe cedeu o Oregon, costa do Pacífico); guerras (ex. contra o México que lhe rendeu o Arizona, Califórnia e Novo México). Na segunda metade do século XIX deu-se a expansão imperialista com a ocupação de algumas ilhas entre as quais: Porto Rico, Havai, Samoa, etc.

viram reduzidas as suas participações no mercado internacional, apesar do crescimento do consumo mundial desses produtos (7).

Apenas o café crescia na pauta de exportação por praticamente não ter concorrentes no mercado internacional. Somente a Indonésia (Singer in Fausto, 1985:354) produzia café, mas a distância dos centros consumidores favorecia, a produção brasileira. Também o fato de ter, a planta, encontrado aqui ótimas condições climáticas de adaptação e não poder ser cultivada em países temperados, como o açúcar de beterraba, acabaram por beneficiar a colocação do café brasileiro no mercado internacional. Neste caso, como já havia acontecido com o açúcar e o algodão, as áreas de cultura tiveram auges de produção seguidos de períodos de empobrecimento. E isto, devido a utilização de procedimentos agrícolas que não levavam em conta as técnicas mais elementares de conservação do solo. Assim, o Vale do Paraíba, para onde havia se dirigido a expansão do café no século XIX, em alguns decênios, já estava em franca decadência, enquanto o Oeste Paulista era invadido pelo "mar de café" (Prado, 1979:164).

(7) O açúcar de cana sofreu a concorrência do açúcar de beterraba europeu e das plantações de Cuba, Porto Rico e Filipinas, onde havia sido aplicado capital americano. A plantação canavieira brasileira não acompanhou o desenvolvimento tecnológico dessas regiões. O algodão, sofreu concorrência principalmente do Sul dos Estados Unidos para onde afluíu o capital inglês. Durante a guerra de Secessão (1861-65), os plantadores brasileiros tiveram a chance de colocar o seu algodão no mercado internacional que se ressentiu da diminuição da produção americana. Porém, nessa mesma época, a Inglaterra, principal consumidora mundial de algodão, procurou se auto-suprir e passou a investir em plantações dentro de seu próprio Império contra as quais o algodão nacional não teve condições de competir (Paul Singer in Fausto, 1985:356-358).

A riqueza se deslocava das zonas das plantações tradicionais, para as novas áreas de exploração do café. Os grandes produtores de açúcar, algodão e café no Vale do Paraíba, que já estavam com problemas para colocar seus produtos no mercado internacional, viram agravar sua situação econômica com a libertação dos escravos (8). Eles, que tinham sido a base política e econômica do Regime Monárquico, se encontravam descontentes no final do Império. Aos novos plantadores, por outro lado, a excessiva centralização política e econômica do Regime Imperial, aparecia como um obstáculo ao desenvolvimento de seus negócios: desejavam autonomia política, capaz de angariar capitais externos , necessários à expansão de suas lavouras (Cardoso in Fausto, 1985:38).

As desavenças ocorridas no final do Império, os problemas do governo com o exército e com a Igreja (Questão Militar e Questão Religiosa); o crescimento da população urbana, dos novos setores ligados à indústria e da propaganda republicana; o descontentamento dos setores da agricultura tradicional com a abolição e a busca de poder político pelos novos cafeicultores, culminaram com o golpe militar da Proclamação da República (9).

(8) Para vários produtores de açúcar nordestinos, a abolição representou a bancarrota total pois, além do investimento em escravos ser maior que o investimento em terras, havia a concorrência das usinas que utilizavam o trabalho livre, capital particular e métodos modernos de fabricação. As usinas começaram a ser instaladas em Pernambuco, em 1885 (Carone, 1975: 57).

(9) Como diz Emília Iotti da Costa (1987:328): "A abolição não é propriamente causa da Proclamação da República, melhor dizer que ambas, Abolição e República, são repercussões a nível institucional de mudanças ocorridas na estrutura econômica do país".

Os trabalhos historiográficos mais recentes sobre a questão da Proclamação da República, têm tentado redimensionar o papel de certos setores, tanto militares quanto das camadas médias, no movimento. Os militares não são mais vistos como representantes dos setores médios que tomariam o poder num momento de enfraquecimento da camada dominante, como sugerem alguns autores (10). Em alguns estudos recentes, o exército passou a ser percebido como uma corporação de pensamento não monolítico. Parte de seus membros (jovens e alguns importantes oficiais de alta patente), influenciados pelos desentendimentos das forças armadas com o governo Imperial, que vinham acontecendo desde a guerra do Paraguai (1865-70), e por idéias positivistas e republicanas --que os levaram a ver o exército como salvador da nação e saneador da política nacional--, uniram-se às novas elites cafeicultoras, desejosas de poder político, para o golpe de 15 de Novembro (Costa, 1987:356) (11).

O papel de certos setores das camadas médias urbanas , também tem sido redimensionado. O crescimento das cidades se fazia, em grande medida, estimulado pelo desenvolvimento da

(10) Entre os que deram grande ênfase ao papel das classes médias no advento da Proclamação da República está Nelson Werneck Sodré, Formação Histórica do Brasil .

(11) Com relação ao papel do exército nos movimentos da República Velha, ver Maria do Carmo Campello de Souza "O processo político-partidário na Primeira República" in Carlos Guilherme Mota, 1973. A autora sugere aí que os grupos políticos dominantes quando não entravam em acordo, chamavam o exército para arbitrar desentendimentos. O exército se via e era visto como árbitro do debate político.

Consultar sobre a discussão acerca das camadas sociais: Décio Saes, 1971 e E. Sader & M.C: Paioli in Cardoso, 1986.

atividade agrário-exportadora . Esta necessitava, além da mão de obra imigrante, dos serviços mais variados para sua comercialização e transporte. O aumento da população em geral , com o afluxo de imigrantes europeus que, muitas vezes, trocavam o campo pela cidade, fugindo das más condições de trabalho (Dias, 1977:56) e das crises cíclicas do café, ou ainda nem chegavam ao campo, se fixando diretamente nas cidades (Carone, 1975:151), estimulou o crescimento das populações urbanas. Nelas, as camadas médias e os setores pobres da população se desenvolveram (12).

Se parte das camadas médias se identificava com a política da oligarquia tradicional, haviam setores destas que apoiavam a propaganda republicana, representante das aspirações dos novos plantadores. De acordo com Paulo Sérgio Pinheiro (in Fausto, 1985:36), as manifestações das camadas médias, durante toda a Primeira República, só foram significativas quando coincidiram com crises no interior do grupo dominante e "contribuíram para redefinição das alianças políticas dominantes". Entretanto, o posicionamento tomado, frente à essas alianças, "teve eventualmente como consequência a ampliação dos limites de sua presença política na sociedade".

(12) Edgar Carone (1975:11) mostrou que, nas cidades, a população cresceu mais rapidamente que no campo, apesar da grande maioria das pessoas habitarem ainda na zona rural. O autor destacou também que as cidades do Centro-Sul (Rio, São Paulo e Porto Alegre) cresceram mais rapidamente que outras impulsionadas pela industrialização crescente da Primeira República.

Não pretendo, entretanto aprofundar tal discussão na medida em que esse não é o tema central deste trabalho, mas apenas apontar, ligeiramente, essa nova tendência de interpretação da historiografia.

Do ponto de vista do presente estudo, porém, é interessante notar que a propaganda republicana sensibilizou até elementos que, nas décadas seguintes, se tornaram anarquistas. Com efeito, segundo Regina H. Duarte (1988: 72-83), os jornalistas Avelino Fóscolo, Edgard Leuenroth e o advogado Benjamin Mota, entre outros, acreditaram na República como a redentora dos males do Império. Mais tarde, tomaram contato com as idéias libertárias e, desiludidos com a atuação dos governos republicanos, passaram a lutar pela construção da sociedade ácrata. Assim se colocou sobre esta questão, Manoel Cavalcanti de Mello Filho, anarquista, colaborador do jornal "A Vida":

"Fui um dos que sonharam para meu país um regime de paz e de progresso, de concórdia e liberdade. Fui um dos que com a ingenuidade própria dos simples e dos corações generosos, com o santo calor dos entusiasmos juvenis...combateram... pela instituição da República no Brasil. Desde muito porém nenhuma ilusão mantenho sobre formas de governo.

A observação sobre essa organização social iníqua, a experiência sobre os homens e as coisas, a luz projetada em meu espírito por algum estudo convenceram-me por fim de que todas as formas de governo se equivalem, porque nenhuma delas repousa em condições compatíveis com o exercício da liberdade." (Manoel C. de Mello F^o, "A Vida", Rio de Janeiro, n.4:34)

A observação acima, não tem como propósito afirmar a procedência social desses libertários, e nem minha intenção em investigar as razões das opções políticas de tais personagens. Tenciono, apenas, chamar atenção para a complexidade que envolve

o estudo desse momento histórico.

Alguns trabalhos acadêmicos têm ainda caminhado no sentido de apontar que, os interesses dos grupos ligados à indústria nascente, não teriam entrado em conflito frontal com aqueles da agricultura de exportação, como se acreditava até recentemente (Fausto in Fausto, 1985:9). Mesmo que, algumas vezes, a convivência se apresentasse difícil como revelavam as idéias do ruralismo natural da nação brasileira (Nagle, 1976:16); ou também, quando os proprietários agrícolas acusavam os industriais de proporcionarem a alta dos salários pelo fato de oferecerem alternativas de empregos aos trabalhadores (Dean in Fausto, 1985:175); ou ainda, quando os industriais foram acusados da alta do custo de vida, por pressionarem o governo a aumentar as taxas de importação, a dependência da indústria incipiente, com relação ao setor agrário-exportador, tendia a fazer com que os empresários procurassem soluções políticas de compromisso (Dean in Fausto, 1985:275).

De fato, a industrialização que tomou impulso na década de 1880, e continuou durante a Primeira República, muito se beneficiou da transformação nas relações de trabalho e da política econômica colocada em prática pelos senhores do café. O seu desenvolvimento esteve intimamente ligado ao crescimento da economia agrícola-exportadora. O fim do regime escravista e a política de incentivo à imigração, praticada pelos cafeicultores, proporcionaram, nos anos posteriores à abolição, de um lado, o aumento do mercado consumidor, essencial para a produção interna de artigos antes importados (Dean in Fausto, 1985:266) e, de

outro, a solução do problema da mão-de-obra para a indústria (Pinheiro in Fausto, 1985:144 e Dean, 1977:45) (13). A migração de trabalhadores para as cidades ; a pressão que exerceram para a queda do nível salarial, ajudando a capitalização das empresas (Fausto, 1977:22) e as habilidades manuais e técnicas, de que eram portadores, foram de valor inestimável para os avanços da indústria nascente (Dean in Fausto, 1985:252).

Além desses fatores, parte significativa do capital investido nas fábricas nacionais, teve origem nas atividades agrário-exportadoras. A diversificação das aplicações foi motivada pelo receio, existente no seio do setor agrícola, de que o governo não mantivesse a onerosa política de proteção do café. As crises sucessivas produto e as especulações na bolsa, prenunciavam as dificuldades do governo em manter tal política. Por outro lado, os plantadores aplicaram capitais na instalação de fábricas, tanto por estas representarem uma alternativa de investimento, como no intuito de valorizar os produtos que plantavam. A concentração de renda, nas mãos dos cafeicultores em São Paulo, levou-os a fazer investimentos vários necessários à expansão de seus negócios (estradas de ferro, docas, bancos) e na fabricação dos mais diversos artigos. As primeiras indústrias têxteis paulistas foram formadas, na década de 1870, por

(13) Michael Hall in "The Italians in São Paulo" citado por Boris Fausto (1977:24), mostrou que os cafeicultores tinham consciência de que o excesso de mão-de-obra baixaria o nível dos salários. Atraíram então imigrantes em número muito maior que as necessidades da lavoura.

produtores de algodão que haviam acumulado seu capital durante a Guerra de Secessão Americana (Dean in Fausto, 1985:16).

Mas nem só de capital nacional foi alimentada a industrialização brasileira. Importadores, em sua maioria estrangeiros, instalaram fábricas destinadas a dar acabamento final aos produtos que importavam. Para isso contaram com poupanças particulares, trazidas da Europa (caso dos Matarazzo, por exemplo) e com o acesso fácil que tinham ao capital internacional.

A energia elétrica, o crescimento das vias férreas, as transferências de maquinaria pelas firmas estrangeiras e o incentivo que a própria agricultura de exportação dava à mecanização (processos mecânicos de enfardamento do algodão, beneficiamento do café), vieram se juntar aos fatores, já apontados, no sentido de propiciar o desenvolvimento da industrialização. Também a política inflacionária praticada no período foi conveniente aos industriais, tanto por lhes dar a oportunidade de pagar suas contas com dinheiro de valor declinante, quanto porque, pagando salários com atraso desviavam a renda dos trabalhadores para os empregadores. Além disso, o câmbio baixo, aumentando o custo dos produtos importados, favoreceu a indústria local, ao mesmo tempo que a política clientelista garantia taxas menores para os combustíveis e certas matérias-primas usadas pelos empresários (Dean in Fausto, 1985: 254).

Os grandes proprietários rurais, entretanto, viam com receio a capacidade de crescimento dos industriais e se utilizavam de argumentos, como o da vocação agrícola do Brasil, afim de indicar que era, no sentido do desenvolvimento da agricultura de exportação, que os esforços nacionais deveriam ser concentrados. Mas, apesar da linguagem utilizada, os conflitos maiores parecem ter sido escamoteados por ambas as partes, pois, de um lado, os industriais dependiam do crédito fornecido pelos importadores ligados ao setor agrícola e, de outro, a indústria nacional significava, para os plantadores, um mercado para aqueles produtos não competitivos no comércio internacional (algodão, açúcar e couro) (Dean in Fausto, 1985:275).

1.2. Anotações sobre as condições de vida dos operários industriais na Primeira República e algumas de suas organizações

As soluções de compromisso, firmadas entre os setores agrícolas e a indústria emergente, se opuseram as camadas médias e trabalhadoras. As primeiras, por se verem privadas dos produtos importados -de qualidade superior aos nacionais- que se tornavam inacessíveis a cada nova taxaço e queda do câmbio; e os segundos, pela intensa exploração a que eram submetidos, numa época de acumulação de capitais (Dean in Fausto, 1985:246).

Os salários do trabalhador (14) que, no começo do século, não eram suficientes para cubrir as despesas de sua família, viram-se corroídos, ainda mais, pela política inflacionária colocada em prática pelos interesses dos exportadores agrícolas ao longo da República Velha (Maram, 1979:119).

Um estudo realizado pelo industrial Roberto Simonsen, em 1930 (Maram, 1979:121), mostrou que em 1916, o custo de vida era 16% mais alto que em 1914, mas os salários subiram apenas 1%. Ao citar tal estudo, Sheldon Maram notou que a estatística elaborada por Simonsen, subestimou a inflação real, ao deixar de

(14) Neste estudo estou me restringindo a tratar de algumas condições de vida e de certas organizações políticas dos trabalhadores industriais urbanos, pois as escolas aqui estudadas estavam localizadas nas cidades.

considerar os aumentos de preços ocorridos desde 1912. Logo, a pauperização dos trabalhadores, nesta ocasião, deveria ser maior ainda.

Durante a Primeira Guerra Mundial (1914-18), o preço dos alimentos, principal item de despesa da família operária, subiu refletindo, tanto o aumento da exportação de alimentos para os países em conflito, como o crescimento da demanda interna, provocado pela dificuldade em adquirir gêneros alimentícios importados. E, nos anos posteriores à guerra, a defasagem entre preços e salários, que já era grande, se acentuou (Pinheiro in Fausto, 1985:147).

A impossibilidade de suprir as necessidades da família, com um único salário, obrigou mulheres e crianças a se empregarem. Mesmo assim, a renda de toda uma família de 5 pessoas empregadas na indústria têxtil, em 1913, no Rio de Janeiro, não era suficiente para suprir seus gastos mínimos (Maram, 1979:120).

Os operários na capital federal moravam, em sua maioria, em casas de cômodos insalubres, com pouca luz e ventilação. Apenas 10% delas tinha um banheiro que era utilizado por uma média de 20 pessoas. Em 1918, nos cortiços, um banheiro era dividido por até 200 pessoas (Maram, 1979:124). Na cidade de São Paulo, as condições de moradia não eram melhores que no Rio. Os trabalhadores amontoavam-se em pequenas casas, nos bairros do Brás, Bom Retiro e Moóca: áreas sujeitas a inundações dos rios Tietê e Tamanduateí, mas para onde, a proximidade das vias

férreas, havia atraído as indústrias (Fausto,1977:19 e Simão, 1966:65).

O desrespeito a algumas leis que protegiam apenas minimamente o trabalhador, fez com que, dentro de cada fábrica, reinasse a lei do patrão (15). Os horários eram estipulados, e alterados, segundo as necessidades dos fabricantes e sem aviso prévio aos empregados. O relato de Jacob Penteado, reproduzido por Carone (1984:54 e segs.), mostrou o trabalho de crianças em uma fábrica de vidro no bairro de Belenzinho, cidade de São Paulo, em 1910, onde só se começava a jornada de 9 horas diárias quando o vidro estivesse pronto. Isto obrigou, em várias ocasiões, as crianças aí empregadas a começarem o trabalho depois do meio-dia, apesar de estarem na fábrica desde às 6 da manhã. Nas tecelagens, grandes indústrias da época onde estava empregada a maior parte do operariado, as jornadas de trabalho variavam de 9 horas e meia a 12 hora diárias. Na tecelagem Mariângela, de propriedade dos Matarazzo, os homens labutavam das 5 horas da manhã às 10 da noite em certos serviços; as mulheres de 11 a 14 horas por dia e crianças, entre 8 e 12 anos, 12 horas, mesmo no serviço noturno. (Maram, 1979:123).

(15) Aziz Simão (1966:71) aponta a existência de certas leis no Regulamento Sanitário de São Paulo de 1911 e 1917, que proibiam o trabalho noturno de mulheres e crianças. Essa legislação era desrespeitada pelos fabricantes. Também a imprensa operária noticiava a existência de leis trabalhistas. Ver por ex. Dos ergastulos industriais in "A Voz do Trabalhador", Rio de Janeiro, n.1,1/jul/1908.

As indústrias se serviam largamente da mão-de-obra infantil. Há notícias de crianças, de até 5 anos de idade, empregadas em pequenos trabalhos (Pinheiro in Fausto, 1985:144 e Simão, 1966:70). O argumento mais usado pelos patrões, para justificar tal procedimento, era o de que, se ficassem em casa enquanto os pais trabalhavam, elas seriam presas fáceis para os vícios e a delinquência. Havia, também, pais que consideravam benéfica a permanência dos filhos na fábrica, pois esta supriria um ensino não coberto pela escola (Simão, 1966:70).

Em certas indústrias, como na citada tecelagem Mariângela, havia máquinas menores, especialmente adaptadas para serem manipuladas pelas crianças. Estas, trabalhavam em horários e condições semelhantes aos adultos e, ainda sofriam maltratos dos responsáveis pelo serviço (Pinheiro in Fausto, 1985:144 e 148).

Além dos horários, os salários também sofreram variações, segundo as necessidades dos industriais. Se, em época de aquecimento de mercado, não eram concedidos descansos semanais; em períodos de crise, como em 1914, a semana de trabalho e os salários foram diminuídos (Simão, 1966:66).

O depoimento sobre a greve na fábrica de tecidos do Ipiranguinha, em São Bernardo, ilustra o problema da redução de salários:

"No começo da fábrica, os tecelões ganhavam em média 170\$000 réis mensais. Mais tarde não conseguiam ganhar mais do que 90\$000; e pelo último rebaixamento, a média era de 75\$000." ("A Terra

Livre", São Paulo, 24/mar/1906 in Carone,1984:52).

Durante as greves, os patrões ameaçaram, ainda, com o fechamento das fábricas por tempo indeterminado, ou com a redução da semana de trabalho. Tais medidas foram realmente adotadas para fazer face aos movimentos grevistas ocorridos em momentos de recessão, como em 1918 (Maram, 1979:138).

Os locais de trabalho eram insalubres. Em muitas indústrias não havia janelas e onde estas existiam, geralmente ficavam fechadas, para evitar que os empregados perdessem tempo olhando para a rua (Maram, 1979:123 e Simão,1966:64).

Havia também patrões que pagavam com vales a serem descontados nos armazéns da própria indústria, como acontecia na Jafet, que usava desse sistema ainda em 1917 (Carone, 1975:194).

A tecelagem Ipiranguinha, citada acima, se constituiu em um exemplo do modo como as empresas agiam:

"...as casas que a fábrica aluga com dois quartos e cozinha, são de 20\$000 réis por mês; as outras são de 25\$000 a 30\$000 réis. Quanto aos gêneros de primeira necessidade (em São Bernardo), em regra custam mais que em São Paulo.

E há muito pior. O armazém da fábrica leva mais caro ainda do que fora, e desconta no salário a despesa feita durante o mês! As vezes o salário fica todo lá! Se por isso o operário fica sem dinheiro para pagar a casa, a fábrica empresta-lhe, ficando com um crédito sobre o futuro salário." (A Terra Livre", São Paulo, 24/mar/1906 in Carone,1984:52 -grifos do artigo).

Tal depoimento mostra que o endividamento do trabalhador, muito comum no setor agrícola, foi também utilizado na indústria, como mecanismo de coerção.

Grande parte do operariado, durante a Primeira República, era formado por estrangeiros provenientes, principalmente, de Itália, Portugal e Espanha. No Estado e na cidade de São Paulo, a maioria era composta de italianos e, no Rio, os portugueses e brasileiros migrantes predominavam. O Estado de São Paulo, em 1900, contava com 92% de operários imigrantes, dos quais 81% eram italianos. Na capital federal, em 1890, os estrangeiros representavam 39% dos trabalhadores industriais, 40% da mão-de-obra nas atividades artesanais e 54% nos transportes (Pinheiro in Fausto, 1985:139). O censo de 1906 indicou que 63% da população imigrante do Rio de Janeiro, era portuguesa (Maram, 1979:23 nota 7).

Boris Fausto teceu algumas considerações sobre a maior incidência de trabalhadores nacionais (ex-escravos e mestiços) no Rio. Em São Paulo, os libertos parecem ter retornado em grande quantidade para o Nordeste, de onde haviam sido deslocados pela expansão do café. Tal migração se explica, em parte, pela dificuldade em competir num mercado de trabalho dominado por estrangeiros, que para aí haviam sido atraídos pelas subvenções do governo paulista. O Rio de Janeiro, por sua vez, além de contar com grande número de escravos, por ocasião da abolição, seduziu importante contingente de libertos que abandonaram as regiões da cafeicultura decadente, do interior do Estado e Vale do Paraíba. Assim, os nacionais representavam um número significativo de trabalhadores na capital federal (Fausto, 1977:25 e segs.).

A maioria do operariado trabalhava em poucas grandes empresas, enquanto que muitas pequenas oficinas empregavam pouco capital e mão-de-obra. Em torno de 1920, as fábricas, com mais de 100 operários, constituíam apenas 3,5% dos estabelecimentos, mas empregavam 69,7% da mão-de-obra industrial. As tecelagens eram as maiores empresas da época, em número de operários e capital investido, só sendo ultrapassadas pela indústria de alimentação, por volta da Primeira Guerra Mundial (Carone, 1975:76).

Os estabelecimentos industriais foram se concentrando nas cidades do Centro-Sul, essencialmente no Rio e São Paulo. E, em 1920, as duas capitais totalizavam 55,3% das empresas do país (Carone, 1975:78). Nelas, e em Santos, principal porto escoador de café, ocorreram os movimentos operários de maior expressão do período (Maram, 1979:78). Com essa afirmação, não pretendo negar a existência de indústria e organizações de trabalhadores, em outros pontos do país (16), mas ressaltar que o presente texto centraliza sua atenção nas atividades anarquistas desenvolvidas, no Estado de São Paulo e na cidade do Rio de Janeiro, pelo fato dos dados recolhidos se referirem a atuação educacional de militantes nessas regiões.

As manifestações de protesto contra as condições de vida e trabalho, descritas anteriormente, não tardaram acontecer

(16) Sobre as organizações operárias espalhadas pelo país ver Carone, 1975:199 e segs.

e vários grupos tentaram canalizar a insatisfação operária (17) .

Tem-se notícia de que, em 1890, para as eleições da Assembléia Constituinte, foram formados três Partidos Operários que fizeram apelos à força política potencial representada pelos trabalhadores. O Rio de Janeiro era, por essa época, o maior centro industrial do país: a decadência do café no Vale do Paraíba e o comércio exterior, concentraram capitais que, conjugados à abundância de mão-de-obra nacional e imigrante, proporcionaram as condições básicas para a industrialização na referida cidade. Os primeiros Partidos Operários aí constituídos não eram portadores de mensagens revolucionárias, mas pretendiam certas reformas. Foram, por isso, chamados de reformistas ou amarelos. Caracterizavam-se por esperarem que as elites recompensassem os trabalhadores pela sua participação no desenvolvimento da nação; por procurarem aproximação dos segmentos médios da população (camada de origem de seus líderes) com os trabalhadores e, por pretenderem a colaboração entre empregados e patrões (Maram, 1979:104).

Os líderes de dois desses partidos, Gustavo de Lacerda (ex-militar) e Luiz França e Silva (jornalista), declaravam-se contra as greves porque estas causavam privações aos

(17) Aziz Simão nota várias pequenas greves nas cidades desde 1888. As reações de protesto parecem não ter se restringido às zonas urbanas. Aziz Simão registra uma greve de colonos suíços na fazenda de Ibicaba em 1856 e Michael Hall dá notícia de greves no campo em 1870 (Michael Hall e P.S.Pinheiro in Arnoni Prado, 1985:99 e Aziz Simão, 1966:101 e 104).

trabalhadores e desorganizavam a produção. Apenas José Vinhaes (ex-tenente da Marinha, possivelmente afastado de suas funções por causa de suas idéias políticas), organizador do terceiro partido, não se colocava contra as greves, mas agia de modo a evitá-las por meio de entendimento junto aos patrões. Aconselhava os empregados a paralizarem o serviço apenas quando o acordo se mostrasse impossível.

Vinhaes foi o único dos candidatos, apresentados pelos três partidos, a ser eleito deputado federal com mandato de 1890-93. Os outros dois se dissolveram após as derrotas sofridas no pleito eleitoral (18).

O surgimento de partidos operários de tendências reformistas, no Rio de Janeiro, tem sido explicado pela configuração especial das forças sociais aí presentes, no final da década de 90. De fato, a capital do país tinha uma estrutura social diversificada, que reunia setores médios, militares de carreira, profissionais liberais, alunos de escolas militares e superiores -menos dependentes do núcleo hegemônico da oligarquia cafeeira. Estes procuravam alianças com segmentos da classe trabalhadora, ainda intocados pela ideologia anarquista nesta época, como forma de abrir brechas no sistema (Fausto, 1977:42-44).

(18) Para maiores informações sobre os Partidos Operários reformistas ou amarelos, seus líderes, suas publicações consultar entre outros: E.Carone, 1975:199 e segs; B.Fausto,1977: 44 e segs; S. Maram, 1979:103; P.S. Pinheiro in Fausto, 1985:164.

Não só os partidos citados, mas os socialistas reformistas, certos políticos como Maurício de Lacerda e Nicanor Nascimento e elementos de profissões liberais, procuraram defender os interesses operários sem, no entanto, questionarem a ordem social.

Os socialistas formaram centros, como o de Santos em 1895, cujo órgão de divulgação era o jornal "A Questão Social". Criaram partidos de duração efêmera como o Partido Operário Socialista, em 1896. Organizaram congressos como o ocorrido em São Paulo, de 28/maio a 10/jun/1902. Porém, tiveram pouca influência no movimento operário. Esta constatação parece reforçar a inviabilidade de propostas reformistas dirigidas a uma classe operária, composta em grande parte de crianças e mulheres, que tinha, a enfrentar, "uma classe dominante politizada e consciente de seus interesses específicos" (Pinheiro in Fausto, 1985:147).

Nicanor Nascimento e Maurício de Lacerda, deputados eleitos pelo Rio de Janeiro em 1911 e 1912, respectivamente, eram vozes distoantes dentro da política tradicional, pelas suas preocupações com os problemas dos trabalhadores. Nascimento propôs leis trabalhistas desde seu primeiro mandato. Lacerda se preocupou com as populações rurais até 1917, ano em que, durante as famosas greves, se aproximou do movimento operário urbano. Apesar de não propugnarem pela mudança social, seus discursos denunciavam medidas inconstitucionais, tomadas pelo Estado, na repressão às manifestações dos trabalhadores. Apresentaram

inúmeras propostas de legislação trabalhista, rejeitadas pelos setores políticos entre 1915 e 1920. Neste último ano, ambos foram reeleitos, mas não puderam assumir seus cargos: Lacerda havia sido expulso do Partido Republicano do Rio de Janeiro e não obteve o reconhecimento de seu mandato; Nascimento teve sua eleição anulada, por ter sido classificado como policial -era guarda-noturno- e portanto impedido de candidatar-se (Pinheiro in Fausto, 1985:169).

Outras figuras vêm mostrar que a defesa das questões operárias extrapolavam os limites da classe trabalhadora. Entre elas é possível citar: Antonio Evaristo de Moraes, advogado que defendeu vários anarquistas, inclusive Edgard Leuenroth (Maram, 1979:112); Vicente de Souza, professor do Colégio D. Pedro II, que participou de greves angariando fundos para os paredistas (Maram, 1979:111) e Augusto Pinto Machado, que combatia o anarquismo, era contrário às greves e colaborou no Congresso Operário de 1912 organizado por Mário Hermes, filho de Hermes da Fonseca (Fausto, 1977:53).

Como argumenta Paulo Sérgio Pinheiro, a existência de tais organizações políticas e elementos de classe média, que buscavam compactuar com os trabalhadores, demonstrou que havia, tanto setores sociais dispostos a algum tipo de acordo com a classe operária, como grupos dentro do movimento operário tendentes a colaborar com a classe dominante e "aceitar a dependência do Estado". Tais circunstâncias explicam, em parte, o sucesso da política de atrelamento sindical praticada pelo Estado populista após 1930. Germes dessa política de intervenção do

governo federal nas relações de trabalho já puderam ser notados durante o mandato Artur Bernardes (1922-26) que, ao lado da intensificação da repressão, promulgou algumas leis trabalhistas, ao mesmo tempo que procurou contatos no meio operário e deu apoio a certas organizações (Pinheiro in Fausto, 1985:162-170).

Enquanto no Rio de Janeiro, as tendências reformistas dominaram as primeiras organizações operárias, só sendo ultrapassadas pelo anarco-sindicalismo por volta de 1906 (quando as resoluções do Congresso Operário realizado em abril do mesmo ano, mostraram a predominância dos anarco-sindicalistas) (19) , em São Paulo, o movimento dos trabalhadores nasceu sob o signo das correntes revolucionárias. Como coloca Boris Fausto, as características das camadas médias paulistas, formadas por imigrantes em busca de ascensão social e pelo segmento tradicional ligado aos interesses do café, as quais não desejavam uma aliança "para baixo" e, a ausência dos jovens alunos e oficiais militares, fizeram com que os protestos, em São Paulo, fossem, em sua grande maioria, manifestações da condição operária e não lutas contra as condições gerais de vida como no Rio (Fausto, 1977:60).

Mesmo estando presentes no Brasil, desde a segunda metade do século XIX, quando foram estabelecidas algumas colônias

(19) É preciso mencionar que os reformistas continuaram a exercer influência em certos ramos profissionais durante toda República Velha (B.Fausto, 1977:62 e A ação operária, "A Voz do Trabalhador", Rio de Janeiro, 15/jan/1913).

como a famosa Colônia Cecília, a de Guararema, a Cosmos, a Vapa (Rodrigues in Arnoni Prado, 1985:25), foi na década de 90, que os anarquistas começaram a trabalhar efetivamente na organização dos operários urbanos. Passaram também a publicar inúmeros jornais, entre os quais: "L'Avvenire" (São Paulo,1883); "Il Risveglio" (São Paulo,1893); "Il Diritto" (Curitiba,1898); "L'Asino Umano" (São Paulo,1893); "Il Diritto" (Rio de Janeiro, 1895-99) e "L'Operario" (São Paulo,1896) (20).

A predominância dos anarquistas, no movimento operário da Primeira República, tem sido explicada pela origem européia da maioria dos militantes. Os libertários sentiam-se parte de um movimento mundial e possibilitaram o desenvolvimento da solidariedade internacional, num meio operário onde havia muitas nacionalidades e rivalidades regionais (Maram,1979:84). Também o desprezo pela ação política partidária e o combate ao Estado, que pregavam, encontravam repercussão entre os trabalhadores pois, correspondiam mais à realidade brasileira, que as propostas reformistas numa época em que as elites não tinham interesse, nem necessidade, de favorecer a abertura de canais de expressão política a uma classe operária frágil e de tamanho reduzido (Fausto, 1977:69). Além disso, os anarquistas provinham, em sua maioria, da classe trabalhadora e dedicavam suas vidas à causa da libertação, diferentemente dos líderes reformistas que

(20) Edgar Rodrigues (1969:64) assinala vários jornais com suas datas e referências a seus fundadores.

abandonavam a luta ao se depararem com as dificuldades de organização do movimento (A ação operária in "A voz do Trabalhador", Rio de Janeiro, 10/jan/1913 e Maram,1979:85).

1.3. Anotações sobre o quadro educacional vigente na Primeira República

As organizações operárias tiveram de enfrentar uma classe dominante que encontrou, na instituição da "política dos governadores", uma fórmula capaz de conciliar os interesses dos grandes proprietários de terras, com os do governo federal. Porém, o fato dessa solução de compromisso ter florescido, apenas no governo Campos Sales (1898-1902), aponta para a dificuldade de reorganização política dos grupos dominantes face à nova realidade republicana.

Finda a legitimidade da dominação política, baseada na Ordem Imperial, a República procurou se legitimar na ampliação do regime representativo. Entretanto, o alcance dessa medida não poderia ser muito grande pois:

"A inclusão dos demais grupos sociais no processo político acabaria por pressionar os fundamentos da estrutura de poder necessários à manutenção do sistema produtivo monocultor-latifundiário" (Campello de Souza in Mota, 1973:169).

Era preciso encontrar uma maneira de neutralizar as vontades políticas dos novos votantes. Além disso, o novo regime, consagrando o federalismo como forma de governo, fortaleceu os Estados e aguçou a luta em torno das máquinas administrativas estaduais. A construção de estruturas políticas fortes, dentro dos Estados, marcaram os nove anos entre a Proclamação da República (1889) e o governo Campos Sales

(Campello de Souza in Mota, 1973:169).

Não é intenção deste texto, discutir a montagem das máquinas políticas estaduais (21), mas interessa mostrar que na política, na economia, assim como na educação, o ideal liberal de aumento da representatividade popular, aventado pelos grupos republicanos, esmoreceu quando a classe dominante encontrou, na política dos governadores, um mecanismo para manutenção da sua hegemonia.

Vejamos como se deu esse processo, acompanhando a evolução da política educacional.

As iniciativas e reformas educacionais, que tiveram lugar após a Proclamação da República, se inscreveram no processo de infiltração do pensamento liberal presente, no seio das elites brasileiras, desde o Império. Em meados do século XIX, já se discutia, na Assembléia Geral, a necessidade de aumento das verbas públicas para a educação, a importância de criação de novas escolas normais e de fazer com que a educação contribuísse para o progresso do país, colocando-o ao nível das nações mais desenvolvidas (Paiva, 1973:71). Eram projetos que, concebidos segundo padrões de pensamento vigentes nas potências centrais, onde as elites iam completar seus estudos, não tinham condições de implantação no Brasil da época. Aqui, apesar do

(21) Para esclarecimento sobre essa questão nos Estados de São Paulo, Minas e Rio Grande do Sul ver "O poder nos Estados. Análise regional.", J.Love, J.Wirth e R. Levine in B. Fausto, 1985:53-122.

desenvolvimento encetado a partir de 1850, a atividade agrário-exportadora que envolvia a maioria da população não incentivava a demanda pela escolarização. Assim sendo, as propostas da elite para a expansão da instrução primária, pareciam não ter condições de realização (Infantosi da Costa, 1983:70).

Nas duas últimas décadas do Império, vários projetos de reforma de ensino foram propostas na Assembléia Geral e, em 1879, foi aprovada a Reforma Leôncio de Carvalho, que se conformava aos princípios liberais que identificavam liberdade de ensino e prosperidade da nação. Entre as poucas consequências práticas dessa Reforma, estava a abertura de espaço para a colocação em prática de novas tendências pedagógicas. Foi permitida a criação de escolas protestantes (Escola Americana em 1870), e positivistas (Escola Neutralidade em 1884). Com relação ao tema específico deste trabalho, é possível acrescentar que a tolerância, para com o funcionamento, durante algum tempo, de escolas anarquistas, se inscreveu no quadro dessa postura liberalizante assumida pelas elites. Entretanto, as convicções liberais dos governantes, não os impediram de reprimir, com violência, as manifestações e mesmo as instituições escolares libertárias, como veremos no próximo capítulo.

Por esta época, também o Partido Republicano Paulista (PRP) agitava a questão da instrução primária para todos como forma de promover o progresso do país. O ensino, de acordo com Rangel Pestana, porta-voz dos republicanos paulistas nos assuntos referentes à educação, deveria ser livre no mesmo sentido de

liberdade proposta pela Reforma Leôncio de Carvalho, por grupos positivistas e cientificistas. Isto é, entendia-se que o governo deveria proporcionar liberdade de ação às várias correntes pedagógicas de forma que, sem a interferência do Estado, aquela que provasse ser a melhor, sobreviveria às outras. A separação entre ensino leigo e ensino religioso, fazia igualmente parte das propostas do PRP e participava do contexto maior da luta pela separação do Estado e Igreja, reunidos no Regime Monárquico pela instituição do Padroado. A instrução deveria ainda, segundo Rangel Pestana, ser integral, ou seja, deveria ser uma "recapitulação das verdades afirmadas pela ciência", de maneira a preparar o homem para o trabalho. Para que essa aspiração se tornasse realidade pregava-se a necessidade de formar professores capacitados (Reis Filho, 1981:27-35).

Proclamada a República, as reformas de ensino começaram imediatamente, mesmo antes da promulgação da Constituição, e refletiram as tendências que se uniram para o golpe republicano. Em 1890 houve, a nível federal, a Reforma Benjamin Constant, influenciada pelos princípios positivistas de seu mentor (22), que tinham grande repercussão dentro do exército e, no Estado de São Paulo, a Reforma Caetano de Campos e os decretos de 1892-93, que se afinavam com os princípios liberais propalados pelo PRP.

(22) Vários autores apontam a heterodoxia das posições de Benjamin Constant: Maria do Carmo Tavares de Miranda, (1975:60) coloca que o Apostolado Positivista através de Teixeira Mendes sempre criticou as idéias positivistas de Benjamin Constant. Sobre esta questão ver ainda M.Luiza dos Santos Ribeiro, 1984:72 e Fernando de Azevedo, 1944:622 e segs.

Se, no Império, a descentralização da educação contrastava com a centralização política e econômica do Regime Monárquico, agora, com a República, ela entrava em sintonia com as regras descentralizadoras que atingiam os diversos setores da sociedade. Assim, a Reforma Benjamin Constant, aprovada pela União, atingiu os ensinos primário e secundário, apenas no Distrito Federal e a instrução superior, em todo território nacional. Esta descentralização, e na realidade, a pouca concretização do ensino primário oficial, contribuíram para a propagação das experiências educacionais libertárias.

Entre outras modificações, a lei estabeleceu o curso primário em dois graus, para crianças de 7 a 12 anos e de 13 a 15. No secundário, pretendeu proporcionar uma educação mais científica mas, o que houve na prática, foi um acúmulo de matérias científicas que o tornaram enciclopédico (Ribeiro, 1984: 72). No entanto, esta Reforma não chegou a se concretizar, pois várias disposições posteriores, acabaram por alterar os termos e a finalidades da proposta de Constant. Mais tarde, em 1901, ela acabou sendo substituída pela Reforma Epitácio Pessoa (Nagle, 1976:144).

Em São Paulo, apenas cinco meses após o 15 de novembro, foi posta em prática a Reforma Caetano de Campos, depositária do espírito liberal reinante no PRP, que entendia ser, a reformulação dos estudos normais, anterior a qualquer reestruturação do ensino primário. Pretendia-se preparar científica e tecnicamente o professor para assumir os encargos da

educação popular, da qual dependeria a consolidação da República (Reis Filho, 1981:42).

Caetano de Campos pouco modificou o currículo do Curso Normal. Sua principal inovação foi a criação da Escola Modelo, anexa à Escola Normal, onde os alunos teriam aulas práticas de utilização do método intuitivo. Tal método, era considerado aquele que mais se adequava à finalidade desejada de formação do cidadão.

O acompanhamento das reformas educacionais, no Estado de São Paulo nos anos 92-93, parece indicar que, na medida em que os cafeicultores conseguiram uma posição hegemônica dentro do governo, acontecia o alijamento de certos grupos que propugnaram os ideais republicanos. Dentre esses grupos importam aqui aqueles ligados ao problema educacional, os professores em particular.

Desde o final do Império, o professorado paulista agitava a bandeira republicana, da necessidade de reformulação educacional, como "meio de melhorar o caráter nacional de um povo" (Artur Breves in Reis Filho, 1981:29). Sua politização remontava à década de 80, quando da atuação do republicano e professor Silva Jardim na Escola Normal. A atividade política dos professores se revelou mais organizada, logo após a Proclamação da República, com a formação do Grêmio do Professorado Paulista.

De acordo com Casemiro dos Reis Filho:

"A Reforma da Instrução pública é resultado das aspirações democráticas da época. O papel do professorado, de seus líderes, e dos representantes da classe média urbana foram destacados ao longo de todo o debate legislativo" (Reis Filho, 1981:88).

Duas disposições da reforma de 1892, regulamentada pelo decreto de novembro de 1893, das quais os professores participaram, interessam-me de perto.

A primeira, diz respeito às normas adotadas para o curso primário, que vigorou, em termos gerais até 1920 (Reis Filho, 1981:97), pois esclarecem as regras adotadas pelo governo com relação à instrução primária, no período da atuação educacional dos anarquistas.

O primário de 8 anos foi dividido em dois cursos: o preliminar e o complementar, ambos de 4 anos cada. O complementar teve como meta primitiva, reforçar os conhecimentos adquiridos no preliminar (primário). Porém, a necessidade de prover as escolas públicas, acarretou sua transformação em curso profissionalizante destinados à formação de professores para as preliminares, pela lei de setembro de 1895. Isto porque, como noticia Infantosi da Costa (1983:107), os alunos da Escola Normal da Capital paulista, preferiam trabalhar nas repartições públicas, pois recebiam instrução de alto nível, compatível com os empregos públicos aos quais se candidatavam. Também os baixos salários percebidos pelos professores, não serviram de atrativo a

esses profissionais.

Deste modo, o que efetivamente ocorreu de 1895 a 1920, foi um ensino primário de 4 anos nos grupos escolares, e, de 3 anos nas escolas isoladas (Infantosi da Costa, 1983:112). O objetivo inicial, de proporcionar uma escola primária de longa duração, que formasse o cidadão para as tarefas da democracia, teve que se curvar à exigência de provimento das escolas e à pouca demanda escolar no começo da República.

Foram ainda instituídos vários tipos de escolas primárias: as preliminares isoladas, os grupos escolares, as intermediárias, as provisórias, as ambulantes e as noturnas; cujo funcionamento e disseminação reais serão analisados mais adiante (Reis Filho, 1981:116).

A segunda disposição da legislação 92-93, veio deixar claro o esmorecimento da preocupação pela participação popular, apontada anteriormente. Esta disposição refere-se à criação e funcionamento do Conselho Superior de Instrução Pública. Este órgão, no qual o professorado teve participação ativa, englobava inúmeras funções como as de direção, execução, consultoria, assessoria e fiscalização. Tal Conselho, entretanto, funcionou apenas 5 anos, sendo extinto por decreto, em 1897, durante o governo estadual de Campos Sales que, adepto do fortalecimento do executivo, entrou em choque com as posições do Conselho. A partir daí, a participação do magistério nas decisões legislativas e executivas passou a ser bem mais restrita (Reis Filho, 1981:90-102).

O afastamento dos professores e outros elementos que propugnaram pelos ideais liberais, no campo da política educacional, fez parte da reformulação política e econômica do governo Campos Sales, de modo que, também elas se adequassem às necessidades do grupo hegemônico.

Assim sendo, nota-se que houve alteração na política do café. Este, desde o começo de sua ascensão na pauta de exportação, ainda durante o Império, sofreu com as oscilações de preço do mercado internacional. Este problema era então resolvido pelo mecanismo conhecido por "socialização das perdas", que consistia na desvalorização do mil-réis, de maneira que o produtor recebesse a mesma quantidade de dinheiro, por volume de moeda internacional paga por saca exportada.

Os primeiros governos republicanos tiveram que enfrentar, além desse, o novo problema trazido pela utilização da mão-de-obra livre. O Império havia reduzido o meio circulante na década 78/88, porém com a abolição, houve pressão para a expansão do dinheiro interno, necessário para fazer face às novas despesas como o pagamento de trabalhadores. Rui Barbosa (Ministro da Fazenda do governo Deodoro) praticou uma política emissionista que teria, como meta, incentivar "a base econômica indispensável ao florescimento da democracia". Entretanto, essa política se mostrou desastrosa ao gerar especulação e inflação. Contra ela agiu Campos Sales quando assumiu a presidência da República (Cardoso in Fausto, 1985:33). Continuando a obra iniciada por seu antecessor, tomou medidas drásticas afim de

sanear as finanças do país: diminuiu o meio-circulante, restituiu o imposto-ouro nas alfândegas, etc. Para isso contou com recursos externos, recebidos graças ao acordo assentado com o capitalismo internacional (o Fuding Loan de junho de 1898).

Deste modo, às medidas econômicas dos governos militares, que foram taxadas de "industrializantes" pelos cafeicultores, seguiu-se uma política austera, que teve seu auge no governo seguinte (Rodrigues Alves, 1902-06), quando houve deflação, superávit na balança de pagamentos, foram construídas várias obras públicas e foi aberto o caminho para a instituição das regras de proteção oficial ao café.

No plano político também houve inovações durante o governo Campos Sales (1898-1902). Depois do período de montagem das máquinas políticas estaduais (1889-98), foi possível estabelecer a política dos governadores que dominou o cenário nacional até 1930. Ela consistia no comprometimento do governo central em apoiar as bancadas majoritárias nos Estados, e estas, por sua vez, se engajavam apenas em eleições de candidatos simpáticos à política do Presidente da República. Assim, o executivo governaria sem grandes opositores e os Estados teriam suas autonomias, político-financeiras, garantidas para construir sólidas bases políticas em seus territórios (Campello de Souza in Mota, 1973:185).

A base de sustentação de tal compromisso foi o coronelismo. Os coronéis, controlando a política municipal, carreavam votos aos deputados estaduais em troca de autonomia

para administrar recursos e empregos públicos em favor de seus protegidos.

O coronelismo, na expressão de F.H. Cardoso (in Fausto, 1985:49), "manifesta um compromisso entre o poder estatal que necessita de votos e o poder privado (que já está em decadência na República) dos donos da terra". Foi ele a base política de um sistema onde inexistiam partidos políticos nacionais.

Os grandes protagonistas da cena política eram as oligarquias estaduais, que controlavam os aparelhos judiciário, militar e policial e estavam em posição privilegiada para barganhar o apoio dos coronéis.

Todo esse arranjo, entretanto, ainda não era suficiente para abafar as dissidências locais (23), daí a necessidade de fraudar as eleições (Cardoso in Fausto, 1985:49), através dos processos conhecidos como "bico de pena", realizado pela mesa apuradora, no qual os eleitores ausentes ou mortos tinham seus votos computados, e a "degola" ou "depuração", onde a Câmara Legislativa não reconhecia os poderes dos adversários eleitos (Leal, 1976:229).

(23)... "destituídos de recursos para as despesas eleitorais e não dispendo de cargos públicos... para premiar correligionários, quase nunca têm tido os chefes municipais da oposição outra alternativa que apoiar o governo. Como, todavia, não é possível apagar completamente as rivalidades locais, há sempre "coronéis" opositoristas, a quem tudo se nega e sobre cujas cabeças desaba o poder político, manejado pelos adversários" (Vitor Nunes Leal, 1976:254).

A nível federal, a escolha do presidente passou a ser feita pelos arranjos dos Estados politicamente mais fortes, Minas Gerais e São Paulo, que se entendiam entre si e com os Estados menores para indicar um nome. Segundo Campello de Souza (in Mota, 1973:186), na falta de partidos políticos nacionais, os Estados, para poderem influir nas eleições presidenciais, deveriam, além de ter importância econômica e demográfica, possuir uma estrutura partidária estadual sólida e coesa. Em Minas e São Paulo, os Partidos Republicanos (PRM e PRP) absorviam "a totalidade das forças políticas estaduais", os conflitos eram resolvidos internamente dentro do partido e a atuação junto ao governo federal era coesa. Já no Rio Grande do Sul, que também tinha força econômica e geográfica, a divisão da política estadual em dois partidos (o Republicano e o Federalista), deixava-o sem condições de viabilizar candidatos próprios à Presidência da República (24).

Os Estados menores pouco podiam interferir na sucessão presidencial, porque estavam divididos por lutas intestinas entre os vários grupos políticos estaduais. Estes grupos dependiam da intervenção federal para se manterem no poder.

(24) "Minas figurava em segundo lugar, depois de São Paulo na produção agrícola e industrial bruta, vindo o Rio Grande do Sul em terceiro." (John Wirth in B.Fausto, 1985:80). Este último Estado conseguia participar de algumas importantes decisões, a nível nacional, através da influência de Pinheiro Machado junto ao governo federal.

Para a eleição do presidente da República, era então necessário que o nome do candidato (geralmente indicado pelo antecessor) fosse aprovado pela maioria do partido, dentro do seu Estado e recebesse apoio de dois dos grandes Estados da Federação (Minas, São Paulo ou Rio Grande do Sul) (25). A oposição de alguns Estados menores não interferia na escolha do presidente.

O primado dos Estados mais fortes era garantido pela Constituição que assegurava, de um lado, a intervenção da União nos vários Estados da Federação -que na prática significava a intervenção dos Estados mais fortes nos mais fracos- ; e, de outro, a representação na Câmara Federal, proporcional à população, e o estabelecimento de eleições diretas, para a presidência da República, favoreciam os Estados mais populosos a terem maior representação e controlar o governo federal (Campello de Souza in Mota, 1973:189).

Como se pode ver pelas indicações acima, mesmo as dissidências, dentro dos grupos dominantes, não tinham condições de representação política no sistema implantado.

" Ao findar o seu período governamental, Campos Sales é odiado pelas classes populares, pois as dificuldades são inúmeras e o custo de vida exorbitante. Mas o Estado está consolidado, econômica e politicamente: a confiança externa volta e novamente, os capitais estrangeiros refluem para o país" (Caróne, 1975:118).

(25) Geralmente o presidente era escolhido em acordo firmado entre São Paulo e Minas; mas houve excessões, como na eleição de Hermes da Fonseca, onde o futuro presidente foi apoiado por Minas Gerais e Rio Grande do Sul enquanto seu oponente, Rui Barbosa, teve sua candidatura lançada por São Paulo e Bahia (M.C.Campello de Souza in Mota, 1973:96).

Vejamos agora aquilo que foi realmente possível de ser realizado pelo governo paulista, em termos de educação primária, no período em que vigorou a Reforma Geral da Instrução Pública (1892-1920).

Estou utilizando São Paulo como exemplo, pois que, os dados da educação libertária encontrados até agora, privilegiaram este Estado e o Rio de Janeiro. Entretanto, não pretendo fazer uma incursão mais detalhada sobre este último Estado, em face da bibliografia secundária disponível.

Como já foi mencionado, o governo paulista organizou vários tipos de escola.

As escolas preliminares isoladas eram aquelas onde um único professor, ministrava aulas a alunos de diversos níveis de adiantamento, reunidos numa mesma sala. Essas classes atendiam as crianças de menor poder aquisitivo e tiveram certo aumento quantitativo durante todo o período (1892-1919), mas principalmente nos primeiros anos da República (92-98), como resultado do ideal liberal de disseminação do ensino primário. (Infantosi da Costa, 1983:93).

O governo estadual criou ainda 50 escolas isoladas noturnas, destinadas aos pequenos trabalhadores ou filhos de operários, autorizada pela lei 1184 de 1909. Essas escolas eram providas por professores públicos mas, por funcionarem próximas às fábricas, em local cedido pelo patrão, parecem ter sofrido inúmeras interferências dos empresários: seus horários eram

estipulados de acordo com a administração das empresas e seu funcionamento era interrompido pelos patrões durante os movimentos grevistas.

"dentre outras e várias formas de pressão e repressão, (os industriais) surprimiam tais facilidades concedidas à escolarização de seus empregados despejando professores e alunos" (Infantosi da Costa, 1983:97).

Ana M. Infantosi da Costa (1983:96 nota 113) identificou 13 dessas escolas sendo que, dentre elas, três em Campinas (uma ao lado da Fábrica Carioba e duas na Usina Ester) e 6 em São Paulo: Fábrica Nacional Brasileira de Fósforos de Segurança, Fábrica de Vidros Santa Marina, Indústrias Reunidas Francisco Matarazzo, Fábrica de Calçados Melilo, Cia Italo Brasileira de Chapéus, Cia Cerâmica São Caetano.

Apesar de não serem consideradas profissionalizantes, as escolas para crianças operárias ministravam uma instrução voltada para o trabalho e para a domesticação dos operários, como é possível notar pelas disposições quanto ao ensino da linguagem:

"lições de coisas tratando das qualidades, emprego, uso e propriedades de corpos e objetos de uso nas artes e indústrias e lições que contribuam para a educação da vontade, onde sejam narrados os triunfos da perseverança e exaltadas as alegrias da vida ativa, fecunda e tranquila do trabalhador honesto." (Decreto 1915 de 18/jul/1910 citado por Infantosi da Costa, 1983:98).

No ano de 1909, foram ainda criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices, a serem instaladas em cada Capital do país, e destinadas à formação de operários e contra-mestres (Nagle, 1976:165). Parece ter havido uma dessas escolas em São

Paulo (Infantosi da Costa, 1983:126). É interessante notar , que a autorização legislativa para o decreto de 1909, foi aprovada em dezembro de 1906, ano de grandes agitações operárias com a deflagração, entre outras, da greve da Cia. Paulista de Estradas de Ferro e da realização do I Congresso Operário Brasileiro, no qual dominaram as posições anarco-sindicalistas (Linhares, 1977:47). A criação das Escolas de Aprendizes e Artífices talvez fizesse parte de medidas destinadas a arrefecer tais manifestações.

Foram também instaladas , nesta época, perto de uma centena de escolas noturnas para adultos. Estas partilhavam da mesma preocupação de apaziguamento da mão-de-obra, demonstradas pelas escolas isoladas destinadas a crianças operárias. A autora citada levantou, ainda, a existência de aproximadamente 15 escolas ambulantes, nos bairros afastados da capital paulista (Infantosi da Costa, 1983: 99 e 101).

Uma das realizações mais importantes do período, foi o estabelecimento de grupos escolares nos centros urbanos, a partir do decreto de 24/jul/1894. Os grupos escolares reuniram antigas escolas isoladas num mesmo imóvel, construído expressamente para finalidades escolares, com amplas salas, pátio para recreação e ginástica, ambiente bem diverso dos modestos recintos das escolas isoladas. Isto permitiu que as crianças pudessem ser agrupadas em classes , por nível de adiantamento, e obedecessem a normas unificadas. Para os professores, o grupo escolar possibilitou uma maior cooperação e troca de experiências (Infantosi da Costa,

1983:117).

A partir de 1908, o crescimento das matrículas, nos grupos escolares, ultrapassou aquele das escolas isoladas: "de 1908 a 1927 aumentou 524%, enquanto que nesse mesmo período, em escolas isoladas, o aumento foi de 90%" (Infantosi da Costa, 1983:123). Contribuiu para tal sucesso, o fato do grupo escolar oferecer maiores atrativos, já que melhor instalado que a escola isolada, e o desdobramento do horário de funcionamento: dois turnos de 4 horas, cada turno exclusivo para um sexo.

Enquanto a escola e os professores particulares atendiam à clientela de maiores recursos financeiros, a escola isolada serviu aos mais pobres das zonas urbana e rural e, o grupo escolar, foi frequentado por crianças das classes médias urbanas.

A autora citada revelou, ainda, a redução da taxa de analfabetismo e o incremento real da educação primária em São Paulo no período 1889-1920: as matrículas no primário aumentaram anualmente na proporção de 8,77% enquanto a população cresceu de 3,05%, e a taxa de alfabetizados progrediu, com relação à população total, de 24,72% para 29,82% (Infantosi da Costa, 1983:59 a 117).

Apesar do arrefecimento do fervor ideológico do começo da República (Nagle in Fausto, 1985:261), que acompanhou o estabelecimento do arranjo hegemônico da burguesia cafeeira, a quem não interessava favorecer a incorporação das massas ao processo político nacional (Fausto, 1977:69), é possível dizer,

de acordo com os dados acima, que houve uma certa extensão da instrução primária pública no Estado de São Paulo, na época da atuação educacional dos libertários. Mesmo assim, a falta de escolas públicas parece ter incentivado, os militantes e os pais de alunos, a se organizarem para oferecer instrução às crianças, como se verá no próximo capítulo, com relação à Escola dos Vidreiros da Água Branca.

Conclusão

Neste primeiro capítulo tentei mostrar, brevemente, a ascensão econômica e política dos plantadores de café. Estes, através de seus representantes no Partido Republicano Paulista (PRP), e contando com a aliança de certos setores militares, além da simpatia de parte classes médias urbanas, puderam instalar-se no poder, em 15 de novembro de 1899.

Passados os primeiros anos de euforia e ajustamentos do novo regime, a camada dominante pode ir afastando, do núcleo do poder, os elementos e idéias considerados radicais ou indesejados, e acabou por conseguir coesão em torno da fórmula conhecida como política dos governadores.

No campo educacional, também foi possível visualizar o mesmo movimento de alijamento dos ideais liberais mais radicais. As reformas orientadas pela idéia de integrar o cidadão à sociedade, adotadas no começo da República, foram pouco a pouco sendo descaracterizadas por outras leis. De mais a mais, o empenho dos professores na discussão e prática das reformas educacionais, nos primeiros anos, foi esmorecendo e seus canais de participação foram sendo fechados, na medida em que a camada dominante foi se tornando hegemônica.

Apesar disso, pode-se observar, no Estado de São Paulo, um aumento efetivo da rede pública de ensino até 1920. Neste estado, algumas instituições escolares oficiais procuraram atingir a clientela operária, como: as escolas isoladas noturnas, as de Aprendizes e Artífices, as noturnas para adultos e as ambulantes. O oferecimento do curso primário aos operários apareceu, conjugado a várias formas de repressão, como parte da estratégia destinada a arrefecer os movimentos reivindicatórios dos trabalhadores. Entretanto, a despeito do aumento quantitativo das escolas, com relação ao Império, o ensino público deixava de atender muitas crianças. Assim sendo, parece lícito supor que se incluía, no rol dos incentivos à criação de escolas libertárias, a pouca concretização da educação oficial.

Por outro lado, o desenvolvimento da cafeicultura proporcionou o crescimento de vários setores da economia brasileira, inclusive o industrial. A mão-de-obra empregada nos diversos setores, do café à indústria, era composta de imigrantes, que vinham em busca de uma vida melhor, atraídos pela propaganda oficial que prometia o 'eldorado' aos trabalhadores. Entretanto, aqui chegando, os imigrantes encontraram péssimas condições de vida e trabalho, contra as quais passaram a protestar.

Alguns grupos tentaram canalizar as insatisfações operárias. Os socialistas e reformistas influenciaram o movimento dos trabalhadores, em finais do século passado, mas já no começo do atual, e até pelo menos 1920, os anarquistas lideraram as mobilizações operárias.

A ascensão da influência libertária, na luta dos trabalhadores brasileiros, foi acompanhada de experiências pedagógicas. Deste modo, torna-se importante verificar: quais foram as iniciativas educacionais anarquistas e como, aqueles que nelas estavam envolvidos, procuraram colocar em prática as idéias ácratas. São esses pontos que tentarei explicitar nos próximos capítulos.

C A P Í T U L O I I

Introdução

Este capítulo começa com uma incursão no âmbito da Primeira Internacional afim de tentar captar certas características comuns ao pensamento das correntes libertárias nela presentes. Em seguida, procuro perceber as especificidades das duas tendências que têm sido apontadas como as que tiveram maior penetração no Brasil : a anarco-sindicalista e a anarco-comunista (Magnani,1982:11). Senti necessidade de fazer tal caminho porque os dois trabalhos sobre educação anarquista no Brasil, de que tenho conhecimento (Luizetto,1984 e Ghiraldelli,1986) , mencionaram a supremacia dos anarco-comunistas nos círculos intelectuais e dos anarco-sindicalistas no movimento operário . Daí o interesse em verificar as divergências das duas tendências.

Na segunda parte, busco entrelaçar momentos das lutas operárias na Primeira República, onde dominaram as posições libertárias, e os projetos escolares colocados em prática pelos anarquistas. Faço isto no sentido de ressaltar certas nuances da atuação libertária difíceis de perceber quando se analisa as realizações educacionais desvinculadas da prática política dos envolvidos.

2.1. As correntes anarquistas presentes na Primeira Internacional

O anarquismo como movimento ativista, em contraposição a formas ácratas de pensar das quais se têm notícia desde a Grécia e das seitas heréticas da Idade Média (Woodcock, 1981:29), se configurou mais claramente durante a Primeira Internacional (1864-76) e até a Grande Guerra foi a principal força organizadora do movimento operário internacional (P. S. Pinheiro in Fausto, 1985:149) .

As idéias libertárias já estavam em circulação na Europa antes de 1864. Mas parece ter sido apenas durante as reuniões da Associação Internacional do Trabalhadores (AIT), criada pela Primeira Internacional, que o anarquismo se aproximou dos movimentos de massa (Guérin, 1965:85). Os primeiros encontros foram dominados pelas posições proudhonianas dos representantes franceses que defendiam a associação de pequenos produtores através de contratos de troca resilíveis: estes garantiriam ao indivíduo a posse sobre o produto do seu trabalho (Arvon, 1971:113 e Fausto, 1977:64).

O conflito principal dentro da AIT até o Congresso de Bruxelas (1868) travou-se entre os proudhonianos, também chamados de mutualistas, que propugnavam pela conservação da propriedade individual em nome da autonomia de cada indivíduo, e os coletivistas que sustentavam a necessidade de instauração da propriedade coletiva. As posições mutualistas foram perdendo força e, em 1868, a tese coletivista, com a qual concordavam os

anarquistas e os partidários de Marx, triunfou. Ainda na reunião de Bruxelas, os libertários ganharam um aliado dentro da Internacional: o refugiado russo Bakunin (Arvon, 1971:115).

A partir daí a luta se polarizou entre as posições de Marx e seus seguidores, que foram denominados de autoritários pelos partidários de Bakunin, e estes últimos, que se auto-denominaram anti-autoritários. Vejamos rapidamente alguns pontos desse desacordo (1).

Marx entendia que, apesar de cada seção nacional ter a liberdade de adotar políticas particulares de acordo com as suas necessidades, a Internacional deveria obedecer a uma direção central e unificada (2) . Entretanto Bakunin, apoiado pela maioria dos filiados da organização, insistia na descentralização: "cada órgão da AIT, mesmo os locais, deveriam ter completa liberdade para formular políticas próprias sem receber qualquer instrução de um centro dominante" (Cole, 1974, vol.II:116).

Outro ponto de discordância acontecia com relação a questão do Estado. Marx aspirava à conquista do poder pela

(1) A pequena exposição que se segue foi baseada em G. D. H. Cole, 1974: vol.II. Não pretendo obviamente aprofundar a questão das divergências entre Marx e Bakunin, mas apenas mencioná-la no sentido de perceber melhor certas posições anarquistas. Para maiores esclarecimentos ver M. Tragtemberg, 1986.

(2) 'a finalidade da Associação Internacional é combinar, generalizar e dar uniformidade aos movimentos espontâneos da classe operária, mas não dirigi-los ou impor, não importa qual sistema doutrinário'. "É isso o que dizia uma resolução redigida por Marx em 1866." (M. Tragtemberg, 1986)

classe trabalhadora que estabeleceria uma ditadura transitória do operariado até que o Estado perdesse sua função e desaparecesse (Sferra, 1987:15). Bakunin entretanto defendia a destruição imediata do Estado, pois acreditava que o governo ditatorial proposto por Marx acabaria por criar uma aristocracia de funcionários públicos que tudo faria para se conservar no poder (Guérin, 1965:29).

O apoio aos políticos radicais burgueses também era matéria de divergências. Tanto Marx quanto Bakunin criticavam os social-democratas e outros defensores da reforma social e da cooperação de classes, porém divergiam em relação aos políticos radicais. Enquanto Bakunin era contrário a dar qualquer tipo de sustentação aos parlamentares radicais, Marx admitia a necessidade de apoiá-los quando propugnassem por reformas que beneficiassem os trabalhadores, como por exemplo, a ampliação dos direitos políticos, a redução da jornada de trabalho e o aumento da liberdade política. Esta discordância, segundo Cole (1974, vol.II:117), adviria das experiências vividas pelos dois contendores. Marx acompanhava a tendência existente na Inglaterra onde os sindicatos lutavam pela extensão do direito de voto e melhoria na legislação trabalhista. Já Bakunin estava influenciado pela situação russa e italiana. Nesses países, a miséria dos trabalhadores não tinha ressonância dentro do Estado (3).

(3) M. Tragtemberg (1986: 92) entretanto, citou trechos de uma carta de Bakunin a Celso Cerretti onde "aconselha seus companheiros italianos a uma colaboração com os partidos burgueses para atingirem objetivos imediatos."

Essa ligeira exposição das divergências entre anarquistas e "autoritários" deixaram à mostra algumas das características comuns às várias tendências libertárias. Uma delas era a negação do Estado e a de qualquer forma coercitiva de governo. Os libertários acreditavam na possibilidade de estabelecer uma sociedade baseada em formas não coercitivas de organização social e do trabalho. Para eles, o preconceito que mais cegava os homens era a crença na necessidade de existência do Estado como regulador da vida social (Guérin, 1965:17). O Estado era, na verdade, um agente desestruturador na medida em que, através da imposição de sua autoridade, impedia os "impulsos naturais organizativos que os indivíduos trazem em si" (Woodcock, 1981:16). O Estado, ao assumir várias funções organizativas na sociedade, eximia o indivíduo de se responsabilizar pelo social. O Estado decidia e impunha suas decisões. Como consequência disso, os homens não eram livres pois que "privados de decidirem sobre o seu próprio futuro" (Woodcock, 1981:22). Esta posição tinha raízes no entendimento do indivíduo livre como aquele que não deveria se submeter a outro, e nem a formas compulsórias de governo.

Na comunidade anárquica, os princípios de organização social não emanariam de um centro criado a priori para englobar e se impor ao todo, mas seriam resultado da procura de coordenação pelos vários segmentos da sociedade (Voline citado por Guérin, 1965:51).

O princípio federativo e a valorização do indivíduo foram pontos comuns às formulações de Proudhon, Bakunin e

Kropotkin (4). Estes, no entanto, divergiram quanto a outras questões como a continuidade ou não da propriedade privada, que era defendida por Proudhon e refutada por Bakunin e Kropotkin. Eles discordavam, também, quanto à distribuição do produto do trabalho proporcional à tarefa realizada por cada um, proposta por Proudhon e Bakunin, a qual era recusada por Kropotkin. Para este último, a distribuição deveria obedecer o critério da necessidade de cada indivíduo (Kropotkin, 1977: vol.I).

Os líderes anarquistas, entretanto, convergiam na recomendação da forma de atuação: a ação direta, misto de defesa da participação direta dos envolvidos --(sem qualquer intermediação)-- nos movimentos reivindicatórios e recusa da ação política no aparelho estatal. Cada indivíduo deveria optar livremente por pertencer a uma associação e participar diretamente de greves ou manifestações. Além disso, os libertários, por identificarem o Estado diretamente com os interesses da classe proprietária, não admitiam a possibilidade de formação de partidos políticos pois não haveria espaço para as reivindicações operárias no Estado dominado pela burguesia. Tal posicionamento, porém, não foi seguido à risca. Proudhon, por exemplo, se candidatou e foi eleito para a Assembléia

(4) Esses três libertários e a tendência anarco-sindicalista que será tratada a seguir, foram privilegiados neste texto por terem influenciado mais diretamente as posições anarquistas dentro da Internacional (Primeira e Segunda). Foram excluídos autores do século anterior como Godwin (1756-1836) e anarco-individualistas como Stirner (1806-1856).

Constituinte Francesa durante a Revolução de 1848 (Woodcock, 1981: 16). Também Bakunin, em seus escritos, ora se colocou contra, ora a favor da participação no processo eleitoral (Tragtemberg, 1986:92). Com relação aos objetivos deste trabalho, interessa frisar que a tática da ação direta envolvia, principalmente, o fomento à participação de cada indivíduo nas diversas organizações sociais.

A importância atribuída à educação foi também uma constante no pensamento anarquista. A participação em associações e ações de protesto, por se tratar de uma livre opção do indivíduo, não poderia ser imposta mas deveria ser estimulada através da educação. Os membros mais conscientes teriam a missão de difundir idéias e suscitar a organização. A tarefa dos militantes libertários seria principalmente educativa no sentido de despertar as massas para a ação. No entanto, deveriam evitar a todo custo, se colocarem ou serem colocados em situação de comando (Magnani, 1982:58). A educação era fundamental nos planos anarquistas: só ela poderia "criar mentalidades e vontades libertárias capazes de, primeiro, estimular e impulsionar o processo de mudança social e de, posteriormente, garantir a não degeneração da nova sociedade ácrata" (Luizetto, 1987:44).

As rivalidades entre "autoritários" e "anti-autoritários" no seio da Internacional, que culminaram com a expulsão de Bakunin durante o Congresso de Haia em 1872; a repressão que se seguiu à Comuna de Paris; e a transferência da sede da organização para Nova York, estão entre os fatores que

acabaram por determinar o fim da Primeira Internacional em 1876 no Congresso de Filadélfia (Kriegel, 1972:33). Os libertários, depois de expulsos da AIT, se organizaram em uma Internacional "anti-autoritária" que também entrou em declínio por volta de 1876, quando os novos líderes, como Kropotkin e Malatesta, passaram a pregar o "purismo" anarquista e a organização de grupos clandestinos para ações espetaculares: a revolução pela palavra e pela dinamite (5).

A década de 80 foi marcada, de um lado, por inúmeros atentados e, de outro, pelo afastamento dos libertários em relação ao movimento dos trabalhadores. Segundo Guérin (1965:86), tal distanciamento foi provocado em parte pelo rápido desenvolvimento industrial na Europa e a conquista de direitos políticos, que tornaram os operários mais receptivos ao reformismo parlamentar preconizado pelos social-democratas. Entretanto, na década seguinte, Kropotkin percebe a esterilidade da ação terrorista e clama pela reaproximação com os movimentos populares (Guérin, 1965:90).

Por esta época (1890), o movimento operário francês vinha se reerguendo da dura repressão levada a cabo nos anos posteriores à Comuna. Nesta luta, alguns militantes, desencantados com a ação política pregada pela social democracia, acabaram por vislumbrar o caminho para um sindicalismo

(5) Essa afirmação baseia-se em Daniel Guérin (1965:87). Porém, G.D.H.Cole considera Kropotkin contrário à "propaganda pela ação" como tática a ser generalizada no movimento operário, só sendo favorável à sua adoção no caso russo "como resposta a uma repressão extrema" (Cole, 1974, vol.II:302).

revolucionário e forjaram o chamado anarco-sindicalismo (Arvon, 1971:133). Outros, continuaram mais próximos ao pensamento de Kropotkin, e foram denominados comunistas libertários ou anarco-comunistas. Suas divergências, entretanto, não os impediram de trabalharem juntos na reconstrução das organizações operárias francesas onde líderes anarco-sindicalistas, como Fernand Pelloutier e Pierre Monatte, se aliaram aos anarco-comunistas Pouget e Paul Delasalle (Cole, 1974, vol.II:308) (6). Foram criadas Bolsas de Trabalho unindo operários de várias profissões, e, em 1895, foi criada a Confédération Générale du Travail (CGT) (Arvon, 1971:134).

Vejamos alguns pontos de desacordo entre as duas correntes anarquistas que parecem ter sido explicitados, com maior clareza, durante o Congresso libertário de Amsterdã, em 1907 (Woodcock, 1984:29).

Os comunistas libertários, partidários das idéias de Kropotkin, criticaram os anarco-sindicalistas (também chamados de sindicalistas revolucionários) pelo fato de enfatizarem o sindicato como meio e fim da ação revolucionária e negligenciarem

(6) Apesar de Cole afirmar que Pouget e Delasalle eram anarco-comunistas, Guérin (1965:87 e 93) e Woodcock (1984:27) colocaram-nos entre as fileiras anarco-sindicalistas. Para efeito do presente texto, o que interessou da exposição de Cole, foi a ênfase no trabalho conjunto desenvolvido pelas duas correntes libertárias no soerguimento do movimento operário francês. Tal inclinação à união de forças demonstrada pelos ácratas na França também aconteceu no Brasil, onde anarco-comunistas e sindicalistas revolucionários trabalharam juntos em greves e outras manifestações (Magnani, 1982:59).

outros métodos de luta. Para Malatesta, representante dos anarco-comunistas no Congresso, os libertários deveriam se preocupar também com aqueles indivíduos que estão fora da ação sindical por estarem desempregados, pois o anarquismo deveria se dirigir a todos os homens. No entender de Malatesta, o sindicato deveria despertar a solidariedade latente nos indivíduos e não se restringir a reivindicações imediatas, esquecendo-se de que a meta anarquista final era a de mudar e não a de melhorar a sociedade capitalista (Malatesta in Woodcock,1981:204).

Os sindicalistas revolucionários se defenderam reafirmando suas posições sobre a preponderância do sindicato como órgão de luta dirigido, tanto para melhorias parciais das condições de vida, quanto para a greve geral revolucionária que poria fim ao capitalismo. O sindicato era visto como o lugar, por excelência, da luta contra o regime capitalista e a base sobre a qual se erigiria a sociedade do futuro (Woodcock,1983:18). Nele, os trabalhadores seriam educados através de exercícios revolucionários (greves, boicotes, manifestações), e iriam aprendendo a autogerir a produção de forma que o sindicato pudesse realmente se tornar a unidade econômica básica da nova organização social, que surgiria a partir da greve geral revolucionária (Monatte in Woodcock,1981:200 a 202).

Os anarco-comunistas, por outro lado, argumentavam que a greve geral revolucionária, valorizada pelos sindicalistas revolucionários, não eliminaria a necessidade de uma ação

violenta; e, visualizavam uma sociedade libertária organizada a partir da comuna, entendida como "agrupamento geral de cidadãos livres" (Cole, 1974, vol. II: 316).

As duas correntes parecem divergir portanto, e principalmente, no que diz respeito à organização dos trabalhadores (predominância ou não da ação sindical) e quanto à maneira de organizar a sociedade anárquica (comunas ou sindicatos de produtores) (Magnani, 1982: 58).

Essas duas tendências libertárias também atuaram no Brasil. A anarco-sindicalista tem sido apontada por certos autores (Pinheiro in Fausto, 1985: 149; Fausto, 1977: 74; Magnani, 1982: 58; Maram, 1979: 11; Ghiraldelli, 1987: 65; Rodrigues in Arnoni Prado, 1985: 24; Nagle, 1976: 24) como a corrente anarquista que maior influência teve no movimento operário da Primeira República; enquanto que nos círculos intelectuais há menção da predominância do anarco-comunismo (Luizetto, 1989- informação verbal).

Entretanto não foi possível aprofundar tal discussão na medida em que, nos documentos recolhidos, faltaram dados para a indicação das tendências às quais pertenceram os ativistas ligados aos projetos educacionais. Alie-se a esta circunstância, as menções à colaboração efetiva das duas correntes em certas tarefas: os comunistas libertários, apesar de discordarem das posições dos anarco-sindicalistas com relação à luta por melhoras parciais, não deixaram de se empenhar junto a eles na deflagração de greves e outras formas de manifestações (Magnani, 1982: 59 e

Sferra,1987:55).

É possível supor, para efeito do presente estudo, que elementos ligados às duas tendências tenham atuado conjuntamente nas iniciativas educacionais, pois ambas as correntes apontavam a educação como um dos caminhos para se chegar à revolução social (Magnani,1982:86 e 108; Sferra,1987:33).

2.2. A atuação libertária na educação e no movimento operário da Primeira República.

As realizações educacionais no Brasil aconteceram concomitantemente à atuação libertária nas diversas manifestações do movimento operário. Isto porque, como se viu, os libertários entendiam que seu papel consistia em fomentar a ação das massas despertando-as para as injustiças sofridas pelos trabalhadores e indicando a possibilidade de construção da sociedade ácrata (Maram,1979:29). Essa tarefa se efetuava pela participação nos movimentos reivindicatórios, pela propaganda veiculada nos jornais, revistas, romances, teatro (Luizetto,1984:cap.2), nas festas promovidas com a finalidade de angariar recursos para as diversas atividades (jornais, fundos de greve, escolas) (Hardman,1984:38 e segs.); e, pelas iniciativas de caráter propriamente educacional como os centros de estudos sociais, a Universidade Popular de Ensino Livre, e as escolas.

Os centros de estudos sociais foram numerosos pois exigiam investimentos de baixo custo: apenas uma sala, poucos móveis, livros para a formação de uma biblioteca e a vontade de alguns elementos de se reunirem para discutir problemas sociais e idéias anarquistas (Luizetto;1984:249). Em tais encontros o método utilizado era o do "ensino mútuo", que consistia em discussões dirigidas por militantes mais experientes. Esses centros deram origem a jornais (ou vice-versa); formaram quadros para o movimento sindical; serviram como ponto de apoio para as 'excursões de propaganda', promovidas nas portas das fábricas

comícios, bares, etc. (Ghiraldelli,1987:117-120); e editaram livros e folhetos (Luizetto,1984:250). Os centros de estudos sociais foram instalados desde o começo do século XX, sendo que o Círculo Educativo Libertário Germinal de São Paulo (1902) constitui, até o momento, a primeira referência de funcionamento efetivo de um desses grupos de estudos (Luizetto,1984:125).

Os jornais por mim consultados vêm corroborar a proliferação dos centros de estudos sociais em diversas cidades do país conforme os autores citados indicam em seus trabalhos. Além daqueles mencionados por Luizetto e Ghiraldelli, é possível apontar a existência, entre outros, do Centro de Estudos Sociais do Rio de Janeiro ("A Vida", Rio de Janeiro, n.3, 31/jan/1915), do Centro de Estudos Sociais de Pelotas ("A Vida", Rio de Janeiro, n.4, 28/fev/1915) e do Centro de Estudos Sociais de Porto Alegre ("A Vida", Rio de Janeiro, n.7, 31/maio/1915).

Outra experiência libertária destinada à instrução dos adultos foi a Universidade Popular de Ensino Livre que funcionou de março a outubro de 1904. Instalada no Centro Internacional dos Pintores -Rua da Constituição,47- (Rodrigues, 1969:97), a Universidade Popular pretendia, além de proporcionar uma instrução "racionalista e científica" aos trabalhadores, ser um local de lazer e cultura.

' A Universidade Popular, que se dirige a todos os homens de boa vontade, sem distinção de crença ou de partido, tem por fim: fundar um ensino superior metódico para o povo, organizar conferências periódicas sobre todos os assuntos suscetíveis de interessar os trabalhadores, fundar um museu social e uma biblioteca, realizar representações de arte social, saraus musicais, festas literárias,

excursões científicas, artísticas e expansivas, publicar um boletim que seja órgão da associação, estabelecendo, enfim, um centro popular tendo por fim às vezes o prazer e a instrução - e a união moral entre os cooperadores'. (Universidade Popular. "O Amigo do Povo", São Paulo, n.48, 2/abr/1904 citado por Luizetto, 1984:254 e Ghiraldelli, 1987:121).

A iniciativa reuniu tanto intelectuais ligados ao pensamento anarquista como Elísio de Carvalho (Luizetto, 1984:256 e seqs.) e Fábio Luz (7), quanto elementos afastados das idéias libertárias como Rocha Pombo (Ghiraldelli, 1987:122) e Sílvio Romero (8).

Os cursos, segundo Ghiraldelli (1987:122), eram compostos de palestras de assuntos autônomos de modo que, se o aluno não pudesse comparecer a alguma exposição, não seria levado a deixar o curso. Parecia haver também a preocupação em facilitar o acesso aos trabalhadores.

"Tudo era feito sem burocracia; bastava que qualquer trabalhador entrasse na Universidade, pagasse uma taxa de 1\$000 e estava matriculado nos cursos" (Ghiraldelli, 1987:122).

As razões do malogro do empreendimento ainda não são bem conhecidas. É possível que tenham concorrido para o seu

(7) "Fábio Luz, afável romancista de 49 anos de idade (em 1906/07) e que há mais de dez anos vinha pregando a doutrina anarquista e libertária. Formado em medicina, Luz ocupava um cargo de Inspetor Escolar no Distrito Federal." (Dulles, 1977:35). Fábio Luz ocupou esse cargo de 1893 a 1918 (Luizetto, 1984:157).

(8) Edgar Rodrigues (1969:35) cita partes de um discurso proferido por Sílvio Romero na Academia Brasileira de Letras onde este último ataca a ação dos anarquistas na sociedade e compara os malefícios por ela causados àqueles gerados pela atuação dos padres. Os escritos de Sílvio Romero foram hostilizados também pelos libertários. Vide por ex: Carlos Dias. O direito de reivindicar. "A Voz do Trabalhador", Rio de Janeiro, n.4, 15/ago/1908.

fechamento: o fato de ter reunido pessoas de convicções tão diferentes; o contraste entre a erudição dos mestres e a cultura operária como indica Ghiraldelli(1987:122); ou ainda, a 'ignóbil explosão de baixos interesses de vaidades' apontada por Carlos Miranda ("Kultur", Rio de Janeiro, n.5, out/1904 citado por Luizetto, 1984:261).

A despeito do fracasso da experiência brasileira as realizações internacionais ligadas ao projeto de Universidade Popular continuaram a ser veiculadas pela imprensa operária:

" 'Oferecer a seus membros meios de instrução e educação tão eficazes como agradáveis...' eis...o princípio fundamental das Universidades Populares(...)

Qualquer pessoa, seja qual for sua classe, concepção política ou religiosa (pode se inscrever) mediante uma quota ínfima e a simples formalidade de inscrição....)

Os programas abrangem cursos, conferências e palestras, e festas familiares (...)

(As Universidades Populares) compreenderam que as festas cujos programas incluem poesias, cantos, leituras e peças teatrais podiam ser impregnadas de certo caráter social, em nada prejudicando o prazer e a alegria." (Em França."Aurora", São Paulo, n.6, jul/1905)..

O artigo acima que trata das Universidades Populares na França deixa transparecer as semelhanças entre os projetos brasileiro e francês, e vem respaldar a afirmação sobre a estreita vinculação entre o anarquismo brasileiro e o internacional indicada na bibliografia e nos documentos consultados.

Ao mesmo tempo que eram estabelecidos a Universidade Popular de Ensino Livre e os centros de estudos sociais dedicados

aos adultos, foram criadas escolas voltadas para a instrução das crianças. Estas últimas interessam-me de perto na medida em que, o pensamento libertário sobre a instrução formal dos pequenos, constitui a preocupação principal do presente trabalho.

Logo em 1902, a criação da Escola Libertária Germinal, a 19 de maio, foi anunciada pelo jornal "O Amigo do Povo" (São Paulo, 25/maio/1902 citado por Luizetto, 1984:245). Esse empreendimento, que envolvia imigrantes italianos apoiados pelo referido jornal (Ghiraldelli, 1987:123), parece não ter sido bem sucedido no seu início pois em novembro do ano seguinte (1903), "O Amigo do Povo" fazia saber que o Comitê Pró-Escola Libertária Germinal realizaria palestras afim de angariar fundos para a instalação da escola (Luizetto, 1984:246).

'convite para uma comemoração, com palestras no teatro 'Andrea Maggi' (Rua do Imigrante,180), da morte dos 'Mártires de Chicago'; evento para recolher fundos para fundar a 'Escola Libertária Germinal'. (Pró-Escola Libertária Germinal."O Amigo do Povo", São Paulo, n.38, ano II, 8/nov/1903 citado por Ghiraldelli,1987:123).

Em meados de 1904, apareceram indícios de que a instituição encontrava-se em funcionamento e de que seus promotores continuaram a se preocupar com a arrecadação de donativos, agora destinados a abaixar as mensalidades.

'Hoje à noite realizar-se-á no Teatro Gargi (sic) do Bom Retiro uma festa com loteria de objetos oferecidos por companheiros em favor da 'Escola Libertária Germinal', que toma desenvolvimento. Os organizadores pretendem achar nesta festa um número suficiente de pessoas dispostas a dar mensalmente 500 réis, tornando possível aos pais de família o pagamento de 2\$000 réis mensais por cada criança com a vantagem dos livros e cadernos gratuitos.

Camaradas! Arranquemos a criança ao padre e ao governo." (Escola Libertária Germinal, "O Amigo do Povo") (9).

A organização de festas para coleta de recursos, destinados à fundação ou manutenção de escolas, foi uma prática comum às várias iniciativas educacionais, e se inscreveu no contexto mais amplo de realizações de eventos festivos consagrados à sustentação financeira de várias atividades, como jornais, revistas, folhetos, fundos de greve, etc.

Apesar dos esforços, a mensalidade da escola era, em novembro de 1904, de 2\$500 réis de acordo com o jornal "O Amigo do Povo" (Escola Libertária Germinal. "O Amigo do Povo", São Paulo, n.63, ano III, 26/nov/1904 citado por Ghiraldelli, 1987:124). A campanha dos responsáveis pela escola para diminuir as mensalidades não havia surtido os efeitos desejados.

A Escola Libertária Germinal, o Círculo Educativo Libertário Germinal e a Universidade Popular de Ensino Livre representaram os primeiros exemplos de instituições educacionais anarquistas encontrados na bibliografia consultada. Essas iniciativas, na virada do século, acompanharam o crescimento do movimento operário e a ascensão da influência libertária nele.

(9) Ghiraldelli(1987:123) e Luizetto(1984:246) citaram esse mesmo trecho do "O Amigo do Povo" porém, atribuíram-lhe datas diferentes de publicação. Luizetto indicou 7/jun/1902 e Ghiraldelli, 11/jun/1904. Apesar dessa discrepância, os dois autores concordaram naquilo que interessa ao presente texto onde se está procurando salientar o estabelecimento de organizações escolares anarquistas dedicadas às crianças desde o começo do século: ambos convieram que a Escola Libertária Germinal funcionou no ano de 1904.

De fato, a mobilização operária foi pequena até finais do século passado quando as raras greves não ultrapassaram, na maioria das vezes, uma única fábrica ou categoria profissional (Simão,1966:131 e Carone,1975:218). No entanto, logo no despontar do século XX, em 1903, irrompeu no Rio de Janeiro, a primeira greve geral reunindo trabalhadores de diferentes ramos da indústria: tecelões, gráficos, pintores, sapateiros, etc (Carone,1975:220).

De acordo com Maram (1979:128), a falta de coordenação do movimento possibilitou uma rápida ação repressiva, mas por outro lado, agiu também no sentido de despertar alguns sindicatos para a necessidade de criar órgãos que conjugassem as lutas. Assim nasceram, do trabalho conjunto de anarquistas e socialistas, a Federação das Associações de Classe do Rio de Janeiro (10) e a Federação Operária de São Paulo (FOSP).

Em 1904, a greve dos doqueiros de Santos, coordenada pela União Interamericana dos Operários, revelou o crescimento do trabalho organizatório, pois atraiu apoio de várias categorias profissionais da cidade e recebeu adesão dos estivadores do Rio de Janeiro e dos gráficos de São Paulo. Esta, que foi a primeira greve geral santista, extravasou os limites da cidade e do Estado, ao atingir o Rio de Janeiro e São Paulo. Foi duramente

(10) Embora Sheldon Maram (1979) tenha aludido nesta oportunidade (pág.28) a tal organização com o nome de "Federação das Classes Operárias", acredito tratar-se da Federação das Associações de Classe do Rio de Janeiro pela coincidência de datas e pela referência a ela feita tanto pelo próprio Maram em outro local (pág.90), como por Carone (1975:204) e Dulles (1977:42 nota 52). Em 1906, esta associação veio a se chamar Federação Operária do Rio de Janeiro (FORJ).

reprimida por centenas de soldados enviados pelo governo central que efetuaram inúmeras prisões, durante a longa greve de 27 dias (Maram, 1979:128).

O ritmo crescente das mobilizações levou as lideranças a tentarem sua unificação através da promoção do Primeiro Congresso Operário que se realizou no Rio de Janeiro em abril de 1906 (11). Nesta reunião, os anarquistas, embora minoritários, conseguiram fazer valer suas propostas, entre as quais: "a ação direta" como forma de pressão e resistência; o sindicato como órgão de luta e não de beneficiência; e a criação da Confederação Operária Brasileira (COB) como instrumento de coordenação das lutas em contraposição à proposta socialista de constituir um partido político. A partir desse congresso, ficou patente a preponderância do anarco-sindicalismo (ou sindicalismo revolucionário) no movimento operário brasileiro. (Pinheiro in Fausto, 1985:153; Maram, 1979:90; Sferra, 1987:71; Koval, 1982:106).

Em meados de maio de 1906, um mês após o Primeiro Congresso, foi deflagrada a greve da Companhia Paulista que atingiu proporções até então desconhecidas. Iniciada em Jundiaí, conseguiu a adesão de trabalhadores de duas grandes metalúrgicas de Campinas (Mac Hardy e Liderwood) e dos ferroviários da Mogiana. Mobilizou operários de Rio Claro, Santos, São Paulo e

(11) Os anarquistas denominaram este congresso de "primeiro" por desconsiderarem os de 1898 e 1902 promovidos pelos socialistas.

Assim também, ao chamar o congresso de 1913 de "segundo", desacreditaram o congresso de 1912 promovido por Mário Hermes, filho do presidente em exercício, Marechal Hermes da Fonseca.

Rio de Janeiro e despertou a solidariedade da população, dos pequenos comerciantes do interior paulista e dos estudantes de Direito da Capital do Estado. Por detrás das causas imediatas da greve (redução de salários, obrigação de contribuir com a sociedade beneficiária da companhia, etc.) estava, de acordo com Boris Fausto (1977:135), uma política de modernização da empresa que incluía demissões, diminuição da semana de trabalho e remanejamento de pessoal.

A repercussão que teve a paralisação foi resultado tanto dos esforços organizatórios (criação das Ligas Operárias de Campinas, Jundiaí e Rio Claro) quanto do clima mobilizador presente no seio do operariado desde o começo do ano:

"fevereiro de 1906, comício em praça pública em São Paulo contra o 'domingo sangrento' na Rússia czarista; abril de 1906, Primeiro Congresso Operário; 1º de Maio, atos com significativa presença não só no Rio de Janeiro e São Paulo, como em Campinas e Jundiaí" (Fausto, 1977:140).

A greve resistiu duas semanas sob enorme repressão: sindicalistas foram presos; jornais e sindicatos empastelados; soldados da Força Pública dispostos ao longo dos trilhos procuravam garantir o tráfego de trens conduzidos por maquinistas e foguistas da Armada; um cruzador foi enviado ao Rio de Janeiro e dois batalhões do exército foram colocados de prontidão para a eventualidade do movimento atingir a Central do Brasil (Fausto, 1977:139). Em fins de maio, os operários voltaram ao trabalho sem que suas reivindicações fossem atendidas (Pinheiro in Fausto, 1985:156).

Embora algumas organizações sindicais tivessem desaparecido na vaga repressora desencadeada durante e após a greve (Fausto,1977:141), outras resistiram, como a Liga Operária de Campinas que criou, em fevereiro de 1907, uma escola em sua sede.

Nascida em época de grande agitação operária, a Escola Social contou na sua inauguração, 24 de fevereiro, com representantes de sociedades de trabalhadores de São Paulo e de Jundiaí:

"Usaram da palavra, o jornalista Henrique Barcelos, em nome da imprensa e, em nome das organizações operárias, os militantes Jaime Moreira, Júlio Sorelli (secretário da FOSP_ Fausto,1977:141) e Eduardo Vassimon, que dissertaram sobre o ensino livre e a pedagogia moderna" (Rodrigues,1969:186).

Poucas informações foram encontradas sobre esta iniciativa. Sabe-se apenas que seu primeiro professor foi Renato Salles (Rodrigues,1969:186); que sua instalação foi antecedida por coleta de fundos entre os associados da Liga como era comum aos empreendimentos libertários; e que, em meados do ano seguinte (1908), se cogitou a construção de um prédio próprio.

'(...)Em fevereiro de 1907, inaugurou essa associação, em sua sede, a Escola Social, para cujo fim foi feita uma subscrição de associados. A escola montada com uma boa mobília tem funcionado até hoje com regular número de alunos (...). Realizou-se no domingo uma assembléia para tratar da construção de um prédio. A Comissão para cuidar desse assunto é: José Piovesan, José Fonseca, Maz Stephan, Ramón Duran, Vitório Mezzalina e Cármine d'Abruzzo.' (Pelo ensino livre. "Folha do Povo", São Paulo/Braz, n.22, 16/ago/1908 citado por Ghiraldelli, 1987:126)

Em 1908, foi professor desta escola, Adelino de Pinho,

militante anarquista que, ao final do ano letivo, proferiu a palestra "Pela educação e pelo trabalho" (12) onde expôs suas idéias sobre educação. Tal palestra é parte da documentação primária utilizada neste trabalho. A ela e a seu autor farei referência com mais detalhes posteriormente. Por ora interessa localizar a Escola Social no contexto do avanço organizatório do movimento operário dominado pelas posições anarquistas.

Interessa ainda conhecer outros traços que aproximem as experiências educacionais às lutas operárias. Isto porque, se os anarquistas afirmavam ter a educação um papel importante no sentido de despertar os homens para as injustiças sociais e para a possibilidade de transformação da sociedade, é procedente perguntar o que era feito nas escolas afim de sensibilizar os alunos com relação a esses princípios (13).

Um exemplo, que ilustra como essas preocupações adentravam a escola, foi demonstrado na atitude da Escola Social em decretar feriado no dia 19 de dezembro de 1908 seguindo a orientação da Confederação Operária Brasileira. A COB conclamava as entidades trabalhadoras a considerar tal dia como símbolo de

(12) Adelino de Pinho, "Pela educação e pelo trabalho", Conferência lida na Liga Operária de Campinas a 13/dez/1908.

(13) Assim se expressou o educador anarquista espanhol Francisco Ferrer sobre essas questões: "A Escola Moderna... adota o racionalismo humanitário que consiste em inculcar à infância o afã de conhecer a origem de todas as injustiças sociais para que, com o seu conhecimento possa logo combater e opor-se à elas." (F. Ferrer. Racionalismo humanitário in "Boletim da Escola Moderna", São Paulo, n.1, 13/out/1918)

protesto contra uma possível guerra entre Brasil e Argentina. "A Voz do Trabalhador", jornal da COB, agitou durante meses essa questão através de artigos que incitavam os trabalhadores a não se inscreverem nas listas de serviço militar distribuídas pelo governo, e a considerarem o dia 19 de dezembro como data de protesto contra o conflito armado. A manifestação recebeu a adesão de várias entidades dos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Em Santos, onde os operários estavam mais mobilizados, houve paralisação do trabalho para acentuar a demonstração. E, na Argentina, a Unión General de los Trabajadores distribuiu um panfleto contra a guerra ("A Voz do Trabalhador", Rio de Janeiro, n.7, 6/dez/1908; n.8, 13/jan/1909).

No referido dia, os alunos da Escola Social foram dispensados das aulas, mas não antes de ouvirem um discurso de seu professor expondo as razões do feriado. Na sua fala, Adelino de Pinho explicou que apenas os fabricantes de armas e os políticos tirariam proveito da destruição causada pela guerra, enquanto a maioria da população sofreria ou morreria nos campos de batalha. Ressaltou ainda que, no empenho de aumentar a solidariedade entre os povos, a COB propôs esse dia de protesto ao qual a escola aderiu no intuito de levar seus pupilos a tomarem contato e a participarem da luta dos trabalhadores contra a guerra.

"(...) Meus amiguinhos: Aqui no Brasil tem-se falado muito sobre uma provável guerra entre o Brasil e a Argentina. Neste país decretou-se o serviço militar obrigatório... Os operários, porém, que estão convencidos do flagelo que é a guerra, certos de que a guerra a quem mais prejudica é ao operariado roubando-lhe os filhos para lançar no

matadouro, resolveram responder à guerra com a guerra. A Confederação Operária Brasileira... escolheu o dia 10 de dezembro para considerar esse dia feriado, onde os operários, livres das oficinas, possam em convívio e em camaradagem apertar os laços que os devem unir contra o comum inimigo. Por esse motivo nós (a Escola Social), que costumamos não reconhecer dias feriados, quer os do Estado, quer os da Igreja, temos hoje um dia de descanso, um dia feriado. Ide pois para casa e que no vosso coração se enraíze a tendência da paz,...pois só na paz há serenidade para se encarar os problemas sociais que dizem respeito à felicidade humana. Tenho dito." (Em Campinas in "A Voz do Trabalhador", Rio de Janeiro, n.8, 13/jan/1908).

O empenho em inteirar os alunos das manifestações convocadas por entidades operárias, não foi exclusivo da Escola Social como se verá a seguir, e revela coerência com as propostas aventadas pelo anarquismo. Através desses eventos, as crianças eram informadas sobre as mobilizações dos oprimidos e induzidas a se solidarizarem com suas lutas.

No ano seguinte, 1907, ocorreu nova onda grevista. Tal movimento seguia uma das resoluções do Primeiro Congresso Operário no sentido de 'envidar os maiores esforços, de acordo com o método seguido pelos companheiros franceses (14), para que o operariado do Brasil, no dia 10 de maio de 1907 imponha as oito horas de trabalho' (Fausto,1977:149).

Iniciada no dia previsto (10 de maio), a paralização, na qual se reivindicava 8 horas de trabalho, envolveu operários da

(14) Alusão às agitações ocorridas em maio/1906 na França, quando os operários lutaram pela jornada de 8 horas de trabalho. Pierre Monate in G.Woodcock,1981:198.

Capital, Santos, Ribeirão Preto e Campinas e atingiu os setores de alimentação, construção civil, metalurgia, calçados, gráficas, limpeza pública e têxteis. Era a primeira vez que se conseguia articular uma greve geral dos têxteis, ramo de difícil organização em razão do grande número de mulheres e crianças aí empregadas, e da intransigência dos patrões das grandes indústrias de tecidos (Fausto,1977:146).

A truculência da repressão, que dispersou violentamente as manifestações, fechou a FOSP (Federação Operária de São Paulo), efetuou prisões, provocou a censura até mesmo de jornais conservadores como o Jornal do Comércio (Maram,1979:55). Além da repressão pura e simples, os empresários das grandes tecelagens lançaram mão de recursos mais arrojados: fizeram gestões junto à grande imprensa para diminuir o espaço dedicado às notícias sobre as greves; pediram ao governo estadual proteção aos empregados que desejassem trabalhar e passaram a estudar a possibilidade de aumento de salários ou diminuição de horas de trabalho. Estas medidas foram tomadas sob a coordenação de uma comissão eleita pelos empregadores, o que indica a preocupação destes em melhor se organizarem para enfrentar o avanço das manifestações dos trabalhadores. A organização de um 'lobby' industrial só não aconteceu "porque as mobilizações operárias perderam o ímpeto" (Fausto, 1977:149).

De fato, depois dessas greves, houve uma diminuição dos movimentos paredistas. (Pinheiro in Fausto, 1985: 157; Maram,1979:91 e 129; Fausto,1977:133).

Uma das razões apontadas para a irregularidade das manifestações estava na fragilidade das bases do movimento operário. A taxa de sindicalização era baixa e os trabalhadores se aproximavam dos sindicatos apenas nos momentos de greve (Pinheiro in Fausto, 1985:157).

Além disso, as greves de 1906 haviam dado o impulso que faltava para convencer os parlamentares a aprovarem um projeto de lei de expulsão de estrangeiros engarrafado no Congresso desde 1902. A lei Adolfo Gordo de 5/jan/1907 passou a permitir a expulsão sumária de estrangeiros "agitadores" mediante simples acusações. As denúncias, raramente acompanhadas de alguma prova, não seriam suficientes para condenar o indiciado nos tribunais comuns, mas eram o bastante para o processo de expulsão. A lei isentou apenas os estrangeiros com mais de dois anos de residência no país, os maridos de brasileiras e os viúvos com filhos nascidos no Brasil e foi usada contra vários militantes (Maram, 1979:40 e seqs.). No ano de 1907, apenas alguns dos 132 estrangeiros, contra os quais foram movidos processos de expulsão, conseguiram sustar suas sentenças (Dulles, 1977:42 nota 64).

Também a conjuntura econômica veio concorrer para a inconstância do movimento operário.

Desde 1903, com a política de investimentos públicos adotada por Rodrigues Alves (1902-1906) e, principalmente entre 1907/8 e 1912, com os resultados positivos da adoção das medidas

de proteção do café pelo Convênio de Taubaté (15) a economia brasileira viveu um período de crescimento (como indicado no capítulo I, p.50-51) (Mello,1984:140; Fausto in Fausto,1985:184).

A política de defesa do café adotada pelo governo federal, apesar das oposições que gerava (dentro até do próprio governo), garantiu o desenvolvimento econômico do país dado o papel predominante que o setor cafeeiro desempenhava na economia brasileira já que investia em vários setores (estradas de ferro, serviços portuários, indústrias, etc) e demandava novas importações (Dean in Fausto,1985:268).

O desenvolvimento econômico do período 1908/12 veio acompanhado de forte pressão inflacionária e serviu-se, dentre outros fatores, da reativação da imigração que, entre 1909 e 1913, foi de 680 mil pessoas, num total de 995 mil entre 1905 e 1913 (Mello,1984:152). O aumento da oferta de mão-de-obra e a inflação concorreram para a queda do salário real, que continuou a decrescer durante toda Primeira República, como indicado no item sobre as condições de vida do operariado.

Diante dessas circunstâncias, agravadas pelo desemprego, que em finais de 1908, atingiu todo o país (A nossa

(15) A reunião dos presidentes (governadores) dos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, que se realizou em fevereiro de 1906 em Taubaté, visava dois objetivos principais: restringir a oferta através da retirada de parte da safra do mercado (o que seria feito com empréstimos externos) e a fixação da taxa cambial a níveis baixos de forma a proteger a renda do plantador. A oposição de Rodrigues Alves a esse projeto retardou sua aprovação até dezembro de 1906 (Fausto in Fausto,1985:215 e segs.)

situação. "A Voz do Trabalhador", Rio de Janeiro, n.6, 29/nov/1908) , pela intensificação da repressão (Lei Adolfo Gordo) e pelas campanhas xenófobas (formação das Ligas Nacionalistas), as greves tornaram-se menos constantes. As poucas paralisações isoladas não conseguiram adesão de outras fábricas ou demonstrações de apoio em outras cidades como havia acontecido nos anos anteriores (16).

Da perspectiva do presente trabalho é interessante notar que as comunicações sobre a criação ou o funcionamento de escolas continuaram a ser veiculadas na imprensa operária indicando que, mesmo com o arrefecimento das paralisações, as iniciativas educacionais tiveram prosseguimento.

Uma delas, a Escola Livre Primeiro de Maio, funcionava na Vila Isabel, no Rio de Janeiro, em 1909 (17). Neste ano, os alunos participaram das manifestações do Dia do Trabalhador promovidas pela Federação Operária do Rio de Janeiro (FORJ)

(16) Em Santos as greves continuaram a ocorrer. Autores como S.Maram (1979:130) e P.S.Pinheiro (in Fausto,1985:158) têm explicado a persistência da mobilização na cidade pela composição da classe trabalhadora e pela estrutura econômica santista. Segundo Pinheiro: "Não existiam (em Santos) grandes fábricas; a maior parte dos operários eram homens adultos empregados na construção e nos transportes, áreas onde o movimento operário encontrou grande êxito."

(17) De acordo com Paulo Ghiraldelli (1987:125) essa escola foi criada em 1911, entretanto foi-me possível localizar notícias que denotam sua existência já em 1909. Vide por exemplo: Ecos do Primeiro de Maio no Brasil in "A Voz do Trabalhador", Rio de Janeiro, n.11,17/maio/1909. Em tal artigo a instituição foi chamada de Escola Livre Primeiro de Maio enquanto que no trecho a seguir ela levou o nome de Escola Primeiro de Maio.

cantando "A Internacional". A FORJ, em artigo no "A Voz do Trabalhador", explicou que, em vista das dificuldades financeiras, não pode contratar uma banda de música, decidiu então aceitar a proposta feita pelo professor da escola, Pedro Matera, para que as crianças viessem animar a festa.

"Desta forma reduzido o orçamento, e como nos fosse oferecido pelo companheiro Pedro Matera, o concurso da Escola Primeiro de Maio, sob a condição de arranjarmos a condução dos seus alunos de Vila Isabel para a sede da Federação, resolvemos aceitar o oferecimento e nesse sentido entramos com 25\$000 para o aluguel de um bond especial. (...)

... (os) alunos do camarada Matera... se incorporaram à Federação, proporcionando-nos pela primeira vez o prazer de ouvir a Internacional cantada em câoro pelas ruas da cidade.

Pode-se, pois, dizer que o concurso dos alunos da Escola Primeiro de Maio supriu com vantagem a falta da banda de música, que exigia, só para 15 figuras, 130\$000." (Movimento associativo in "A Voz do Trabalhador", Rio de Janeiro, n.11, 17/maio/1909).

Vê-se que também essa escola teve a preocupação de fazer os alunos participarem de comemorações próprias à classe trabalhadora como havia feito a Escola Social de Campinas. Se a exigüidade dos dados colhidos até o momento ainda não possibilita o conhecimento do funcionamento interno das escolas libertárias, eventos como os citados vêm aclarar um pouco a forma como as idéias educacionais anarquistas eram colocadas em prática.

A proximidade com relação ao movimento operário fez com que certas escolas libertárias fossem vítimas da violência contra os trabalhadores. Há indícios de que a Escola Primeiro de Maio experimentou as agruras da repressão que se seguiu à ameaça de greve de uma tecelagem do bairro onde se localizava. Em artigo

aparecido no "A Voz do Trabalhador" em outubro de 1909, Pedro Matera afirmava que sua instituição estava sofrendo "ataques da burguesia" de Vila Isabel, mas que, apesar disso, continuava sua obra de preparação dos operários.

"Disse-o o grande mestre Marx: 'A emancipação dos trabalhadores deve ser obra dos mesmos trabalhadores.'

Para que os trabalhadores cheguem a esse grau de conhecimento capaz de fazer dessa máxima um fato é necessário ensiná-los, e é por isso que as escolas laicas começam a aparecer em todos os cantos do universo.

Não obstante os ataques que esta há sofrido por parte da burguesia do bairro de Vila Isabel, aqui se continua a ensinar, a preparar homens para que cada um seja seu próprio defensor (...)." (A organização. "A Voz do Trabalhador", Rio de Janeiro, n.19, 30/out/1909).

Desde o início de 1909, o bairro de Vila Isabel vinha vivendo momentos agitados. Os operários da fábrica Confiança, depois de terem conseguido se organizar em sindicato, haviam pedido à direção da tecelagem a demissão de um contra-mestre conhecido pela brutalidade com que tratava os trabalhadores, constituídos principalmente de mulheres e crianças. Os responsáveis pela empresa responderam à reivindicação com o aumento do aparato policial e o fechamento da fábrica (lock-out). A violência policial acabou por provocar o assassinato de um guarda civil por um grupo de trabalhadores, o que desencadeou novas violências.

"Muitas casas foram invadidas e muitos operários presos. Soltos hoje, presos amanhã. E assim continua a polícia perseguindo todo operário que mora em Vila Isabel e cheira a grevista." (O 'lock-out' da fábrica 'Confiança' in "A Voz do Trabalhador", Rio de Janeiro, n.9, 17/abril/1909).

A onda repressiva continuou por vários meses e, com toda probabilidade, era a ela que se referia Matera no seu artigo acima.

Entretanto, a despeito da repressão, a escola resistiu. Foram encontrados traços de sua sobrevivência em 1911 e 1913. De acordo com Ghiraldelli (1987:125), em 1911, as aulas de biologia na Escola Livre Primeiro de Maio eram ministradas pelo estudante de Medicina, Vicente Wanderlei, que se servia de passeios ao Jardim Zoológico para ilustrar seus ensinamentos. E, em 1913, um convite feito aos leitores do "A Voz do Trabalhador" (Rio de Janeiro, n.24, 10/fev/1913) para que prestigiassem a sessão de propaganda em benefício da escola, mostrou que a experiência continuava a existir.

Em 1909, a violência da polícia atingiu ainda outra escola operária, a dos vidreiros da Água Branca, em São Paulo. Este estabelecimento educacional que, segundo Ghiraldelli (1987:127) teria reunido anarquistas e socialistas, surgiu a partir da iniciativa de imigrantes italianos preocupados com a educação de seus filhos. Tal empreendimento foi levado a cabo pelo sindicato dos vidreiros (18), e contou com a participação

(18) É interessante perceber que os vidreiros constituíram tal escola a despeito da Vidraria Santa Marina oferecer aulas a seus empregados. Infantosi da Costa (1979:96 notas 113 e 114) apontou a existência de uma escola isolada em local cedido pela empresa, como notei no capítulo I (p.56).

de Edmundo Rossoni, italiano que teria vindo ao Brasil a convite dos pais dos alunos para assumir a escola.

Durante a greve dos vidreiros, em setembro de 1909, principiada por causa da agressão sofrida por uma comissão que fora negociar com a direção da fábrica Santa Marina um aumento para os meninos "portadores", o professor Edmundo Rossoni sofreu muitas pressões. Foi chamado a depor na delegacia de polícia quase todos os dias, até que foi preso. Em dezembro, depois de três meses "desaparecido", com a polícia sempre negando que estivesse detido, Rossoni foi expulso pela lei Adolfo Gordo (Movimento operário em São Paulo in "A Voz do Trabalhador", Rio de Janeiro, n.19, 30/out/1909 e A justiça republicana. "A Voz do Trabalhador", Rio de Janeiro, n.21, 9/dez/1909). Infelizmente, não foi possível encontrar outras informações sobre o destino da escola após a prisão do professor (19) ou sobre os resultados da greve que se estendeu pelo menos até o final de setembro. (Movimento associativo -São Paulo, "A Voz do Trabalhador", Rio de Janeiro, n.18, 30/set/1909).

Essas indicações denotam que o fato dos promotores das escolas estarem próximos ou envolvidos no movimento operário acarretou alguma forma de repressão aos empreendimentos

(19) Maiores informações sobre Rossoni podem ser encontradas em Ghiraldelli,1987:128.

escolares. No entanto, apesar das violências que as escolas, e as organizações operárias em geral, sofriam neste momento, persistiram as tentativas de criação de estabelecimentos de ensino. Ainda em 1909, outra iniciativa pode ser encontrada: a Liga Operária de Instrução Escolar, instalada no bairro do Encantado, periferia do Rio de Janeiro.

"Por iniciativa de um grupo de companheiros fundou-se nos subúrbios, com sede no Encantado, uma Liga Operária de Instrução Popular.

Já inaugurou a primeira escola noturna, que funciona na rua Leandro Pinto, 7, com mais de 40 alunos de ambos os sexos.

Auguramos o maior êxito a esta iniciativa e que ela se repita nos demais arredores da cidade são os nossos desejos" (Liga Operária de Instrução Popular. "A Voz do Trabalhador", Rio de Janeiro, n.16, 3/ago/1909).

Esta única notícia encontrada sobre a Liga pouco esclareceu sobre o empreendimento, pois não foi possível saber nem mesmo se se tratava de uma escola para crianças ou adultos. Porém, sua efetivação vem indicar a persistência dos anarquistas em criar estabelecimentos de ensino, e confirmar o lugar importante ocupado pela educação no pensamento e ação libertários.

Em 1912, as mobilizações operárias tomaram novo ímpeto. A expansão da economia brasileira vinha se acelerando desde

meados de 1910 e se fazia acompanhar, como já apontado, de um alto índice inflacionário que concorria para corroer ainda mais o baixo poder aquisitivo do trabalhador. Várias mobilizações contra o alto custo de vida foram convocadas por anarquistas e socialistas, em comemoração ao 1º de maio e serviram de estímulo às paralisações que se estenderam por alguns meses. As greves começaram nas fábricas de calçados Clark em São Paulo, atingiram várias indústrias e acabaram por se concentrar nos ramos de calçados e tecidos (Fausto,1977:150). Em Santos, cocheiros, pintores e estivadores em greve conseguiram o atendimento de algumas de suas reivindicações assim como os sapateiros de São Paulo. Mas os trabalhadores das docas de Santos e os têxteis da capital paulista nada obtiveram.

A repressão que se utilizou de medidas usuais ("convocação de furadores de greve, reforço de tropas, navios de guerra, prisões e processos de deportação") pôde se beneficiar, a partir de janeiro de 1913, das alterações introduzidas na Lei Adolfo Gordo (Fausto,1985:158). Foram eliminadas as isenções de deportação para os estrangeiros com mais de dois anos de residência ou com mulher e filhos brasileiros. Essas modificações na lei, propostas pelo próprio deputado Adolfo Gordo, vinham atender às pressões de empresários paulistas que demandavam tais mudanças na legislação desde as greves de 1907 (Maram,1979:41).

Nesse ano (1912) de intensa mobilização operária, foi criada, no dia 13 de maio, a Escola Moderna n.1 de São Paulo. A longa coleta de fundos, que se iniciara em seguida às manifestações por ocasião do fuzilamento de Francisco Ferrer, educador anarquista espanhol, em finais de 1909, esteve centralizada na Comissão Pró-Escola Moderna de São Paulo. Foram formados subcomitês em vários bairros da capital paulista, cidades do interior e até no Rio de Janeiro.

Essas comissões eram integradas por pessoas de diversas profissões, como já notaram Luizetto (1984:264) e Ghiraldelli (1987:264) e agrupavam indistintamente industriais e operários. Para Luizetto, a variedade de profissões apontava para a necessidade de "ampliação da base social da iniciativa" de modo a facilitar a arrecadação de recursos destinados à realização do empreendimento escolar. Ghiraldelli notou que a iniciativa recebeu apoio de muitos grupos ("positivistas, setores militares, higienistas e médicos, maçons, etc") e que a ligação entre a comissão paulista e o movimento operário se dava através dos jornalistas. A heterogeneidade profissional dos componentes dos comitês de São Paulo e do Rio também chamou minha atenção e parecia merecer maiores esclarecimentos. Neste sentido, procurei dar uma pequena contribuição levantando informações sobre os envolvidos no intuito de buscar possíveis relações entre eles, e os anarquistas atuantes no movimento operário.

A Comissão Pró-Escola Moderna do Rio de Janeiro era

formada por Manuel Quesada, tesoureiro (industrial), Donato Batelli (industrial), Dr. César Magalhães (médico), Dr. Caio Monteiro de Barros (advogado), Salvador Alacid (industrial) e, Manuel Moscoso, Myer Feldman, Demétrio Minhana, Adolfo Garcia Varella e Luís Magrassi, operários ("A Lanterna", São Paulo, n.22, 12/mar/1910).

Os cinco operários eram membros ativos da COB, Confederação Operária Brasileira, criada pelo Congresso Operário de 1906, instalada no Rio de Janeiro e que editava o jornal "A Voz do Trabalhador". Manuel Moscoso pertenceu ao grupo editor do jornal da COB, de julho/1908 a ago/1909 e elaborou vários dos artigos nele publicados (Ver por exemplo: Contradições. "A Voz do Trabalhador", Rio de Janeiro, n.10,1 /maio/1909 e n.16,3/ago/1909). Colaborou em diversos jornais libertários entre os quais: "O Amigo do Povo", "Terra Livre", "Novo Rumo" e "Liberdade" do Rio de Janeiro; e, na "A Folha do Povo", "Luta Proletária", "A Lanterna", "La Bataglia" de São Paulo. Foi secretário do Comitê Pró-Escola Moderna do Rio. Depois mudou-se para Porto Alegre onde cooperou com o jornal "A Luta" e "Aurora". Este último editado na cidade do Porto, Portugal, por seu cunhado Neno Vasco. Mais tarde, publicou em Buenos Aires o jornal "La Protesta". Sua morte foi noticiada por "A Lanterna" em 1912 (Manuel Moscoso. "A Lanterna", São Paulo, n.135, 20/abril/1912).

Myer Feldman, imigrante de língua inglesa, também colaborava no "A Voz do Trabalhador" (Vide por exemplo: A América do Norte. "A Voz do Trabalhador", n.16, 3/ago/1909). Demétrio

Minhana ou Ninana --as duas grafias apareceram nas páginas do referido jornal-- fazia parte do grupo de teatro social "Os Invencíveis" e discursava nas comemorações como aconteceu na do 1º de maio de 1913 (O Primeiro de Maio, "A Voz do Trabalhador", Rio de Janeiro, n.31, 15/maio/1913). Adolfo Garcia Varella era bibliotecário da União dos Alfaiates do Rio de Janeiro e mais tarde foi delegado dessa associação junto à Federação Operária do Rio ("A Voz do Trabalhador", Rio de Janeiro, n.12,1º/jun/1909 e n.34,1º/jul/1913). Luís Magrassi foi um dos organizadores do Primeiro Congresso Operário (Fausto,1977:96) e junto com Salvador Alacid, continuou a participar do grupo encarregado do jornal da COB após o afastamento de Manuel Moscoso (Movimento associativo."A Voz do Trabalhador",Rio de Janeiro, n.16, 3/ago/1909).

O advogado Caio Monteiro de Barros foi o único dos quatro outros membros da Comissão sobre o qual pude encontrar referências nos jornais consultados. Era um advogado sensível aos problemas dos trabalhadores e defendeu os operários da tecelagem Confiança durante a greve de 1909 que atingiu a Escola Livre Primeiro de Maio. (O "lock-out" da fábrica Confiança. "A Voz do Trabalhador", Rio de Janeiro, n.9, 17/abr/1909).

A Comissão Pró-Escola Moderna do Rio de Janeiro foi criada no intuito de arrecadar fundos na cidade e região para enviá-los a São Paulo. A idéia era fortalecer financeiramente 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. Segundo seus promotores, a Escola Moderna n.1 cumpriria, no Brasil, o mesmo papel desempenhado pela Escola Moderna criada por Ferrer em Barcelona. A partir dela, brotariam várias escolas racionalistas em todo país.

"Em Assembléia realizada nesta capital (Rio de Janeiro), no dia 27 de janeiro, foi resolvida a fundação de uma Escola Moderna, baseada no ensino racionalista adotado por Francisco Ferrer(...)

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

1-A edição de livros escolares e obras apropriadas para o ensino da educação racionalista

2-A preparação de professores aptos para dirigir essas escolas.

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

Atualmente julgamos ser São Paulo a localidade mais preparada para constituir esse centro (...) Se juntarmos nossos recursos aos dos amigos de São Paulo e amigos de outras localidades fizerem o mesmo, a fundação da escola na capital paulista não demorará muito e a abertura da Escola Moderna no Rio de Janeiro será um fato consumado, em época não muito remota ("A Lanterna", São Paulo, n.22, 12/mar/1910).

Em São Paulo, a Associação Pró-Escola Moderna estava de acordo com os propósitos dos cariocas de que a instituição extrapolaria as funções de uma escola para crianças e seria um centro irradiador da educação racionalista no país.

"Porque em São Paulo não se trata de fundar apenas uma aula (...) Trata-se de muito mais.

De organizar uma boa biblioteca de livros escolares: livros destinados à criança e ao professor e guias para o educador, de fundar uma

casa de edições. De estabelecer um núcleo, de procurar o melhor material e os melhores processos de ensino, assim como educadores capazes de propagar os bons resultados obtidos." ("A Lanterna, São Paulo, n.23, 19/mar/1910).

Nota-se, pois, que os libertários percebiam a escola como parte do processo educativo mais geral. Ela deveria ser um centro irradiador da educação formal mas também realizaria conferências, editaria jornais, de maneira a atingir o maior número de pessoas.

A Associação Pró-Escola Moderna de São Paulo, que centralizava os esforços de arrecadação de fundos, era constituída pelo negociante José Sans Duro, pelos industriais Pedro Lopes e Dante Ramenzoni, pelo guarda-livros Leão Aymoré, pelo artífice Tobias Boni e pelos jornalistas: Neno Vasco, Edgard Leuenroth, Oreste Ristori e Gigi Damiani.

Os quatro jornalistas eram conhecidos militantes libertários. Neno Vasco (Gregório Nazianzeno Moreira Queirós Vasconcelos) era português de família abastada e formado pela Universidade de Coimbra. Chegou ao Brasil em 1901 e no ano seguinte, já dirigia a segunda fase do jornal anarquista "O Amigo do Povo". Colaborou em vários jornais entre os quais: "A Lanterna", "A Terra Livre" (do qual foi fundador) e "A Voz do Trabalhador", órgão da Confederação Operária Brasileira. Em 1911, voltou para Portugal onde morreu em 1920 (Dulles, 1977:21 e Fausto, 1977:93).

Edgard Leuenroth nasceu em Mogi-Mirim em 1881, filho de um farmacêutico alemão. Aos 14 anos de idade, tornou-se

tipógrafo. Foi nas redações de jornais e nas ruas do bairro do Brás na capital paulista que firmou suas concepções. Inclinou-se momentaneamente pelo socialismo no contato com Estevão Estrela, mas em 1903-1904, tornou-se anarquista por influência do poeta Ricardo Gonçalves. Era editor do "A Lanterna" na época em que o jornal cobriu e apoiou intensamente a campanha de arrecadação de fundos para a criação da Escola Moderna (Arnoni Prado, 1985:10 ; Dulles, 1977:25 ; Fausto, 1977:93) (20).

Oreste Ristori imigrou da Itália para o Uruguai, mas em finais do século veio para São Paulo onde criou, em 1904, o jornal "La Bataglia" (considerado como anarco-comunista por alguns autores, entre os quais S. L. Magnani, 1982:59). Orador brilhante, Ristori fez inúmeras conferências em benefício da Escola Moderna na capital e no interior do Estado (A Escola Moderna, "A Lanterna", São Paulo, n.15, 22/jan/1910 e n.17, 5/fev/1910). Ristori teve como colaborador no "La Bataglia", Gigi (Luigi) Damiani que chegara ao Brasil em 1899, depois de ter sido aprisionado na Itália por manifestar idéias anarquistas. Gigi Damiani morou em Curitiba onde fundou o jornal proletário "O

(20) O jornal anti-clerical "A Lanterna", fez sua aparição pela primeira vez em 7/mar/1901, sob a direção do advogado maçom Benjamin Mota (Fausto, 1977:83) e desapareceu em 1904, com 60 números publicados. Foi reaberto de 1909 a 1916, tendo Edgard Leuenroth como diretor e 293 exemplares publicados. Na sua terceira fase, de 1933 a 1953, com Leuenroth no comando, foram lançados 45 números (Dulles, 1977:25).

Boris Fausto, para quem "A Lanterna" foi "o veículo mais consistente do anti-clericalismo anarquista", pondera ser lícito supor a colaboração no jornal de elementos estranhos às idéias libertárias dado o teor dos artigos publicados. Assim sendo, os textos aparecidos em tal jornal foram aqui tratados com cuidado.

Direito". Vindo para São Paulo trabalhou produzindo panos de fundo para teatro e assumiu a direção do "O Amigo do Povo". Em 1919, foi expulso do Brasil "na vaga de deportações daquele ano" (Fausto, 1977:92 e Dulles, 1977:20) (21).

Sobre os outros integrantes da Comissão Pró-Escola Moderna foi possível levantar que Leão Aymoré, o guarda-livros, era próximo à militância libertária pois participou como orador no comício contra a carestia de vida em maio de 1912 ("A Lanterna", São Paulo, n.138, 11/maio/1912). Aymoré foi secretário da Comissão Pró-Escola Moderna, a quem deveriam ser dirigidas as correspondências relativas à campanha de criação da escola. 'A Dante Ramenzoni, industrial, dono de uma fábrica de chapéus na capital paulista, coube a tesouraria. Foi possível levantar que, em meados de 1913, uma greve dos chapeleiros de sua empresa conseguiu um "triunfo parcial" segundo o jornal "A Voz do Trabalhador" (Rio de Janeiro, n.32,10/jun/1913).

É intrigante notar que o dinheiro recolhido para o estabelecimento da Escola Moderna estivesse em mãos de industriais, tanto na comissão carioca, quanto na paulista. Também parece curioso que o industrial Salvador Alacid, da Comissão do Rio de Janeiro, participasse da elaboração do jornal da Confederação Operária Brasileira. Entretanto, tais acontecimentos e a própria heterogeneidade social dos membros dos Comitês Pró-Escola Moderna manifestavam coerência das atitudes

(21) Mais informações sobre Gigi Damiani ver Ghiraldelli, 1987:66)

dos libertários nacionais com relação ao pensamento ácrata.

Com efeito, o ideário ácrata pregava ser a construção da sociedade anárquica uma luta não só dos trabalhadores mas de todos os homens independentemente de sua camada social de origem.

"...como magistralmente demonstrou S. Faure n' "A Dor Universal", a questão social não é privativa de determinadas classes de indivíduos, porém sim de máximo interesse para todos os homens. Em sua mutabilidade, em seus aspectos, ela em vez restringir-se, localizando-se na personalidade do proletário, dilata-se infinitamente, atingindo principalmente pela variedade moral, as classes mais elevadas." (Efren Lima. Os rotineiros in "A Vida", Rio de Janeiro, n.1, 30/nov/1914)

A obediência a tal preceito parece ser a melhor explicação, até o momento, para o empenho dos libertários em atrair pessoas de várias origens sociais no esforço de instalar a Escola Moderna.

É igualmente estimulante perceber que, apesar da intensa campanha no início de 1910, a escola só tenha se efetivado em 1912, sobretudo quando se tem em vista o montante recolhido em apenas dois meses de trabalho: 1:413\$000 ("A Lanterna", São Paulo, n.18, 12/fev/1910). Comparando esse valor a uma estimativa dos ganhos anuais de um pedreiro em São Paulo, que era de 996\$000 em 1909 (Maram, 1979:120), percebe-se que a soma arrecadada não era desprezível. De acordo com Maram, faltariam ao pedreiro 420\$000 para que pudesse sustentar dignamente sua mulher e dois filhos. Isto daria um rendimento anual de 1:416\$000, o que vem reforçar a suposição de que o valor recolhido era significativo para a época. A demora na execução do ambicioso

projeto escolar talvez possa ser explicada pelo fato de que a procura pela simpatia de "todos os livres pensadores" , se de um lado, ajudou na arrecadação de fundos, de outro, pode ter se transformado em fator de tensão no momento de executá-lo.

Ressalte-se, além disso, o curioso desinteresse do jornal "A Lanterna" em registrar a inauguração da escola no momento em que ela se deu. Este jornal, que havia trabalhado intensamente no começo da campanha, não trouxe notícias sobre a escola nem em maio, nem nos meses anteriores à sua criação. Entretanto, foge aos objetivos deste trabalho investigar os caminhos tortuosos que levaram à criação da Escola Moderna. Desejo apenas registrar aqui tais fatos afim de que possam servir de pistas para pesquisas em que essas indagações se tornarem procedentes.

A direção da Escola Moderna n.1 coube a João Penteado (1877-1965), professor que iniciara seu trabalho no magistério de Jaú, sua cidade natal. Em 1905, foi redator do "O Operário", jornal do Centro Operário de Jaú. Colaborou em vários jornais libertários entre os quais "A Vida" e "A Voz do Trabalhador"(22). Era portanto elemento ligado às manifestações operárias e

(22) Muitas informações sobre João Penteado foram reunidas por Luizetto (1984:268 a 172) que afirmou ser Penteado um simpatizante da tendência anarco-comunista. Entretanto pude localizar um artigo no qual João Penteado defendia as táticas anarco-sindicalistas (A propósito de sindicalismo. "A Voz do Trabalhador, Rio de Janeiro, n.8, 13/jan/1909). Nos meus estudos não consegui perceber outras diferenças além das retóricas entre anarco-sindicalistas e comunistas libertários. Veja-se por exemplo, o caso do jornal anarco-comunista "La Bataglia" criado por Manuel Moscoso que também participava do grupo redator do "A Voz do Trabalhador" de tendência anarco-sindicalista.

continuou vinculado ao movimento dos trabalhadores de Jaú mesmo quando já era responsável pela Escola Moderna de São Paulo: no Dia do Trabalhador em 1913, por exemplo, João Penteado participou das manifestações realizadas pelo Centro Operário local e, no dia 4 de maio, discursou num protesto contra a carestia de vida. (O Primeiro de Maio e Pelo mundo proletário - Jaú, "A Voz do Trabalhador", Rio de Janeiro, n.31, 15/maio/1913).

Quando morreu em 1965, João Penteado ainda estava ligado ao magistério, era diretor do Colégio Saldanha Marinho que, segundo Luizetto (1984: 268 nota 106), teria se chamado originalmente Escola Nova e, na década de 20, Academia de Comércio Saldanha Marinho. A Escola Nova, de acordo com informações colhidas na revista "A Vida" (Rio de Janeiro, n.5, 31/mar/1915) foi criada em 1915 e tinha como responsável pelo curso primário Florentino de Carvalho, conhecido militante anarquista. A Escola Nova se constituiu em um exemplo de iniciativa educacional ligada aos círculos libertários que sobreviveu à repressão dos anos 20.

A Escola Moderna n.1, perseguindo os propósitos aventados por seus promotores no sentido de se constituir um centro irradiador da educação racionalista no país, editou o "Boletim da Escola Moderna" e o jornal "O Início". O primeiro teve três números lançados (13/out/1918; 13/mar/1919; 10/maio/1919) e trazia em suas páginas artigos sobre o ensino racionalista, sobre as datas significativas à memória dos trabalhadores, notícias sobre conferências, festas e estatísticas

internas das escolas. O jornalzinho "O Início" era órgão dos alunos e noticiava quermesses em favor da escola, expunha textos produzidos pelas crianças, etc. Dele também só saíram três números: 5/set/1914; 4/set/1915; 19/ago/1916.

Pouco tempo depois da criação da Escola Moderna n.1, foi inaugurada a n.2, entregue a Adelino Tavares de Pinho (23), que já tinha sido professor da Escola Social de Campinas. Ele era português. Militou em São Paulo e em Campinas onde participou da greve da Companhia Paulista em 1906. Foi motorneiro e analfabeto até adulto, mas tornou-se autodidata no contato com os círculos anarquistas. Colaborou em vários jornais e, depois de uma vida agitada, mudou-se para Poços de Caldas onde foi professor de uma escolinha para filhos de trabalhadores. Parece ter voltado para Portugal para morrer (Cândido em Arnoni Prado, 1985:20).

Em dezembro de 1918 foi inaugurada, em São Caetano, outra Escola Moderna que ficou a cargo de José Alves (Boletim da Escola Moderna, n.3/4, 10/maio/1919) sobre quem não pude encontrar novas informações. Sabe-se apenas que sua morte, causada pela explosão de uma bomba numa casa do Brás, serviu de pretexto para o fechamento das Escolas Modernas, como se verá.

Duas outras Escolas Modernas existiam em 1914 no interior paulista: a de Cândido Rodrigues, cujo responsável era

(23) Não foi possível precisar a data de criação da Escola Moderna n.2 nem nos documentos pesquisados, nem na bibliografia consultada.

Elvio Nervi e a de Bauru, que tinha Joseph Joubert como professor (Boletim da Escola Moderna, n.1, 13/out/1918) (24). Entretanto não foram encontrados novos dados sobre esses empreendimentos, mas talvez tivessem surgido com o dinheiro arrecadado na mesma campanha de levantamento de fundos para o estabelecimento paulistano, já que em pelo menos uma das localidades, Cândido Rodrigues, existia uma sub-comissão pró-Escola Moderna ("A Lanterna", São Paulo, n.18, 12/fev/1910) (25).

Enquanto essas iniciativas tinham prosseguimento, os movimentos grevistas tornaram-se menos frequentes, acompanhando as dificuldades econômicas por que passava o país. O desemprego, a redução de salários e o fechamento de fábricas marcaram o período 1913-1916. A economia brasileira retraiu-se bruscamente em meados de 1913 com a ameaça de guerra que provocou uma corrida às importações. Ao mesmo tempo, houve queda queda no preço dos produtos de exportação, principalmente o café, o que resultou num déficit inédito na balança comercial da Primeira República (Mello, 1984:141). Os efeitos da situação econômica precária do país foram sofridos intensamente pelas classes trabalhadoras: desemprego generalizado com a paralisação de diversas obras

(24) Joseph Joubert era francês e elemento ativo no movimento operário. Esteve preso em Sorocaba em 1913. Seu nome foi bastante citado nos jornais consultados por causa da campanha organizada para sua libertação. Ver entre outros: "A voz do Trabalhador", Rio de Janeiro, n.29, 15/abril/1913; n.30, 19/maio/1913; n.31, 15/maio/1913.

(25) Para outras notícias sobre essas escolas consultar Ghiraldelli, 1987:129 notas 71 e 72.

públicas e fechamento de várias indústrias, e perdas salariais entre 15 e 20% com relação ao ano anterior (Fausto,1977:157). As greves ocorridas nesse período foram poucas e geralmente reivindicavam salários atrasados (Carone, 1975:227- 228).

No final de 1916, começaram a aparecer traços de recuperação das mobilizações operárias e anarquistas. Em São Paulo, foi criada a Aliança Anarquista e no Rio, o Centro Libertário, ambos com objetivos semelhantes: a propaganda e a ação. Foram editados novos jornais nas duas cidades e na capital paulista passaram a ser formadas ligas operárias nos bairros que se tornariam os núcleos sustentadores das greves de 1917 (Campos,1983:cap.2). O avanço organizatório, conjugado às conjunturas nacional e internacional, tem sido apontado por alguns autores como determinantes da reativação do movimento dos trabalhadores (ex. Pinheiro in Fausto, 1985:159).

De fato, na impossibilidade de saldar os compromissos da dívida externa, o governo recorreu a um novo 'funding loan' em 1914. Esse contrato, extremamente oneroso para o país, aliviou momentaneamente o problema das contas externas, entretanto, ao impedir a realização de novos empréstimos, induziu o governo federal a fazer emissões afim de gerir suas despesas internas (Carone,1975:122). Essas emissões inflacionárias, o crescimento da exportação de alimentos para os beligerantes, a dificuldade em importar gêneros de primeira necessidade, o que acarretou falta desses produtos no mercado interno, e a crise da moradia

deterioraram as condições de vida dos assalariados.

Além desses fatores, houve também um aumento da exploração do trabalhador durante a guerra, quando o crescimento da produção se deu, não por novos investimentos, mas pela utilização da capacidade ociosa das máquinas e intensificação do processo de trabalho (aumento da jornada, ritmo de produção e maior controle da mão-de-obra) (Campos,1983:28). A estas circunstâncias devem ser somados, o impacto causado pelos acontecimentos na Rússia e o contexto das mobilizações internacionais voltado para a ampliação do alcance da Revolução. (Pinheiro in Fausto,1985:159).

As greves recomeçaram em julho de 1917 no Cotonifício Crespi e depois de alguns dias, atingiram 35 fábricas e 15 mil grevistas (Fausto,1977:195) . A 9 de julho, durante uma manifestação dos paredistas, foi morto o sapateiro anarquista Antonio Martinez, cujo enterro marcou o início da greve geral na capital paulista que durou três dias. Lojas foram saqueadas, bondes foram desviados de suas rotas por populares e, muitas vezes, deixaram de funcionar por causa dos ataques sofridos. A repressão foi intensa: houve espancamentos e inúmeras prisões; jornais e associações foram fechados. O Comitê de Defesa Proletária, que havia sido formado às vésperas da greve geral e congregava representantes de ligas de bairro e outras associações, pôde sair da clandestinidade e apresentar as reivindicações dos grevistas em 13 de julho (Campos,1983:33 e 38). Desse Comitê faziam parte Edgard Leuenroth e Gigi Damiani (ambos haviam participado da Comissão Pró-Escola Moderna de São

Paulo), Antônio Candeias Duarte, Francisco Cianci, Rodolfo Felipe e Teodoro Monicelli (Fausto, 1977:199 nota 9). As exigências dos paredistas se referiam, tanto à melhoria das condições de trabalho (aumento de salário, dias fixos para pagamento, jornada de 8 horas, extinção do trabalho de menores de 14 anos, etc), quanto à melhoria das condições de vida (redução dos preços dos gêneros de primeira necessidade e dos aluguéis, controle pelo Estado dos alimentos comercializados de modo a evitar adulteração e especulação dos mesmos, etc) (Campos, 1983:38). Os industriais se comprometeram a cumprir parte das demandas: aumentar os salários em 20%, fixar períodos para pagamento, manter os grevistas no emprego e melhorar as condições de trabalho; e o governo prometeu impedir a falsificação dos produtos e reconhecer o direito de reunião (Maram;1979:135). As propostas foram anunciadas em enormes comícios (um dos quais reuniu de 5 a 8 mil pessoas) e os operários voltaram ao trabalho.

No Rio de Janeiro, a Federação Operária não conseguiu articular uma greve geral de apoio durante a agitação na capital paulista mas, a 18 de julho (dois dias após o retorno ao trabalho em São Paulo), cerca de 50 a 60 mil operários cariocas entraram em greve. Sob forte esquema repressivo, a paralisação durou até o dia 27.

Essas greves provocaram novos debates sobre a legislação trabalhista no Congresso, porém nada foi aprovado: a via repressiva continuou a ser a opção da classe dominante (Campos,1983:55). Em São Paulo, a partir de agosto, teve início

uma enorme onda repressiva que praticamente asfixiou o movimento operário e o espaço de ação dos militantes anarquistas, durante todo o ano seguinte.

De fato, em 1918, as agitações tiveram lugar no Rio de Janeiro e se iniciaram com uma greve geral dos têxteis. A gripe espanhola, que atingia o país matando muitos operários e forçando outros a faltarem ao trabalho por longos períodos, e o funcionamento parcial de várias indústrias, provocado pela perspectiva de perda do mercado externo com o iminente fim da guerra, foram apontados como alguns dos fatores que impulsionaram o início do movimento. A União dos Operários em Fábrica de Tecidos, representante dos têxteis, que saíra fortalecida dos movimentos de 1917, reivindicava o pagamento de parte dos salários aos que tinham faltado ao serviço por estarem doentes, o perdão dos aluguéis das casas pertencentes às empresas e o aumento das horas de trabalho, uma vez que algumas empresas estavam funcionando apenas 28 horas semanais o que significava um corte no salários da ordem de 50% (Fausto, 1977:214 e Maram, 1979:138).

A greve foi articulada de modo a servir de apoio a um golpe de Estado liderado por um grupo de anarquistas do qual faziam parte Astrojildo Pereira e Álvaro Palmeira (ambos colaboradores do Boletim da Escola Moderna, n.3/4, 10/maio/1919), José Oiticica, Agripino Nazareth, Manuel Campos, Carlos Dias, José Elias das Silva e João Pimenta. O plano dos revoltosos consistia, ao que se sabe, em tomar o Palácio do Catete, atacar a intendência da guerra e o quartel de polícia com o auxílio de

tropas comandadas pelo segundo tenente do exército, Jorge Elias Ajus (26) e dos têxteis em greve reunidos no momento dos ataques no Campo de São Cristóvão. A vinculação criada entre a tentativa de golpe e a greve dos têxteis, conjugada a uma conjuntura desfavorável (fábricas abarrotadas de estoque e período recessivo) foram fatais às pretensões do movimento grevista que, apesar de ter durado mais alguns dias, terminou sem que suas reivindicações fossem atendidas (Fausto,1977:215).

Do ponto de vista deste trabalho, tal episódio se constitui em mais um exemplo de que os elementos ligados às iniciativas educacionais libertárias participavam em várias outras atividades como greves, manifestações, jornais e até golpe de Estado. Não havia divisão de tarefas de maneira que alguns se dedicassem ao trabalho educacional e outros à atividade política: os libertários dedicavam suas vidas à causa que defendiam, e na sua prática, educação e política apareciam estreitamente vinculadas.

(26) A crença na colaboração dos soldados de baixa patente parecia se fundamentar na ocorrência de algumas revoltas. Em agosto, alguns deles pertencentes ao 58º Batalhão de Caçadores do Exército chamados a controlar uma rebelião de trabalhadores em Niterói, haviam passado para o lado da multidão e atacaram os homens da polícia que também tinham sido chamados a intervir.

Os insurretos talvez tenham minimizado a rivalidade existente entre o exército e a polícia estadual na avaliação da possível colaboração dos soldados (Fausto,1977:213).

Talvez o tenente se chamasse José Elias de Paiva como colocou Maram, 1977:95.

Os trabalhadores continuaram a se mostrar mobilizados no início de 1919: 60 mil pessoas no Rio e 20 mil em São Paulo acorreram às manifestações do 1º de maio. No dia seguinte, um operário foi despedido da tecelagem Mariângela, na capital paulista, por ter discursado nas festividades do Dia do Trabalhador. A paralisação iniciada pelos têxteis acabou por atingir 10 mil trabalhadores e se prolongou, em algumas fábricas até começos de junho (Campos,1983:59). Algumas das principais reivindicações como as de 8 horas de serviço e a restrição ao trabalho de menores foram atendidas por certas indústrias. A organização sindical saiu reforçada da greve, mas teve que enfrentar a intensificação da repressão que ganhou novo alento com a explosão de uma bomba numa casa em São Paulo, no dia 18 de novembro.

Nesta explosão morreram 4 militantes anarquistas, entre os quais, José Alves, diretor da Escola Moderna de São Caetano. O acidente ainda não foi bem esclarecido: na época, o jornal "A Plebe" acusou a própria polícia de ter colocado as bombas, porém, anos mais tarde, Gigi Damiani (conhecido libertário a quem me referi ao falar da campanha pela Escola Moderna n.1) relatou a seu biógrafo que as bombas faziam parte de um plano insurrecional (Dulles,1977:98). De qualquer modo, no clima repressivo que dominava as relações entre governo e movimento operário e anarquista, com prisões, expulsões, etc, a morte do diretor da Escola Moderna de São Caetano na explosão, aliada às acusações lançadas pelo pai de um aluno de que a escola estaria propagando idéias anarquistas, serviu de pretexto ao fechamento das Escolas

Modernas na capital paulista. No dia 19 de novembro, João Penteado recebeu a ordem de cassação da autorização de funcionamento dos estabelecimentos. Tentou recorrer ao tribunal paulista e depois federal, mas foi derrotado apesar de ter recebido pareceres favoráveis de 3 ministros (27).

No ano seguinte (1920), as greves dos tecelões em São Paulo e dos ferroviários da Leopoldina no Rio ocorreriam ainda sob a influência do libertarismo. Entretanto, o processo de revisão das posições anarquistas entre os militantes passou a se acirrar, em meados de 1921, com alguns propondo a formação de um partido político e apoiando as táticas colocadas em prática pelo governo revolucionário russo (Dulles,1979:142). Foram criados Grupos Comunistas em várias cidades e, em março de 1922, foi criado o Partido Comunista que reuniu em seu seio homens antes ligados ao anarquismo como Astrojildo Pereira (Dulles,1979:147-149). Outros continuaram a defender suas posições ácratas como Edgard Leuenroth e João Penteado (Dulles,1979:145). Porém, a intensa repressão, a divisão da militância e o surgimento do PC colaboraram para o declínio da influência libertária nas mobilizações dos trabalhadores. O próprio movimento operário teve dificuldade em se organizar a partir do estado de sítio decretado entre 1922-1927, e da política de cooptação das lideranças operárias encetada pelo governo Artur Bernardes (1922-1926) (Pinheiro in Fausto, 1985: 171).

(27) Maiores esclarecimentos sobre o processo de fechamento da Escolas Modernas ver Luizetto,1984:287-333 e Ghiraldelli, 1987:138-139.

Com relação a este trabalho, o fechamento das Escolas Modernas em 1919 e o enfraquecimento das posições ácratas junto aos militantes e no movimento operário, assinalam o fim do período em estudo, apesar das indicações da existência de outras realizações educacionais libertárias na década de 20, que novas pesquisas poderão elucidar (28).

(28) Essas indicações estão em Luizetto, 1984: 286 e Ghiraldelli, 1987: 128-130.

Conclusão

Neste capítulo foi possível perceber alguns dos pontos que caracterizaram o pensamento libertário como tal: a negação a qualquer forma de Estado ou de governo coercitivo (a sociedade anárquica não emanaria de um centro que se imporia às bases, mas surgiria da busca de coordenação entre os vários setores sociais) ; a recomendação da ação direta como forma de atuação dos trabalhadores, isto é, o incentivo à participação direta do indivíduo nos movimentos sociais (sem que este admita ser representado) aliado à recusa da ação política partidária ; e a importância atribuída à educação como fator de incentivo à conscientização da necessidade de mudança na organização social. A verificação de como se dava a prática educativa libertária no Brasil, durante a Primeira República, foi o tema principal deste texto.

O entrelaçamento das manifestações operárias dominadas pelas posições libertárias e os projetos educacionais colocados em prática pelos militantes mostrou que as escolas arroladas estavam de certa forma ligadas ao movimento operário.

Algumas estavam próximas aos sindicatos como por exemplo: a Escola Social, que nasceu e funcionou na Liga Operária de Campinas, esta última surgida da greve da Companhia Paulista

em 1906 ; a Escola dos Vidreiros da Água Branca, cujo projeto inicial pertencia a imigrantes italianos preocupados com a educação de seus filhos, mas que foi implantada por obra do Sindicato dos Vidreiros ; a Escola Primeiro de Maio que tinha como professor Pedro Matera, membro ativo da Confederação Operária Brasileira) . Outras, como as Escolas Modernas de São Paulo, pareciam estar mais afastadas do movimento sindical, pois não foram encontrados indícios de que estivessem diretamente ligadas a sindicatos . Seria tentador atribuir às primeiras, a influência das posições anarco-sindicalistas e, às segundas, as anarco-comunistas, entretanto os documentos consultados não me autorizam a fazer tal inferência. Somente novas pesquisas poderão esclarecer as opções dos militantes em criarem escolas ligadas ou não a sindicatos.

Foi ainda possível verificar que os militantes envolvidos nos projetos escolares participaram de várias outras atividades (jornais, manifestações, greves e até golpes de Estado) pois entendiam não ser suficiente a educação formal afim despertar os homens para as injustiças sociais e incitá-los à mudança. Assim, na prática libertária, educação e política apareciam estreitamente vinculadas.

Por outro lado, a investigação mostrou que a proximidade com relação ao movimento operário serviu, algumas vezes, de móvel para a repressão encetada contra as escolas, como aconteceu com a dos Vidreiros da Água Branca e a Livre Primeiro

de Maio. A repressão às greves ocorridas nos bairros onde se localizavam levou à expulsão do professor Edmundo Rossoni da escola dos vidreiros e a "ataques" contra a Livre Primeiro de Maio.

Além disso, procurei indicar uma explicação para a intrigante heterogeneidade social dos envolvidos nas Comissões Pró-Escolas Modernas. Esta heterogeneidade implicou o envolvimento de industriais e outros elementos não ligados diretamente ao movimento operário nas atividades desenvolvidas pelos anarquistas. Neste sentido, foi possível levantar que o ideário ácrata percebia a luta pela mudança social como uma tarefa de todos os homens. A aceitação de tal preceito parece explicar o empenho dos anarquistas em abrir espaço para a participação de pessoas tão diversas nas experiências educacionais.

Outro aspecto importante foi não só a educação formal ser considerada um elemento, entre outros, igualmente importantes para a conscientização da classe operária, mas também o fato dela mesma ter sido colocada como pólo irradiador de outros meios de ação pedagógica.

No próximo capítulo procurarei levantar as concepções educacionais dos libertários ligados a algumas das escolas aqui referidas, de modo a tentar esclarecer um pouco as posições desses militantes com relação à educação de futuros anarquistas.

C A P I T U L O III

Introdução

Neste capítulo pretendo explicitar, tanto quanto me for possível, os princípios da educação formal libertária brasileira, enunciados nos documentos consultados (1). Para isso, seguirei o seguinte esquema didático:

- para que educar? (objetivos)
- como educar? (conteúdo, métodos, técnicas, procedimentos)
- como avaliar os resultados?
- quem deve ser educado? E, a quem compete a responsabilidade pela educação, uma vez que os anarquistas proscreeveram o Estado de tal incumbência?

As respostas a estas questões, apontam para a necessidade de aproximar, o pensamento pedagógico dos professores ácratas nacionais, de sua ação política dentro e fora da escola. Essas concepções e atitudes serão relacionadas, em certos

(1) Entre os documentos aqui utilizados, está o caderno de recortes de jornal que pertenceu ao professor João Penteado, da Escola Moderna n.1. Grande parte dos artigos recolhidos, em tal caderno, era de autoria do próprio João Penteado que, por vezes, assinava Camargo ou Penteado. Infelizmente, ele não anotou os títulos de certos artigos, as datas ou os jornais em que foram publicados, por isso as informações aparecerão incompletas nas citações. O caderno do professor João Penteado encontra-se no Arquivo de História Contemporânea (A.H.C.), em São Carlos.

momentos, ao pensamento libertário internacional, mas apenas no sentido de:

a) facilitar a compreensão do tipo de sociedade e de homens que desejavam formar;

b) perceber como algumas formas de luta recomendadas pela anarquia internacional (apoio mútuo, ação direta, autogestão e propaganda) permeavam o cotidiano escolar;

c) resgatar a especificidade da proposta educacional anarquista.

3.1. Para que educar?

No capítulo anterior, procurei apresentar algumas formas de atuação dos libertários na República Velha. Dessa apresentação foi possível perceber que os militantes, apesar das idéias de não direcionamento das mobilizações, procuraram sensibilizar a ação das massas de diversas maneiras: pela propaganda (jornais, revistas, teatro, romances), pela participação em movimentos reivindicatórios e pela educação formal.

Neste campo da educação formal, vimos que foram criados: a Universidade Popular de Ensino Livre, os centros de estudos, ambos dedicados aos adultos, e as escolas destinadas às crianças. Estas últimas, que constituem o interesse principal do presente trabalho, apareceram, portanto, também inseridas neste quadro de incitamento à ação transformadora da sociedade. Alguns de seus professores, entre os quais João Penteado e Adelino de Pinho, das Escolas Modernas n.1 e n.2, viam-nas como espaços a serem utilizados na sensibilização dos alunos, para o ideal de mudança social.

" A educação e a instrução - eis as armas mais potentes - para a completa transformação da sociedade." (Pinho, 1908: 14)

" As escolas racionalistas serão o meio e a transformação social o fim...
As escolas racionalistas...despidas de todos os prejuízos políticos, sociais e religiosos -eis o recurso mais eficaz...para a consecussão do ideal luminoso, radiante de amor, de bondade e de justiça, que tenta reabilitar a humanidade para a vida de harmonia e fraternidade que se nos afigura de perto...na perspectiva feliz e iluminada da cidade futura, em que seremos todos iguais, fortes e livres

sobre a Terra livre." (Penteado. "A Vida", Rio de Janeiro, n.2, 31/dez/1914 :9).

" E se queremos, desejamos e aspiramos um mundo melhor onde todos gozem a alegria de viver, satisfeitos da vida e libertos da fome, da opressão e da ignorância bestial; se queremos edificar esse belo monumento, a escola, - a Escola Racional - é o PEDESTAL !" (Pinho. "A Vida", Rio, n.5, 31/mar/1915 :77) (2).

Esse posicionamento dos professores mostrou a necessidade de se conhecer, mesmo que superficialmente, a sociedade por eles idealizada, na medida em que, tal informação, poderia esclarecer o tipo de atitude que eles esperavam suscitar em seus alunos.

Nos artigos acima, e em vários outros, a sociedade do futuro surgia como uma comunidade harmônica e fraternal

"...o ensino racionalista, é pois, o grande fator da paz futura, da harmonia que há de vir..." (Medeiros, 1910 :23)

"É dela (da criança) que depende a realização do nosso ideal de paz, de amor e justiça sobre a terra. Ela é a esperança de todos os que lutam pela confraternização dos povos e das raças." (A redação in "O Início", São Paulo, n.1, 5/set/1914).

(2) Apesar de nesses artigos, João Penteado e Adelino de Pinho terem enfatizado a educação como fator preponderante para a transformação social, suas práticas não se restringiram à ação pedagógica. Ambos participaram em manifestações e na organização de trabalhadores. Pinho participou da greve da Companhia Paulista em 1906 e João Penteado, além de estar ligado aos sindicatos operários de Jaú, fez excursões de propaganda pelo interior do Estado de São Paulo mesmo enquanto era responsável pela Escola Moderna n.1. (Caderno de recortes de jornal pertencente a João Penteado, A.H.C., São Carlos)

O conceito de ensino racionalista adotado pelos militantes nacionais parece ser muito próximo àquele professado por Francisco Ferrer. Ver nota 13 cap.II, pág.85. Para outras concepções de racionalismo assumidas pelos anarquistas, ver J. W. Makhaiski in Tragtemberg, 1981 e H. Arvon, 1979.

Para tornar possível a realização do ideal de sociedade fraternal, as crianças e os adultos eram incentivados a agir como irmãos. A atitude fraternal, que se procurava estimular entre as pessoas, estava em consonância com o princípio de solidariedade, ou apoio mútuo, que norteava a teoria e a prática anarquista.

Com efeito, os libertários no Brasil e no exterior dicorriam com frequência sobre a questão da solidariedade (3). Suas colocações, de modo geral, apontavam no sentido de que os homens, por serem animais sociáveis, tenderiam naturalmente a serem solidários entre si pois, sua meta final seria conseguir viver em paz e com felicidade. Entretanto, o regime de propriedade privada e a existência de autoridade, impediriam o afloramento dessa tendência natural. Contudo, se os homens se libertassem dos governantes e dos meios de exploração, poderiam então mostrar seu lado fraternal e solidário.

"...(a) instituição do Estado...é a negação dos sentimentos de amor e de respeito mútuo entre os homens."(Penteado. Artigo sem título, data ou indicação do jornal em que foi publicado. Caderno de recortes de jornal de João Penteado, A.H.C., São Carlos).

"...dai a uns a possibilidade de governar e explorar os outros, obrigai os homens a lutar entre si para viver e eles serão maus, odientos, dominadores e exploradores; suprimi as causas de divisão, os instrumentos de exploração e domínio, e tê-los-eis cada vez mais pacíficos e sociáveis, capazes de acordo para o bem comum." (Vasco, 1984 :65).

(3) Ver por exemplo: P. Kropotkin, A moral anarquista in Folhetos revolucionarios I :85 a 177; E. Malatesta, O apoio mútuo in Textos escolhidos: 93 a 101; Neno Vasco, O método anarquista in Concepção anarquista de sindicalismo : 64 a 69.

A importância de fazer despertar nas crianças e nos adultos, o sentimento e ação solidários, pode ser medida pela relevância que estes assumiam frente ao projeto de sociedade idealizado pelos libertários.

De fato, a sociedade ácrata, tal como era veiculada nas publicações consultadas, não admitiria dirigentes, pois isto feriria o princípio de liberdade individual, tão caro aos anarquistas: enquanto uns comandariam, outros seriam comandados e, conseqüentemente, não seriam livres, não agiriam de sua própria vontade. No entanto, dada a complexidade das formações sociais modernas, a sociedade libertária comportaria grupos organizadores da produção, que não teriam o poder de impor suas decisões, cabendo-lhes apenas a sugestão de caminhos que poderiam ou não ser aceitos por outras instâncias (Oiticica, 1983 :83).

Como garantir, então, que as várias organizações da sociedade, e os vários indivíduos a elas filiados, agissem na mesma direção, não desfazendo o que outros fizeram, não emperrando o funcionamento da sociedade ?

A ação harmônica dos indivíduos e grupos seria garantida pelo respeito à natureza humana, que se revelaria em toda sua força, quando inexistissem a autoridade e os mecanismos de exploração. O homem livre desses impecilhos, teria condições de manifestar suas tendências naturais à solidariedade e à colaboração ao bom andamento da sociedade.

"Para atingir esse estado de felicidade perfeita (a sociedade anárquica), a humanidade terá de aprender a amar solidariamente, exercitar e aperfeiçoar os dotes e as

tendências naturais de auxílio mútuo que devemos uns aos outros..." (Fáblio Luz, "A Vida", Rio de Janeiro, n.1, 30/nov/1914: 2).

"A sociedade deveria estar baseada na solidariedade de todos, isto é, no auxílio mútuo em vista de uma produção máxima." (Neno Vasco, "A Vida", Rio, n.1, 30/nov/1914: 6).

Mas enquanto a sociedade do futuro não se realizava, os instintos naturais estavam deturpados e havia uma minoria que explorava a maioria dos outros homens. Era preciso então, que todo aquele que desejasse a transformação social, lutasse por ela cumprindo seu papel, isto é, participando diretamente (tática da ação direta) das associações, sindicatos, grupos de propaganda e estudos, etc. Através delas, os envolvidos iriam espalhando a mensagem libertadora e aprendendo a gerir suas organizações (autogestão), trabalhando em conjunto, e solidariamente, pelo seu bom funcionamento. Iriam assim demonstrando, pelo exemplo, a não necessidade (inutilidade) de existirem comandos exteriores às entidades criadas. O crescimento da solidariedade e das organizações autogeridas, combinado a uma revolta generalizada, dariam nascimento à sociedade libertária (Malatesta, 1984: 85 e 115; Kropotkin, 1977: 215; Malatesta in Neno Vasco, 1984: 69-72).

"É desejável que, quando a hora da liquidação social soe, encontre em todos os países...muitas associações cooperativas, que, se estiveram bem organizadas, e sobretudo alicerçadas nos princípios de solidariedade e coletividade...transportarão a sociedade de seu estado atual ao da igualdade e da justiça, sem grandes esmorecimentos (Bakunin in Guérin, 1983: 116).

Todos os homens, na sociedade do futuro, seriam livres no sentido de que estariam libertos dos governantes e dos meios de exploração. Mas para realizarem sua liberdade, teriam de

participar e se responsabilizar pelo andamento das organizações sociais. Ou seja, a contrapartida da liberdade anárquica seria a responsabilização de cada um pelo funcionamento da sociedade. Uma liberdade condicionada pelo social. Não se tratava, portanto, da liberdade propalada pelo liberalismo, onde o homem era livre para dispor de sua pessoa e de seus bens como desejasse, pouco importando se sua conduta e interesses levassem à exploração de outros homens. A liberdade para os anarquistas tinha o bem-estar da comunidade como referência. O homem era livre, na medida em que procurava se solidarizar e conciliar seus interesses com os dos outros. A liberdade formal, desejada pelos liberais, os anarquistas opunham uma liberdade baseada na expropriação da propriedade e no autogoverno (4).

"...como é preciso que (os homens) vivam juntos em sociedade, é preciso que cada um tente...conciliar seus interesses com os dos outros, afim de chegar a um modo de viver e de agir que possa satisfazê-lo da melhor forma possível assim como aos demais. Isto significa limitação da liberdade e demonstra que a liberdade, tomada em seu sentido absoluto, não poderia resolver o problema de uma vida em sociedade deliberada e feliz.

O problema só pode ser resolvido pela solidariedade, a fraternidade e o amor que fazem com que o sacrifício dos desejos incompatíveis com os dos outros se faça voluntariamente e com prazer" (Malatesta, 1984: 57)

(4) A referência ao liberalismo não tem como objetivo tecer comparações entre a liberdade pregada pelos anarquistas e a do liberalismo, apenas estou frisando uma das diferenças que me parece essencial. Para maiores esclarecimentos sobre o liberalismo consultar, entre outros, Harold J. Laski, 1973.

A minoria militante no Brasil (presente na documentação consultada), agia de modo coerente com os princípios aqui expostos. Instigava o ideal revolucionário de sociedade livre e solidária, pela palavra e pelo exemplo, através da participação em manifestações de protesto e greves, organizando coletas de fundos para vários eventos, trabalhando solidariamente nas diversas formas de propaganda (jornais, revistas, teatro, romances), etc.

No caso específico da educação infantil, os princípios de solidariedade e de liberdade condicionada pelo social, nortearam vários preceitos pedagógicos como: a participação dos alunos em festas e protestos próprios à classe trabalhadora, a diminuição da autoridade do professor e a consequente valorização do aluno, a não realização de provas afim de evitar a competição, etc. Vejamos como isso se concretizava, examinando, primeiramente, os métodos e técnicas do ensino libertário.

3.2 - Como educar ? (conteúdo, métodos, técnicas, procedimentos)

Os métodos do ensino, na educação formal libertária, procuravam se coadunar com o objetivo apresentado anteriormente, qual seja: a formação do homem do futuro, solidário, livre, interessado nos problemas sociais, interessado na propagação dos ideais anarquistas.

Buscarei agora indicar alguns exemplos de atividades escolares, que pretendiam sensibilizar as crianças para essas metas.

No capítulo anterior, foram apresentadas duas situações em que os professores envolveram seus alunos, em atos de solidariedade para com os trabalhadores. Na primeira delas, Adelino de Pinho, então professor da Escola Social de Campinas (1908), dispensou as crianças das aulas, atendendo a uma solicitação da Confederação Operária Brasileira (COB), por um dia de protesto contra uma possível guerra entre Brasil e Argentina. Ao respeitar a solicitação da COB, Pinho visava mostrar a seus alunos que a guerra era contrária ao objetivo de criação da sociedade solidária perseguido pelos libertários.

"Não, meus amiguinhos: não devemos prestar-nos a instintos de vingança...para com pessoa alguma. Devemos amar todos os homens sem distinção de língua, de cor, de raça, de nacionalidade pois que só pelo amor entre todos os membros que constituem a humanidade é que se poderá atingir o bem-estar a que todos devemos aspirar, porque todos ansiamos (...) Nequemo-nos a ser soldados, nequemo-nos a guerrear-mos. Só devemos odiar aquilo que se opõe à união e solidariedade de todos os homens." (Pinho, "A Voz do Trabalhador", Rio de Janeiro, n.8, 13/jan/1919).

A outra situação, citada no capítulo anterior, e que veio ilustrar o comportamento solidário dos professores, em relação às questões operárias, diz respeito à atitude de Pedro Matera, em propor a participação de seus alunos, da Escola Livre Primeiro de Maio, na festa do Dia do Trabalhador, em 1909, promovida pela COB. Estando informado das dificuldades financeiras da COB, para contratar uma banda de música, Matera ofereceu o concurso de seus alunos para animarem a comemoração. Sua oferta foi aceita e as crianças cantaram "A Internacional", durante a manifestação (Ver cap. 2, pág.92).

As condutas de Pinho e Matera vieram confirmar, mais uma vez, que a pregação sobre a necessidade de todos se solidarizarem, não ficava apenas no plano das palavras, mas fazia parte da prática anarquista. Tanto isso era verdade que o inverso também acontecia, isto é, membros da COB trabalhavam na promoção de eventos, destinados a angariar fundos para os empreendimentos escolares. José Romero e Manuel Garcia, colaboradores do jornal da COB ("A Voz do Trabalhador", Rio de Janeiro, n.1, 19/jul/1908 e Fausto, 1977:94), participaram da comissão que organizou a festa do dia 14 de agosto de 1915, realizada na sede da Escola Moderna n.1. Esta comemoração foi tão bem sucedida financeiramente, que possibilitou, entre outras coisas, a publicação do segundo jornal dos alunos da referida escola ("O Início", n.2, 4/set/1915). De mais a mais, vários membros da COB fizeram parte das comissões pró-Escola Moderna, como se viu no capítulo anterior (p.99 e seqs.).

A ação solidária pode ainda ser notada na colaboração efetiva existente entre professores. Tal colaboração visava, sobretudo, manter a marcha do trabalho educativo e coaduná-la à necessidade de propagação.

Na Escola Moderna n.1, João Penteado era permanentemente auxiliado por sua irmã, Sebastiana, que dividia com ele a responsabilidade do curso primário. A cooperação de Sebastiana permitia que Penteado, dedicasse parte de seu tempo, a viagens de propagação da causa libertária (João Penteado. Notas de um peregrino em propagação pelo interior de Estado, 30/nov/1912, Caderno de recortes de João Penteado, AHC, São Carlos). Sebastiana pode contar, ainda, com a ajuda de Florentino de Carvalho (militante libertário e professor da Escola Nova) que, em 1917, assumiu as aulas de João Penteado durante uma ausência mais prolongada deste último (Luizetto in Educação e Sociedade, n.24:35).

A solidariedade orientou também, a atitude de Joseph Joubert, professor da Escola Moderna de Baurú que, mesmo se encontrando distante da capital, procurou contribuir com o andamento das iniciativas pedagógicas paulistanas. Joubert enviou dinheiro para ajudar a publicação do segundo número do jornalzinho "O Início" (n.2, 4/set/1915).

Esse clima de solidariedade, existente entre professores, buscava irradiar-se no meio escolar através de atividades realizadas em conjunto pelas escolas. Festas e passeios comunitários serviram como temas de redações,

posteriormente publicadas no jornal dos alunos. A festa de inauguração da nova sede da Escola Moderna n.1 (5), por exemplo, contou com a participação dos alunos de Adelino de Pinho (Escola Moderna n.2) e os de Florentino de Carvalho (Escola Nova).

"Festa inaugural.

Domingo, dia 14 de novembro, houve uma festa na nossa escola para a inauguração da sua nova sede, à avenida Celso Garcia, 262. (...)

A hora certa eu me sentei na carteira e um pouco depois vi chegar o professor Pinho com seus alunos e a família. Vieram também os meninos do Florentino. Aí cantamos, primeiro a "Marselhesa da Paz", o Scala recitou "Afinidades", Antonieta de Moraes, "As pombas", Bruno Bertolaccini, "Um monstro" (os citados eram alunos da escola). Vieram depois de começada a festa, quando o Bruno acabou de recitar, uns músicos, que começaram a tocar.

Um deles, que também é retratista, disse ao nosso professor que, se ele quisesse tiraria o retrato dos meninos da escola.

Acabada a nossa festinha, nós fomos para nossas casas muito contentes.

São Paulo, 14 de julho de 1915 (sic) - José Monteiro (12 anos). ("O Início", n.3, 19/ago/1916)

Já o passeio ao Jardim da Luz, no dia 14 de julho de 1914, em comemoração à Tomada da Bastilha, reuniu alunos das Escolas Modernas n.1 e n.2.

"Um passeio ao Jardim da Luz.

Terça-feira, dia 14 de julho de 1914, nós fomos ao Jardim da Luz. Saímos às 11 e meia e chegamos lá ao meio dia e meio. Aí bebemos água e tomamos lanche.

Depois, quando chegaram as meninas e os meninos da Escola Moderna n.2, nós fomos ver os peixinhos, os macaquinhos, a água, os passarinhos e as araras.

Antonieta de Moraes." (3º ano primário) ("O Início", n.2, 4/set/1915).

(5) A Escola Moderna n.1 funcionou inicialmente na Rua Saldanha Marinho, 66 e, em nov/1915, mudou-se para a Av. Celso Garcia, 262. ("O Início", n.1, 5/set/1914 e n.3, 16/ago/1916).

SALÃO DA ESCOLA MODERNA

AVENIDA CELSO GARCIA, 262
SAO PAULO

Inaugurar-se-á a 9 de Março, ás 9 horas da noite, o

THEATRO DA ESCOLA MODERNA

com uma bem organizada festa em benefício de Edgard Lenenroth e das famílias dos deportados tendo o brilhante concurso do actor Ernesto Marsigli, director da Companhia Dramatica Italiana, que executará o bellissima e interessante

PROGRAMMA

I - OUVERTURE

II - DON PIETRO CARUSO

Drama
Original de ROBERTO BROCCO

III - LA TISI

Drama
Original de ERNESTO MARSIGLI

IV - PISANELLO INTERPRETE

Comédia
Por ERNESTO MARSIGLI

A seguir haverá tambem ANIMADO BAILE FAMILIAR e KERMESSE.

A CONTRIBUIÇÃO para a festa é voluntaria podendo o portador deste ingresso assignar e fazer assignar alguns de seus amigos na seguinte

subscrição

em favor das victimas politicas.

| ASSIGNATURA | IMPORTANCIA |
|-------------|-------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Esta lista poderá ser entregue a respectiva comissão até o dia da festa.



Escola Livre 1º de Maio

Professor Pedro Baptista Matera

Instituto Racional

64, Rua Souza Franco, 64

Villa Izabel

Rio de Janeiro

Em outras comemorações foi possível notar a união de escolas e grupos ácratas, como na do 18 de março de 1919, em memória da Comuna de Paris. A festa estava sendo preparada na Escola Moderna n.1, mas como um grupo libertário também organizava outra, com o mesmo propósito, resolveu-se por realizá-las em conjunto.

"A Comuna de Paris.

Não se realizou no dia 18 de março, na nossa sede, a anunciada sessão comemorativa à data de aniversário da Comuna de Paris, devido ao fato de termos resolvido fazê-la em comum com a que se realizara no mesmo dia, no salão da Celso Garcia, por iniciativa do companheiro Angelo Bandoni, a qual, como era de esperar-se, esteve muito concorrida.

Assim, em comum, o resultado foi melhor, porque aquele local, por ser mais espaçoso e mais central, reuniu todas as vantagens.

Falaram nessa ocasião os companheiros Bandoni, Edgard Leuenroth, Bortolo Scarmagnani e o diretor desta publicação (João Penteado) (Boletim da Escola Moderna, n.3, 10/maio/1919).

Um exame mais atento do registro dessas festas, revelou, não apenas a importância assumida pela solidariedade nos meios anarquistas, mas também, a preocupação existente nas escolas e no seio da comunidade ácrata, em manter vivas, na memória de seus membros, datas significativas da História dos oprimidos. De fato, eram festejadas, entre outras, o 10 de maio (Dia do Trabalhador), o 18 de março (Comuna de Paris), o 13 de maio (Libertação dos Escravos), o 14 de julho (Queda da Bastilha), o 13 de outubro (Fuzilamento de Ferrer) ("O Início", n.1, 5/set/1914 e n.3, 19/ago/1916; Boletim da Escola Moderna, n.2, 18/mar/1919 e n.3, 10/maio/1919). Também as datas de certas inaugurações, como a da Escola Moderna n.1 (13 de maio) e as de certas publicações escolares, como as dos

Boletins (13 de outubro, 18 de março e 1º de maio), procuraram marcar acontecimentos esquecidos no calendário das classes dominantes.

Nessas comemorações havia frequentemente palestras, recitação de poesias e até encenações teatrais, cujo tema girava em torno do evento festejado e sua significação para os oprimidos. Um exemplo disso foi a festa do 1º de maio de 1915, que reuniu educadores e grupos anarquistas, ligados ao movimento operário. Houve passeata e comícios em várias ruas da cidade e, à noite, uma "reunião de propaganda na Escola Moderna n.1" encerrou os festejos. Nela, José Romero, membro da COB

"(...)fez um histórico da origem do Primeiro de Maio, referindo-se com especialidade (ao papel desempenhado pelas)...esposas dos Mártires de Chicago, que nos últimos momentos souberam demonstrar que amavam e sentiam as idéias de redenção social" (Da Paulicéia Proletária in "A Voz do Trabalhador", Rio de Janeiro, n.71, 8/jun/1915).

A preocupação em esclarecer a comunidade, sobre os fatos ocorridos na ocasião das datas comemoradas, veio denotar que os libertários percebiam a importância do conhecimento da História para a marcha dos oprimidos pela libertação, e que procuravam ensinar História de um modo vivo. Com efeito, como vimos acima, o ensino de História extrapolava as salas de aula e invadia os espaços de lazer. Estava também estreitamente vinculado à propaganda e, por isso mesmo, procurava passar uma visão de História coerente com as idéias de mudança social por eles veiculadas.

Em vários registros foi possível notar que , as

comemorações de datas significativas para os oprimidos , deram ensejo à propaganda anarquista. No Boletim da Escola Moderna (10/maio/1919) puderam ser encontrados dois exemplos que ilustram tal afirmação. No primeiro deles, Edmundo de Amicis, no artigo "Salve o Primeiro de Maio", a partir da descrição das más condições de trabalho, a que estavam submetidas as crianças operárias da época, indicou como seria a vida da infância na sociedade futura. O segundo exemplo foi o artigo "Lição Fecunda", escrito por Astrojildo Pereira, em memória do 21 de abril. Nele, Astrojildo comparou o martírio de Tiradentes ao de Ferrer, e acabou fazendo uma profissão de fé na proximidade da revolução.

Deste modo, vê-se que o ensino de História estava estreitamente vinculado à propaganda ideológica (6). Nota-se ainda que, a despeito de algumas escolas anarquistas não oferecerem cursos regulares de História no primário (7), as crianças não deixaram de tomar contato com o assunto. Os alunos, e os simpatizantes em geral, eram imbuídos de uma visão de História que, apesar de embebida de propaganda, levava em conta os vencidos, os despossuídos. E isto, certamente, constituía algo novo no ensino de História no Brasil.

(6) Ideológica entendida aqui como "sistema de idéias" (ideo+logos).

(7) De acordo com o levantamento de dados efetuado, as seguintes disciplinas eram oferecidas:
1-na Escola Moderna n.1:
primário: português, aritmética, caligrafia e desenho (cont.)

Além disso, as diferentes realizações citadas acima (festas, edições de panfletos, palestras e inaugurações) em datas importantes para o movimento operário, e a participação dos militantes em manifestações próprias aos trabalhadores (greves, sindicatos, jornais operários, etc; vide capítulo 2), vieram demonstrar que os anarquistas se ocupavam, prioritariamente, de questões relativas aos trabalhadores. E isto, apesar de considerarem a construção da sociedade igualitária uma tarefa de todos os homens independentemente da classe social a que pertencessem.

"Uma enorme força se levanta no mundo em prol (da transformação social)... E não apenas entre os vossos companheiros de fadiga e penúria. Mas também nas belas casas que invejais...uma geração desponta...em cuja mente entra dia a dia uma idéia...que dilata e invade o coração e...os prepara para generosos sacrifícios...pela vossa causa e de vossos filhos." (Edmundo de Amicis. Salve o 1º de Maio in "Boletim da Escola Moderna", n.3, 10/maio/1919)

médio:português, aritmética, caligrafia, desenho, geografia e ciências

adiantado:português, aritmética, caligrafia, desenho, geografia, ciências físicas e naturais, história, geometria e datilografia. ("A Plebe", São Paulo, 9/jun/1917 citado por Luizetto, 1984: 276)
2-na Escola Nova

primário: português, aritmética, geografia, botânica, zoologia, caligrafia e desenho

secundário: português, aritmética, geografia, botânica, zoologia, caligrafia, desenho, mineralogia, física, química, geometria e história universal.

superior:português, aritmética, botânica, zoologia, desenho, mineralogia, física, química, história universal, álgebra, geologia, astronomia, italiano, espanhol. ("A Vida", Rio de Janeiro, n.5, 31/mar/1915).

Não encontrei a correspondência entre os níveis do ensino geral e anarquista.

3-na Escola Social da Liga Operária de Campinas, Adelino de Pinho afirmou que pretendia apenas ensinar seus alunos "a ler bem, escrever e contar" (A. Pinho, 1908:11).

A opção preferencial pelos despossuídos era justificada pelo fato de serem, estes, os que mais se interessariam pela mudança do atual estado da sociedade, uma vez que sofriam cotidianamente as injustiças sociais.

"O local propício para difusão da revolução social...é a fábrica, o lar desprovido de conforto do proletário, a oficina do produtor; e não a caserna, os ministérios, os escritórios das empresas capitalistas. (Isto porque) Estes (últimos) ainda que superficialmente simulem uma adesão sincera, no momento supremo, quando a hora do sacrifício for chegada, trairão. Somente o indivíduo que sente no corpo o estrangular das forças ciclópicas tenazes da perversão social, só este estará em condições de ser o obreiro da redenção social". (Efren Lima, Os rotineiros in "A Vida", Rio de Janeiro, n.1, 30/nov/1914).

A prática educativa libertária procurava, ainda, ser coerente com os objetivos de transformação social através do envolvimento das crianças no trabalho de propaganda. Com efeito, a propaganda ocupava um lugar importante na caminhada para a sociedade igualitária, na medida em que, a vulgarização dos ideais perseguidos e a sensibilização dos homens para a necessidade de mudança social, eram requisitos indispensáveis à concretização da sociedade do futuro. O trabalho de propaganda das crianças efetivou-se no jornalzinho "O Início", que pretendia:

"...cultivar os sentimentos de amor pela paz, pela instrução, pelas letras e pela humanidade, fazendo despertar na infância o desejo de uma vida fraternal, humana, livre dos prejuízos resultantes das convenções sociais." ("O Início", n.1, 5/set/1914)

Mais tarde, o jornal dos alunos foi substituído pelo "Boletim da Escola Moderna", porta-voz dos professores e

simpatizantes da educação libertária. De acordo com os editores de "Boletim" a extinção do jornal dos estudantes se deu porque a escola não poderia arcar com as despesas de duas publicações. Não explicitou, no entanto, as razões da preferência em editar um jornal dos professores, ao invés de continuar com aquele dos alunos. O artigo informou ainda, que a escola mantinha o propósito de reiniciar a publicação d'"O Início", quando os recursos permitissem. Isto porque entendia, deverem os alunos, também se empenhar no trabalho de propagação.

"O Início, publicação dos alunos desta escola, que devia hoje reaparecer, ficou substituído pelo Boletim da Escola Moderna, em virtude de não ser possível a publicação de dois jornais que, embora pequenos, acarretar-nos-iam despesas além das possibilidades no momento atual.

Isto, porém, não nos impede de tornar a fazer-se a publicação d'O Início, mais tarde, quando as coisas melhorarem.

Esse é o nosso desejo, porque entendemos que os alunos também precisam exercitarem-se na imprensa, afim de se habilitarem para a luta do pensamento para o progresso moral e intelectual da humanidade." (Boletim da Escola Moderna, n.1, 13/out/1918)

Portanto, aqui também é possível notar a interação dos objetivos políticos anarquistas e sua prática educativa. Em outras palavras, a prática pedagógica libertária estava totalmente impregnada de seus objetivos políticos. E isto, apesar de alguns militantes afirmarem a neutralidade política da escola.

"Banir dogmas é um dever que se impõe. A escola não é um templo religioso nem um centro político. É um cadinho onde são purificados os espíritos para se tornarem livres e independentes e não sectários de mentiras e embustes. O seu fim é esse: a perfeição do indivíduo." (Elmano de Andrade. A instrução racional in Boletim da Escola Moderna", n.4,

10/maio/1919)

Vimos, até o momento, como a educação libertária procurou realizar suas metas de desenvolver a solidariedade entre os alunos, de sensibilizá-los para os problemas dos oprimidos e de incentivá-los a participar no trabalho de propaganda. Agora, procurarei esclarecer o que era feito no sentido de formar o homem livre: outra meta relevante do ensino anarquista.

Como já foi exposto anteriormente, os libertários entendiam que o homem, para tornar-se realmente livre, sem chefes nem governo, deveria assumir sua parte de responsabilidade no funcionamento das organizações sociais. Só a participação responsável de cada um, permitiria, à sociedade como um todo, prescindir de governantes.

No caso da educação, este princípio se traduziu na procura em envolver os alunos, os pais e a comunidade em geral, na manutenção financeira das instituições escolares (8).

A participação das crianças, no levantamento de fundos para as escolas, era estimulada pelos professores através: a) do ensino de cantos e poesias a serem apresentados por ocasião das

(8) Não foram encontrados dados, até o momento, que permitissem verificar se os alunos, os pais e a comunidade interferiam na gestão pedagógica das escolas anarquistas. No entanto, uma notícia de jornal mostrou o interesse do prof. João Penteado em envolver os pais com a educação escolar de seus filhos: "O companheiro Penteado, esforçando-se por interessar os pais com a obra que vem de se empenhar (a Escola Livre) realizará de vez em quando palestras sobre a instrução e a educação das crianças." ("A Lanterna", s/d, Caderno de recortes de João Penteado, AHC, São Carlos).

festas; b) pelo incentivo à arrecadação, tanto de prendas para as quermesses, quanto de dinheiro para a publicação do jornalzinho dos alunos ("O Início", n.2, 4/set/1915).

"... A aluna Antonieta de Moraes executou a cançoneta 'As escondidas', acompanhada de orquestra, saindo-se muito bem.

Foi representada a alegoria 'Brinquedo das árvores', tomando parte no coro Ernesto Tozzato, Edmundo Mazzone, Bruno Bertolaccine, Antonieta de Moraes e Catarina Bari" (todos alunos da Escola Moderna n.1)

(Prendas:) Edmundo Scala, um copo dourado..., Antonieta de Moraes, dois pares de xícaras..., Edmundo Mazzone, uma garrafa de xarope..., Catarina, Marcelina e Vicente Bari, 4 garrafas de superiores licores...

(...) Concorreram para a publicação do presente órgão (jornal "O Início")...: ... Abílio Bento \$200, Edmundo Mazzone \$600, ... Antonieta de Moraes \$200... Bruno Bertolaccine \$200... (todos os citados eram alunos da Escola Moderna n.1) ("O Início", n.2, 4/set/1915).

O recurso constante às festas e quermesses, destinadas à aquisição de material pedagógico, ou mesmo à manutenção dos estabelecimentos escolares, denota que, apesar das escolas libertárias cobrarem mensalidades (9), estas não cobriam as despesas. Tal circunstância induzia seus organizadores a apelarem, com frequência, para a colaboração financeira da comunidade.

(9) Em 1914, as mensalidades na Escola Moderna n.1 eram de 3\$, 4\$, 5\$ de acordo com o grau de adiantamento do aluno. ("O Início", n.1, 5/set/1914). Em 1915, os preços continuavam os mesmos. A Escola Moderna n.2 cobrava 3\$ para o 1º ano primário e 4\$ para os demais. Os preços das aulas noturnas eram estipulados em comum acordo entre o professor (Adelino de Pinho) e os alunos. Na Escola Nova, de Florentino de Carvalho, as mensalidades do curso diurno eram de 3\$ para o 1º ano, 4\$ para os demais e, do noturno: 4\$ para os menores e 5\$ para os adultos. ("O Início", n.2, 4/set/1915).

"Foi transferida para o dia 27 de setembro próximo, às três horas da tarde, a realização da festa escolar e quermesse cujo produto reverterá em benefício da Escola Moderna de São Paulo, destinando-se, principalmente, para a aquisição de mapas, livros e materiais de cuja falta se ressentem as escolas n.1 e n.2.

(Os promotores da festa esperam) o indispensável auxílio de todas as pessoas interessadas na propagação do ensino e instrução racionalistas, que lhes poderão enviar desde já algumas prendas para a quermesse. ("O Início", n.1, 5/set/1914)

A cobrança de mensalidades e o apelo à ajuda financeira da comunidade, estavam em consonância com o pensamento libertário. A não gratuidade dos cursos oferecidos advinha, certamente, da necessidade em obter dinheiro para a manutenção das escolas, sem o auxílio do Estado. O recurso aos cofres públicos constituiria uma heresia para os anarquistas. Por outro lado, as taxas cobradas não poderiam ser muito altas, de maneira a possibilitar o acesso aos trabalhadores e seus filhos. Assim, os problemas financeiros eram resolvidos pelo envolvimento das crianças, dos pais, e dos simpatizantes na manutenção das escolas (10). Na festa do dia 14 de agosto de 1915, por exemplo, pais e comerciantes das redondezas, colaboraram vendendo ingressos e/ou oferecendo prendas:

"Auxiliaram na passagem dos bilhetes (entradas) os cidadãos Adolfo Bertolaccine (pai de aluno), Domingos Conforte, Vitor Mamana, João Cesari, Jacinto Dalvecchio...João Miniere(pai de aluno)...

(Prendas: as firmas) Pereira & Cia, um cachimbo de madeira,... Papelaria Chiodi, uma locomotiva (brinquedo de criança),...Livraria Moreira,um bauzinho e um botezinho (brinquedo para crianças)... ("O Início", n.2, 4/set/1915)

(10) Também a criação de escolas obedecia aos mesmos princípios haja visto a heterogeneidade profissional dos membros da Comissões Pró-Escolas Modernas, apontada no cap.2.

Além da participação na manutenção das escolas, e outras organizações sociais, a educação do homem para a liberdade implicava na adoção de um método de ensino, que se baseasse na ciência e que levasse em conta as características de cada educando. Tal método era chamado de racionalista.

As vantagens do ensino científico eram justificadas, colocando-o em justaposição ao religioso. De acordo com Elmano de Andrade, colaborador do Boletim da Escola Moderna, a educação religiosa escravizava os homens, na medida em que, ao pregar o desprezo pelas coisas terrestres, desviava a atenção de seus seguidores, daquilo que se passava em torno deles, tornando-os presas fáceis para outros homens.

"Todos os sistemas educativos são reflexo da organização social. Assim, entre os povos do oriente, nós podemos encontrar os fanáticos religiosos, os que não tem espontaneidade, nem germe de independência individual... O ideal da verdadeira educação para eles, consiste exclusivamente no desprezo das coisas terrestres e na admiração babosa do que é divino e sobrenatural.

Dai resulta evidentemente, esta dupla consequência: os povos orientais, além de escravos submissos a deus, são-no também de seus semelhantes..."(Andrade, Boletim da Escola Moderna, n.3,19/maio/1919).

No entender de Elmano de Andrade, contrariamente à escravidão e à estagnação da sociedade, geradas pelas crença e educação religiosas, a ciência e o ensino científico poderiam conduzir o homem à liberdade e ao progresso. Porém, para que pudesse cumprir seu papel libertador e progressista, a instrução científica deveria vir aliada a uma forma de ensinar, que deixasse a criança seguir livremente o curso de sua inteligência.

"Fator importantíssimo de progresso, - a educação racional e científica constitui a alavanca de levantamento rebelde do espírito do homem, inspirando-lhe os mais altruísticos ideais, guiando-o para as conquistas da civilização e do direito.

Para isso, é claro, convém deixar a criança entregue à plenitude da sua inteligência, de modo a fazê-la acreditar ou não no que lhe parecer, sem sugestões, sem imposições de qualquer espécie..." (Andrade, Boletim da Escola Moderna, n.3, 10/maio/1919)

Nesse mesmo sentido, argumentava Adelino de Pinho.

Para ele, não apenas a educação religiosa prejudicava a formação libertadora das gerações futuras, mas também aquela proporcionada pelo Estado. O ensino nas escolas públicas, mesmo sendo científico, seguia regras rígidas, baseadas em planos pedagógicos inflexíveis e na autoridade do professor. Isto acontecia porque a educação pública estava destinada, não a libertar os homens, mas a criar cidadãos-soldados, prontos a obedecer e defender a ordem estabelecida.

"A escola atual, confessional ou governamental, é a sistematização da violência. (...)

Os Estados modernos, compreendendo perfeitamente que com a decadência da religião e com o desenvolvimento industrial era impossível manter na ignorância suína, dos tempos idos, as multidões, (...) trataram de ir abrindo escolas e de preparar programas adequados, não às necessidades reais da mente infantil, mas necessários à conservação perpétua e indefinida dos governos, com os regimes de castas, explorando o povo, e defendidas por soldados, filhos do povo, mas obliteradas as suas idéias pela influência nefasta da escola." (Pinho, A escola, prelúdio da caserna in "A Vida", Rio de Janeiro, n.5, 3/mar/1915) (11)

(11) Outros libertários manifestaram o mesmo tipo de raciocínio. Ver por exemplo: João Penteado. As escolas e sua influência social in "A Vida", Rio, n.2, 31/déz/1914 e Efren Lima. A instrução e o Estado in "A Vida", n.3, 31/ jan/ 1915. Também Francisco Ferrer criticava tanto a educação religiosa quanto a laica. A referência que fez aos livros utilizados nas (cont.)

Para alcançar a meta de formar homens livres, o ensino deveria respeitar as particularidades de cada estudante. As matérias deveriam ser ministradas sem prazos, nem programas determinados, afim de permitir, a cada um, aprender o que lhe fosse possível, de acordo com sua capacidade intelectual.

"(Nas escolas, em geral) marca-se um prazo determinado para o estudo de certas e determinadas matérias, com programas determinados e determinados regulamentos, e isto para toda espécie de crianças. Tem-se que ensinar a todos do mesmo modo, com as mesmas frases, com a mesma pose e nas mesmas circunstâncias. (...) Mas porque é que os mais bem dotados... não hão de ir até onde possam, e não hão de ter os outros um maior período para aprenderem?" (Pinho, 1909:3)

De mais a mais, os professores, em vez de apresentarem o conhecimento pronto e solidificado a seus alunos, deveriam induzí-los a descobrirem, por si mesmos, as leis que regem os fenômenos da natureza e a perceberem, criticamente, os problemas sociais.

"Nada de fórmulas feitas, mas o aluno deve ser levado a descobrir o fenômeno, a causa ou a lei natural a que obedece. Não a apologia deste estado social, mas a crítica das instituições e a demonstração de que são um obstáculo à felicidade do povo e daí a necessidade de as aniquilar." (Pinho. A escola in Boletim da Escola Moderna, n.1, 13/out/1918).

Estas idéias estavam presentes também no pensamento anarquista internacional. De fato, precursores do anarquismo como William Godwin (1756-1836), ou mesmo educadores ácratas mais

(cont.) escolas públicas francesas ilustrou sua posição: "en el catálogo del laicismo francés...Dios era remplazado por el Estado, la virtude cristiana pelo deber cívico, la religión por el patriotismo, la sumisión...al rey...por el acatamiento al funcionario (Ferrer,1978:144).

recentes como Paul Robin (1837-1912) e Francisco Ferrer (1859-1909), se preocuparam em valorizar o aluno na relação pedagógica (12). Propugnaram, entre outras coisas, pela diminuição da autoridade do professor, pelo respeito aos interesses da criança e, que o professor não oprimisse, mas secundasse seus alunos de forma a que eles pudessem realizar suas aptidões naturais.

Assim se colocou Ferrer sobre essas questões:

"todo el valor de la educación reside en el respeto de la voluntad física, intelectual y moral del niño...

(...) no es verdadera educación sino la...que deja ao propio niño la dirección de su esfuerzo y que no propone sino secundarle en su manifestación.

(...) Nuestro ideal es el ...de educar el niño favoreciendo su desarrollo por la satisfacción de todas sus necesidades a medida que se manifiesten y se desarrollen". (Ferrer, 1978:129-130)

Obviamente não cabe, neste trabalho, um aprofundamento do pensamento de Ferrer, ou de outros anarquistas estrangeiros. Pretendo apenas indicar que eles, assim como aqueles que atuavam no Brasil, foram sensíveis às idéias de renovação pedagógica que circulavam pelo mundo em meados do século XIX. A instrução baseada nas explicações científicas, a coeducação sexual, a valorização dos interesses da criança e os passeios, como forma de ensino e de lazer, eram parte dos princípios comuns a

(12) Sobre as idéias educacionais de William Godwin, escritor inglês, cuja obra "Inquérito sobre a justiça política" foi considerada por Woodcock como "a primeira exposição completa sobre a doutrina anarquista", ver G.Woodcock, 1981:246-253. Sobre o professor libertário francês Paul Robin, que procurou colocar seu pensamento educacional em prática no orfanato de Cempuis, na França, ver M. Dommanget, 1972:cap.14.

algumas correntes pedagógicas da época, como: a protestante americana, a escolanovista (Nagle, s/d:12-15) e a libertária (13).

No entanto, a educação formal anarquista estava voltada para a formação de homens interessados na criação de uma sociedade igualitária, onde todos se preocupassem com o bem-estar social. Esse empenho em colaborar na geração da sociedade solidária, pode ser observado em vários momentos do presente texto (incentivo à participação das crianças em festas, jornais, arrecadação de fundos para as escolas, no ensino da História, etc.). Tal compromisso com a transformação social, determinou a especificidade da prática educacional libertária, com relação a outras propostas pedagógicas do período.

O interesse pela mudança social definiu, ainda, o tratamento que os militantes reservaram ao ensino moral. Os libertários entendiam que a educação do homem de amanhã, deveria acontecer também através do exemplo. As crianças deveriam receber, das pessoas que as cercavam, modelos de conduta condizentes com os ideais de liberdade e solidariedade. Vimos que os professores agiram de modo coerente com esse princípio. Eles deram inúmeros exemplos de solidariedade e de participação nas organizações sociais. Essas atitudes garantiriam a verdadeira liberdade ácrata, isto é, uma liberdade que dispensaria governos exteriores. Envolveram-se em atividades

(13) Esses princípios aparecem enunciados em Francisco Ferrer, 1979: 75, 89, 129 e 175.

sindicais, greves e propaganda. Essa educação política pelo exemplo, foi chamada pelos anarquistas de "educação moral".

O caráter político desse ensino moral foi reconhecido pelos próprios militantes. João Penteado, num artigo sobre o fechamento das Escolas Modernas, afirmou:

"O governo as fechou (...)
...para impedir o funcionamento de escolas de onde se ensinava a verdadeira moral às criancinhas..." (Camargo. Caderno de recortes de João Penteado, s/d, AHC, São Carlos.)

Porém, a educação moral anarquista, não se restringiu às ações propriamente combativas (participação nas organizações sociais, greves, jornais, etc.), mas buscou se infiltrar no cotidiano dos alunos através do envolvimento das famílias. Os professores procuraram sensibilizar os pais, para a necessidade de que as crianças recebessem, no lar, exemplos de "solidariedade e de amor à causa da Justiça".

"...(o proletariado), por sua vez, em casa, não deve esquecer-se de cooperar para a obra de educação de seus filhos, dando-lhes, a par da instrução compatível com a sua capacidade, o mais perfeito exemplo de solidariedade e de amor à causa da Justiça". (Camargo. Escola Moderna, s/d. Caderno de recortes de João Penteado, AHC, São Carlos.)

A educação moral libertária veio mostrar que, ser anarquista, significava se deixar impregnar pela preocupação com o social e agir de acordo com esse princípio. Os professores libertários deram provas de coerência entre seu pensamento e atitudes. Sua ação pedagógica esteve indissociada de sua prática política na sociedade.

Tal procedimento evidenciou, por outro lado, que a formação do homem solidário e participante, capaz de criar a sociedade igualitária do futuro, tinha a escola como ponto de apoio, mas não começava nem terminava nela.

3.3. Como avaliar?

Os objetivos de solidariedade estavam presentes também na avaliação dos trabalhos escolares. Assim, por exemplo, no único documento encontrado até agora que tratou especificamente desta questão, Adelino de Pinho (14) enunciou as razões que o levaram a optar por não submeter seus alunos aos exames do final do ano.

Suas justificativas denotaram preocupação com o estímulo à competitividade, provocado pelos prêmios ou castigos atribuídos aos estudantes, de acordo com o desempenho que apresentassem nas provas. Segundo Adelino de Pinho, a criança aprovada se tornava vaidosa enquanto a reprovada se sentia, e o era realmente, desprezada na família e na escola.

"O diploma, como toda espécie de prêmios é prejudicial...(e) atentatório à pedagogia moderna. São coisas que só servem para tornar as crianças vaidosas...-aquelas que o obtém(...). As outras...menos aptas ao ensino que lhes dão-essas são...(deixadas) de lado. Numa família, onde haja mais que um irmão, o que consegue passar é um prodígio...torna-se alvo de todas as atenções...O infeliz que, por qualquer motivo estranho à sua vontade, ficou reprovado, é desprezado...abandonado." (Pinho, 1908: 2).

O tratamento desdenhoso reservado aos reprovados, e a premiação dos outros, correspondiam, no entender de Adelino de Pinho, a práticas equivocadas, assumidas por pais e professores.

(14) Adelino de Pinho, Pela educação e pelo trabalho, 1908. Nesta época Pinho era professor da Escola Social da Liga Operária de Campinas.

Na escola, como no lar, as posturas adequadas consistiriam em dedicar maior atenção, às crianças que apresentassem dificuldades no aprendizado, e em não premiar aquelas que mostrassem um rendimento escolar satisfatório. Estas últimas, já tendo recebido da natureza, a maior recompensa que poderiam desejar --a facilidade em aprender--, não necessitariam de outros estímulos.

"Se há razão para ser cuidadoso...é justamente para com aqueles que têm menos probabilidade de êxito. Aqueles que têm...mais facilidade em aprender...devem contentar-se com as qualidades que a natureza lhes concedeu... Os mais débeis...precisam...de cuidados especiais...de uma mão forte que os ampare (...) Os fortes não precisam de outra vantagem que aquela que possuem de serem dotados de boas qualidades. É esse o melhor prêmio que se pode possuir, ao qual se deve aspirar pelo aperfeiçoamento das gerações." (Pinho, 1908: 3).

As provas também não deveriam ser aplicadas, porque não atestavam a competência dos alunos. De um lado, havia razões psicológicas --um estudante capaz, mas tímido, estaria em evidente desvantagem, no momento da arguição, com relação a um que fosse mais expansivo. De outro, a argumentação de Pinho pendia para o social --na sociedade brasileira onde o favoritismo corria solto, um indivíduo incompetente podia possuir um diploma graças à intervenção de um "padrinho". Além disso, Pinho considerava que as aptidões naturais dos alunos, para certas matérias e não para outras, constituíam abstrações que não poderiam ser medidas pelas notas.

A solução seria a abolição dos exames nas escolas em todos os níveis de ensino

"Mas como dar-se, em parte, remédio a isto? Muito fácil: suprimir exames e prêmios." (Pinho, 1908: 3).

Entretanto, o professor Pinho parecia perceber que nem sempre seria possível evitar a prática de exames, pois chegou a sugerir, no decorrer de seu texto, a forma como deveria ser feita a avaliação nesses casos. Para tanto, fez uma longa citação de Ruskin (15), cuja proposta caminhava no mesmo sentido de desestimulação da competitividade entre os alunos, perseguida por Pinho.

Ruskin recomendava, aos professores, não compararem o aproveitamento escolar de um estudante com outro, mas sim, perceberem se cada um, individualmente, fez o máximo possível, dentro de suas possibilidades naturais de aprendizado. A natureza, segundo Ruskin, dotava o aluno de aptidões para certos assuntos de estudo, mas não para outros, daí que o professor, na sua apreciação dos trabalhos escolares, deveria conhecer as especificidades naturais de cada discípulo, afim de perceber se ele havia feito, tudo o que estava a seu alcance, para aprender tal ou qual conteúdo.

'Em todas as escolas, em todos os países e em todos os tempos o bom trabalho não dependerá... (do)... estimulante competitivo, sob qualquer forma ou máscara. Cada criança deve ser julgada de acordo com o próprio tipo, educada para o seu próprio dever... O esforço é que merece elogios e não o resultado. É uma questão que não depende do

(15) John Ruskin (1819-1900), crítico de arte, sociólogo e escritor inglês. O gosto pela natureza não deformada pela mão do homem, levou-o a idealizar um estado social mais próximo dessa natureza. Passava por esteta e esteticista mas tinha, na verdade, preocupações morais. Em "As sete lâmpadas da arquitetura" (1849) e "As pedras de Veneza" (1851-53) opôs à arte religiosa da renascença, a Idade Média gótica mais autêntica. (Enciclopédia Delta Larousse)

estudante, ser sua habilidade maior ou menor do que a de outro; trata-se de se saber se (o estudante) faz tudo o que pode com suas aptidões naturais (16). Cada menino nasce com uma capacidade mental determinada e absolutamente limitada: por sua natureza é apto para umas coisas e inapto para outras. Toda beleza, felicidade...da sua vida dependerão de seu contentamento, fazendo devidamente tudo o que pode , desempenhando tranqüilamente seu papel...' (Ruskin citado por Pinho, 1908: 10).

Pinho concordava com a proposta de avaliação elaborada por Ruskin. "Nada merece pois recompensa ou elogios, mas a havê-los, deveria ser para o esforço e não para o resultado" (Pinho, 1908. 10).

As considerações de Adelino de Pinho, sobre a avaliação, iam de encontro às formuladas por Francisco Ferrer, em seu livro "La Escuela Moderna". A argumentação apresentada pelo educador anarquista espanhol, mostrou que Pinho conhecia bem as suas idéias e procurava segui-las. Sem a pretensão de fazer um estudo comparativo, indicarei apenas algumas semelhanças mais evidentes.

Na Escola Moderna de Barcelona, as provas de conhecimento tinham sido banidas, afim de evitarem a competição entre os alunos. As justificativas de Ferrer, para tal procedimento corriam ao lado das apresentadas por Pinho: as notas e os prêmios tornavam orgulhosos, os aprovados e desprezados, os reprovados.

(16) Não pretendo entrar em considerações sobre "aptidões naturais" por não serem elementos indispensáveis para a compreensão do problema em estudo.

"en la Escuela Moderna no había premios ni castigos, ni exámenes en que hubiera alumnos ensorbecidos (orgulhosos) con la nota 'sobresaliente'...ni infelices que sufrieran el oprobio de verse despreciados por incapaces..." (Ferrer, 1978: 113).

De acordo com o educador espanhol, tudo na escola deveria ser feito de maneira a beneficiar o aprendizado do aluno. Os exames não se incluíam nessa ordem de procedimentos, pois, além de estimularem "a inveja, a humilhação e o egoísmo", causavam doenças de fundo nervoso, dada a tensão a que eram submetidas as crianças (Ferrer, 1978: 137) (17).

Francisco Ferrer, no referido texto, não teceu considerações sobre as atitudes a tomar, frente às crianças que apresentassem dificuldades no aprendizado, como o fez Pinho. Reconheceu, contudo, que se praticava na sua escola uma espécie de avaliação moral. Os alunos que se sobressaíam, por preguiça ou por bondade, eram levados a observar "a concordância ou discordância" de seus comportamentos, com relação ao bem-estar próprio e da comunidade e a escreverem redações sobre esse tema. Uma auto-avaliação moral (Ferrer,1978:133 e segs.).

Embora ainda não se possa afirmar, se tais exercícios eram também aplicados em escolas libertárias brasileiras, esse

(17) É interessante notar que Adelino de Pinho também fez referência a ocorrência de doenças e mortes originadas pela provas: "Quantas vezes o estudante...indignado...(por não ter sido aprovado)...perde a cabeça e mata o algoz (o professor)...ou recorre ao suicídio" (Pinho, 1908: 2).

posicionamento de Ferrer vem reforçar a relevância que a moral, voltada para o social, assumia frente a pedagogia e o projeto revolucionário dos anarquistas. Era preciso que cada um assumisse, e se responsabilizasse, pela sua conduta face à comunidade. Suscitar esse tipo de comportamento era de suma importância para os planos ácratas: sem a responsabilização de todos pelo bem-estar social, a sociedade libertária estaria fadada ao fracasso.

. . .

A despeito de Adelino de Pinho ter conseguido ser coerente em sua posição, não submetendo seus alunos da Escola Social de Campinas a exames, não é possível afirmar, com os dados coletados até agora, que essa prática tenha se estendido a outras escolas anarquistas brasileiras. Com efeito, sua palestra foi o único documento encontrado que tratou desse tema. Além disso, o contexto social da época em que as escolas se desenvolveram, a expectativa dos pais e o fato de Adelino de Pinho ter sugerido uma forma de avaliação alternativa, para os casos onde não fosse possível evitá-la, estimulam a hipótese de que procedimentos diversos desse, pudessem ter sido adotados de acordo com as pressões enfrentadas. Tal questão continua em aberto, a espera de novas pesquisas.

3.4. Quem deve educar? Quem deve ser educado?

De acordo com o que foi exposto até aqui, ficou claro que a educação formal libertária procurou estender-se a todas as pessoas. Houve, segundo se viu, iniciativas pedagógicas dedicadas aos adultos, como a Universidade Popular de Ensino Livre, os centros de estudos e cursos oferecidos por sindicatos e associações. Também alguns estabelecimentos escolares, prioritariamente destinados às crianças, não deixaram de oferecer cursos noturnos aos adultos. As Escolas Modernas n.1 e n.2 e a Escola Nova, por exemplo, funcionaram em dois períodos: das 11:30 às 16:00 horas, para as crianças, e das 19:00 às 21:00, atenderam aos adultos. ("O Início", n.2, 4/set/1915).

Com relação ao tema principal deste trabalho, -- a educação infantil ministrada em estabelecimento escolar-- interessa sistematizar, aqui, algumas informações já levantadas anteriormente, sobre a quem cabia a instrução das crianças.

Dentre as escolas arroladas no segundo capítulo, foi possível levantar os professores das seguintes:

| Escola | Professor | Localidade |
|------------------------------|------------------|-------------------|
| Social da Liga Operária | Adelino de Pinho | Campinas-SP |
| Livre 10 de Maio | Pedro Matera | Rio de Janeiro-RJ |
| Dos Vidreiros da Água Branca | Edmundo Rossoni | São Paulo-SP |
| Moderna n.1 | João Penteado | São Paulo-SP |

| | | |
|-----------------|------------------------|----------------------|
| Moderna n.2 | Adelino de Pinho | São Paulo-SP |
| Moderna | José Alves | São Caetano-SP |
| Moderna | Elvio Nervi | Cândido Rodrigues-SP |
| Moderna | Joseph Joubert | Bauru-SP |
| Nova (18). | Florentino de Carvalho | São Paulo-SP |

Excessão feita a Elvio Nervi, da Escola Moderna de Cândido Rodrigues, sobre o qual não foram encontradas informações, os outros professores eram elementos ligados ao movimento anarquista (vide cap.2). Diante disso, é possível afirmar que as instituições escolares libertárias estavam a cargo de militantes.

Esta afirmação parece correta mesmo para as escolas onde, algumas aulas, eram ministradas por pessoas a respeito das quais não se tem notícia de suas vinculações com o anarquismo. A Escola Moderna n.1, por exemplo, oferecia cursos de inglês e francês, lecionados pelo

"...nosso inteligente camarada Cleto Trombetta, que apesar de ser originário da Itália, possui boa pronúncia desse idiomas, visto ter residido durante anos em França e Inglaterra". (Boletim da Escola Moderna, n.1, 13/out/1918)

e aulas de desenho ministradas pela

(18) Não foi possível levantar o nome de dos professores das escolas: Libertária Germinal (SP) e Liga de Instrução Popular (RJ), citadas no segundo capítulo. Além disso, não consegui encontrar a formação escolar específica da maioria desses professores. Sei apenas que João Penteado era formado pela Escola Normal, e que Adelino de Pinho era autodidata. (Luizetto, 1984:268 e Cândido in Arnoni Prado, 1985:20)

"...distinta professora d. Isabel Ramal, digna presidenta da Associação Artística Feminina do Brás." (Boletim da Escola Moderna, n.1, 13/out/1918).

Na Escola Livre 10 de Maio, o mesmo se repetia. De acordo com Ghiraldelli (1987:125), em 1913, as aulas de biologia estiveram a cargo de Vicente Vanderlei, estudante de medicina, sobre o qual ainda não foram encontradas maiores informações. Entretanto, o estabelecimento escolar estava sob a competência de Pedro Matera, militante anarquista e membro da Confederação Operária Brasileira (COB).

O esforço para que as escolas ficassem sob a responsabilidade de pessoas simpáticas à causa anarquista, transpareceu também durante a campanha de abertura das Escolas Modernas. Nessa ocasião, as comissões encarregadas da arrecadação de fundos, apontaram a formação de professores como um dos requisitos necessários ao sucesso da educação racionalista no país (ver cap.2, p.100-101). O método racionalista, encampado pelos libertários brasileiros, implicava no exercício da solidariedade, na participação junto às organizações sociais, na preocupação constante com o social. Como tais princípios se identificavam com o pensamento e ação ácratas, é pouco provável que os professores formados, sob esses fundamentos, não viessem a aderir à doutrina anarquista.

Como se vê, a instrução das crianças, nas escolas libertárias, estava a cargo de militantes. Estes, por sua vez, insitiam na necessidade da colaboração dos pais em casa. Os pedagogos anarquistas esperavam que a educação escolar e familiar

se completassem. Adelino de Pinho, por exemplo, considerava inevitável a reversão daquilo que foi aprendido na escola, se não houvesse concurso da família.

"...O professor sem o auxílio dos pais, das mães primeiro que tudo, nada poderá fazer de perdurável e seus esforços pouco menos serão que impotentes, desde que a criança não possua em casa quem a guie... (a) auxilie." (Pinho, 1908: 15)

A importância da cooperação da família, na concretização da educação libertária, se revelava tanto com relação aos ensinamentos morais, quanto no sentido de reforçar os conhecimentos científicos, transmitidos pelos professores.

Aos pais caberia, de um lado, educar as crianças segundo os princípios de "justiça, de bondade, de equidade" e, assim, colaborar decisivamente para a formação do homem do futuro, do homem da sociedade igualitária pretendida pelos libertários.

"...É na infância, na primeira idade,...que se deve começar a inculcar às crianças princípios sãos e justos... impregnar a alma da criança do espírito de justiça, de bondade, de equidade. A primeira educação, pois, deve ser dada no lar, em família..." (Pinho, 1908:15).

Por outro lado, era preciso que a família estivesse apta a fornecer respostas científicas, não religiosas, às questões colocadas pelos filhos. Isto porque, as explicações recebidas na infância, deixavam "impressões para toda...vida" e, se não fossem científicas, não conduziriam à liberdade (como se viu no item como educar).

No casal, a mãe ocupava um papel de destaque, por ter maior contato cotidiano com a criança. A mulher, segundo Adelino de Pinho, deveria ser preparada a aproveitar as situações corriqueiras, para esclarecer cientificamente as indagações de seus filhos. Agindo dessa forma, contribuiria para a formação do homem livre da sociedade futura.

"E é à mulher que cabe desempenhar um grande papel nesta missão superior de educar a infância. Porque são elas que...estão em contato permanente com eles (os filhos)...

(...) (Durante uma tempestade) Quando a criança formula a pergunta: o que é aquele barulho lá em cima? responde-se-lhe naturalmente: é a trovoada. E o que é a trovoada? É o pai do céu a ralhar, muitos lhe dirão. Ora dar uma resposta dessas a uma criança sobre o que seja um fenômeno que a ciência há muito desvendou, é simplesmente encher-se o cérebro das crianças de fantasmas que deixarão nele...impressões para sua vida.

Dizer-se à criança que são nuvens, a maneira porque elas se formam, o que produz o raio, a maneira de o evitar, falar-lhe dos para-raios, do seu inventor Franklin, seria uma bela ocasião de falar de coisas que ela provocou e terá gosto em saber.(...)

Eu imagino mulheres que formem homens. Homens na verdadeira acepção da palavra, de espírito livre e indomável ... (Pinho, 1908: 15 a 17).

Adelino de Pinho constatou que as mulheres, entretanto, não estavam preparadas para exercer tal tarefa. Por ignorância, elas eram usadas pela Igreja e pelos governantes na transmissão de valores, condizentes com a manutenção do status quo. A reversão desse quadro aconteceria, na medida em que fosse suscitado nelas, o desejo de colaborar na atividade de reorganização social.

A incumbência de conquistar as mulheres para o esforço e a educação revolucionários, caberia, primeiramente, ao homens

da família que, aproveitando o "prestígio" que tinham em casa, procurariam os melhores momentos para fazer seu proselitismo.

"Há pois necessidade urgente de atrair a mulher à causa do progresso, do desenvolvimento, educá-la, orientá-la, fazê-la se interessar por esta obra da civilização (...)

Quem tem esposa, irmãs, deve tomar a peito esta nobre missão. É por casa, pelo lar, que devemos começar. É lá, onde gozamos dum certo prestígio...como pais, irmãos...

É insensivelmente, paulatinamente, procurando ocasiões próprias, que devemos insinuar...aquelas idéias pelas quais nos batemos e julgamos exprimir a aproximação da verdade. (Pinho, 1908:16-17).

A preocupação com a educação e o aliciamento femininos não se restringiu, porém, ao estímulo do proselitismo no lar. As escolas libertárias ofereceram cursos regulares, que foram frequentados por mulheres, e centros de estudos foram criados para sua instrução.

"(Listagem dos alunos da Escola Moderna n.1) Tereza Sguardo, Urbano Urbane, Caetano Casela, Lídia Tutí, Ida Righetto, Sara Rosa Lopes...(...)

Aula Noturna: Pedro Battarine, Bertina Correa, Vicencia Riso, Jorge Godoi..." ("O Início", n.3, 19/ago/1916).

"Considerando que a emancipação da mulher constitui uma necessidade para a liberdade dos povos e que essa emancipação só se conseguirá mediante a instrução racional e científica e pela luta consciente em prol de seus direitos, esse centro propõe: 1) (...); 2) (...); 3) criar escolas gratuitas para jovens e meninas e fundar bibliotecas." (Centro Feminino Jovens Idealistas in "O Grito Operário", São Paulo, n.12, 25/fev/1920 citado por Ghiraldelli, 1987:119).

Vemos, portanto, que a educação formal anarquista procurou atingir homens, mulheres e crianças, pois todos deveriam se instruir e tomar contato com as idéias capazes de transformar

a sociedade. Aos militantes, cabia a tarefa de dar o impulso inicial ao processo educativo, criando e dirigindo escolas. Deveriam ainda sensibilizar as pessoas para a necessidade de assumirem sua própria educação, e dispensarem a fornecida pelo Estado. A organização de grupos de estudos e a ajuda financeira para as escolas, eram maneiras pelas quais os indivíduos poderiam trabalhar nesse sentido. O ideal a ser alcançado era o de que a escola, assim como qualquer organização social fosse gerida pelos seus integrantes. Isto porque, só a participação de cada um garantiria a verdadeira liberdade anárquica, a liberdade de se autogovernar. A autogestão.

Conclusão

Neste capítulo, procurei mostrar como certos preceitos da doutrina anarquista (apoio mútuo, ação direta, autogestão e propaganda) pautaram a ação pedagógica dos militantes, durante a Primeira República. Os professores se empenharam em colocar em prática tais princípios, porque eles eram fundamentais na luta pela criação da sociedade do futuro desejada pelos libertários. De fato, somente a participação nas organizações sociais (ação direta), o aprendizado do autogerenciamento dessas organizações (autogestão), o trabalho de propaganda para o aliciamento de novos simpatizantes, e a solidariedade entre os membros, garantiriam o sucesso da nova sociedade destituída de governo exterior.

Os professores ácratas viam a escola como um espaço, entre outros (associações, ligas, sindicatos), a ser utilizado no aprendizado desses princípios e práticas. Assim sendo, induziram seus alunos a demonstrarem atitudes solidárias para com o movimento operário, levando-os a participar de manifestações próprias às classes trabalhadoras. Deram exemplos de apoio mútuo ao assumirem aulas de colegas, para que estes últimos pudessem realizar viagens de propaganda, ao colaborarem financeiramente com as iniciativas pedagógicas de outras escolas, ao participarem de greves e outras manifestações. Estimularam ainda o trabalho

de propaganda, dentro da escola, através da promoção de festas e palestras, da edição de jornais e boletins, e pelo envolvimento dos alunos nessas atividades.

Vimos, também, que as escolas se constituíram em locais onde as pessoas eram levadas a se exercitarem na autogestão. Os militantes procuravam atrair os pais, os alunos e a comunidade para que colaborassem na manutenção financeira das escolas. Todos deveriam se empenhar nesse trabalho, pois, só a participação direta (ação direta) de cada um, fazia da escola uma organização autogerida: independente do Estado e governada por seus próprios membros. A escola, assim como outras associações ácratas, daria exemplo do modo como funcionariam os núcleos da sociedade futura.

Essas práticas mostraram que a pedagogia libertária procurava formar indivíduos capazes de criar a nova sociedade. A educação desses homens exigia, ainda, entre outras coisas:

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

b) o contato com as explicações científicas (não religiosas) para

os fenômenos da natureza. Isto porque os anarquistas entendiam que a religião escravizava os homens, enquanto a ciência poderia libertá-los.

c) o respeito ao ritmo de aprendizado do aluno. Pois, para que o ensino científico pudesse cumprir seu papel libertador, ele deveria vir acompanhado de um método que observasse a individualidade do educando.

d) uma avaliação condizente com o princípio de solidariedade ou apoio mútuo. Isto significou, no caso da Escola Social da Liga Operária de Campinas, a não realização de provas ou exames, no intuito de não dar ensejo à competição, e de reforçar os laços de solidariedade.

A meta final da educação era, portanto, a de colaborar na instalação da organização social pretendida pelos anarquistas. Uma sociedade cujos membros estariam voltados para a realização do bem-estar social de todos. Essa procura, pelo bem-estar social, afloraria na comunidade autogovernada, pois os homens eram seres "naturalmente sociais" (Woodcock, 1981:19) e procurariam viver em sociedade da melhor forma possível.

A preocupação com o bem-estar social, com a formação de indivíduos voltados para o estabelecimento da comunidade solidária, constituiu-se no eixo central que orientou as concepções e práticas pedagógicas dos militantes. Esse eixo esteve presente nos métodos, nos conteúdos e na avaliação propostos. Tudo era feito no sentido de reforçar a solidariedade

e envolver os alunos no processo de criação da sociedade fraternal.

Assim, apesar de se utilizar de certos discursos, próximos aos da educação liberal, em suas vertentes tradicional e escolanovista, presentes na Primeira República, o pensamento anarquista não se confundiu com eles.

A educação liberal (tradicional e escolanovista) percebia a escola como fator de equalização social (Saviani, 1984: 11). Através dela, o indivíduo poderia ascender socialmente, na medida em que desenvolvesse suas aptidões naturais. Tratava-se de uma ascensão individualizada, solitária, independente do que acontecia com o resto da comunidade. A proposta anarquista, também valorizava o desenvolvimento das capacidades do aluno, porém não no sentido de proporcionar sua ascensão individual na sociedade, mas para que ele pudesse ter melhores condições de contribuir no caminho da transformação social. E isto porque, a liberdade, no anarquismo, não se realizava individualmente mas dependia da libertação de toda a sociedade (Arvon, 1981:67).

Além disso, as pedagogias, tradicional e escolanovista, entendiam que a escola, isoladamente, se constituía na via, por excelência, da equalização social. No pensamento libertário, a instituição escolar apareceu apenas como uma das organizações sociais capazes de conduzir à sociedade igualitária. As ações políticas e pedagógicas dos militantes estavam estreitamente

vinculadas, como se viu.

A educação anarquista também valorizou o aluno na relação pedagógica, seu interesse e seu ritmo de aprendizagem. Tais colocações pareciam aproximá-la do escolanovismo, que estava sendo introduzido no Brasil, desde o final do século XIX e que vai tomar impulso com as reformas educacionais, a partir de 1920 (Nagle, s/d :16). Entretanto, é preciso perceber que suas metas eram diversas. O escolanovismo buscava a integração, a aceitação da criança pelo grupo e, através dele, pela sociedade (Saviani, 1984:11). Já a pedagogia libertária, visava sensibilizar o educando para o bem-estar social, para a tarefa de construção da sociedade fraterna.

Não pretendo me alongar na comparação entre correntes citadas e a anarquista, uma vez que este não é o objetivo central deste trabalho. Gostaria apenas de ressaltar que, aquilo que detectei como sendo o eixo central da educação libertária, isto é, a sua procura em formar indivíduos preocupados com o bem-estar social, caracterizou sua especificidade, com relação às propostas pedagógicas presentes naquele momento histórico.

Algumas considerações finais

Este trabalho procurou contribuir para o conhecimento das idéias e da prática educacional anarquista no Brasil (São Paulo e Rio de Janeiro), durante a Primeira República. Pretendo, agora, retomar apenas alguns pontos, tratados ao longo do presente estudo. Isto porque, de um lado, muitas informações já apareceram nas conclusões parciais dos capítulos, e de outro, a incipiência dos conhecimentos, sobre a doutrina e a educação libertárias no Brasil, parecem sugerir a importância de usar este espaço, na indicação de algumas das muitas questões que ainda esperam esclarecimentos satisfatórios.

Vimos que o conteúdo do ensino, ministrado nas escolas, estava estreitamente vinculado aos objetivos da educação libertária. A escola anarquista pretendia formar homens solidários, livres, interessados nos problemas sociais e na divulgação dos ideais ácratas. Por isso, estimulou os alunos a colaborarem entre si, a participarem nas manifestações operárias, na manutenção financeira das escolas, na edição do jornal "O Início". Foi-me possível, ainda, fornecer algumas pistas do que era feito à respeito do conteúdo do ensino de História. Um conteúdo impregnado pela propaganda ideológica, mas que, ao resgatar as lutas dos oprimidos, teve o mérito de, provavelmente

pela primeira vez no país, redirecionar a ótica do ensino dessa disciplina.

Entretanto, muito resta a ser feito com relação a esta e outras disciplinas. A dificuldade em montar o "quebra-cabeças" dos documentos disponíveis, e em encontrar outros, mais esclarecedores, aponta para a necessidade de estudos centrados na explicitação mais aprofundada da teoria anarquista assimilada pelos militantes nacionais e sua concretização prática.

Além disso, a inserção das escolas no interior das lutas operárias, contribuiu para um maior conhecimento da atuações política e educacional libertárias. Permitiu, também, a percepção da inexistência de divisão de tarefas. Os professores anarquistas mantinham atividades nas escolas e nas organizações políticas. Isso denotou que eles agiam de acordo com o preceito ácrata, segundo o qual, a educação se constituía em apenas uma das formas de luta na construção da sociedade futura (Malatesta citado por Luizetto, 1987: 44).

O levantamento das escolas e a explicitação do momento histórico de sua existência, exigiu que a recuperação de certas greves (como a dos trabalhadores da fábrica Confiança no Rio e a dos Vidreiros da Água Branca em São Paulo), fosse realizada a partir da documentação primária. Talvez por se tratarem de greves localizadas, não foram encontradas informações sobre elas na bibliografia consultada. Por outro lado, o inventário das

escolas não pode, obviamente, ser exaustivo. Há notícias de muitas outras escolas, centros de estudos e mesmo Universidades Populares (1) que poderão ser abarcados por novos trabalhos.

Os estudos, sobre a campanha de abertura das Escolas Modernas, mostraram que, também aí, os princípios ácratas estiveram presentes. De fato, a solidariedade, entre os grupos libertários, ficou patente na criação de comitês de arrecadação de fundos em várias cidades do interior paulista e até na cidade do Rio. Todas as comissões agiram no intuito de colaborar com o estabelecimento de uma escola em São Paulo, que seria o núcleo divulgador da educação racionalista no país.

Os idealizadores da Escolas Modernas seguiram o preceito libertário que entendia, ser a sociedade do futuro, uma obra não apenas dos operários, mas de todos os homens. Assim, admitiram a participação de advogados, médicos, comerciantes e até mesmo de industriais. A demora na realização do projeto escolar, apesar do significativo montante em dinheiro arrecadado nos dois primeiros meses de campanha, estimulou a hipótese de que a diversidade de interesses dos membros dos comitês tivesse se transformado em fator de tensão no momento de executá-lo. Entretanto, trata-se apenas de uma hipótese que pode, ou não, ser

(1) Uma Universidade Popular teria funcionado na Rua da Moóca, na capital paulista, em 1915. Mais tarde, em 1945, foi criada, também em São Paulo, a Universidade Popular Presidente Roosevelt, que promovia cursos para trabalhadores. Informações orais fornecidas por Jaime Cubero, em entrevista, set/1989. Essas informações me chegaram somente no final do trabalho de redação.

confirmada por novas pesquisas.

Por outro lado, a despeito de afirmarem a possibilidade de todos os homens passarem a desejar a transformação da sociedade, independentemente da camada social a que pertencessem, os militantes deram provas de lutarem, ao lado dos operários, em greves, sindicatos, etc. (cap.2). Alguns professores libertários, como João Penteado, também pretendiam que suas escolas atendessem principalmente crianças operárias.

"(...) Depois falou o professor Penteado que numa vibrante alocução saudou os presentes agradecendo o seu comparecimento e pedindo a todos não só o seu apoio mas os seus esforços para um fim tão elevado como o de educar a criança proletária... (Hugues de Paganis, "O Grito do Povo", s/d, caderno de recortes de jornal de João Penteado, AHC, São Carlos).

Não obstante a intenção de João Penteado, ainda não foram levantadas informações sobre a precedência social de seus alunos.

No artigo acima Penteado pedia "os esforços" de todos para a educação das crianças. Vimos que esse tipo de apelo era comum nos meios libertários. Os alunos, os pais e a comunidade eram chamados a colaborar financeiramente com a escola pois que, somente a participação ativa e direta de todos garantiria a organização e a sociedade autogerida. Mas será que eles chegaram a participar da gestão pedagógica? Esta questão permanece.

No entanto, outras puderam ser elucidadas, como a opção

pela cobrança de mensalidades. Enquanto socialistas e comunistas lutaram pela extensão do ensino público (Ghiraldelli, 1987:158), os libertários renegavam a interferência do Estado em qualquer área social, e pretendiam que as pessoas assumissem sua própria educação. A necessidade de manter as escolas, sem o auxílio do Estado, os levaram a cobrar mensalidades e a recorrer constantemente a doações, festas e quermesses para levantamento de fundos.

Finalizando, interessa notar que, diferentemente dos comunistas que "passaram a tratar o professor como um assalariado comum" (Ghiraldelli, 1986:36), os anarquistas viam o trabalho pedagógico como uma missão e referiam-se, a si mesmos, como "homens filantrópicos" e "apóstolos".

"...aos homens filantrópicos cumpre o dever de amparar a obra (pedagógica) iniciada (por Ferrer), consolidá-la e multiplicá-la infinitamente." (Efren Lima, "A Vida", Rio de Janeiro, n.3, 31/jan/1915)

"(...) A sociedade degenerada...bate-se num caos reclamando o trabalho de reforma iniciado com tanto sacrifício pelos apóstolos do bem, da verdade e da justiça, que deram o melhor de sua vida pela causa da redenção humana(...) (João Penteado, "A Vida", Rio de Janeiro, n.2, 31/déz/1914).

A árdua missão de envolver os homens com a sua própria educação, e com a construção da sociedade pacífica, livre e fraternal, exigia, contraditoriamente, greves e lutas. Os apóstolos da liberdade, viviam a contradição de lutar para conseguir a sociedade de paz.

Anarquistas, hoje.

Em São Paulo, no bairro do Brás (Rua Rubino de Oliveira, 85), funciona o Centro de Cultura Social, entidade que reúne militantes e simpatizantes do movimento libertário. O Centro promove palestras sobre diversos temas, edita boletins e conta com uma biblioteca. Criado em 1933, esta associação foi fechada por duas vezes --em 1937, durante a ditadura Vargas e, em 1969, após o golpe militar-- e, reabriu, recentemente, em abril de 1985.

Há alguns meses, um grupo de simpatizantes passou a discutir problemas ligados à educação anarquista. Espero que este trabalho venha, de alguma forma, contribuir em suas discussões.

B I B L I O G R A F I A

A) LIVROS, ARTIGOS DE LIVROS, ARTIGOS DE REVISTAS

- ARNONI PRADO, Antonio(org.). Revista Remate de males, n.5; Libertários e militantes: arte, memória e cultura anarquista. Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Unicamp, fev/1985.
- ARVON, Henri. El anarquismo. Buenos Aires, Paidós, 1971.
- _____. El anarquismo en el siglo XX. Madrid, Taurus, 1979.
- AZEVEDO, Fernando. A cultura brasileira; São Paulo, Cia Ed. Nacional, 1944.
- BAKUNIN, M. La libertad. 2ª ed, Madrid, Ed. Jucar, 1977.
- _____. La instrucción integral. Barcelona, José J. de Oleneta Ed., 1979.
- BASBAUM, Leôncio. História sincera da República. 2ªed., São Paulo, Alfa-Omega, 1976, vol. II.
- CAMPELLO DE SOUZA, Maria do Carmo. O processo político-partidário na Primeira República. In: MOTA, Carlos Guilherme. Brasil em perspectiva. 4ª ed., São Paulo, Difel, 1973.
- CAMPOS, Cristina Hebling. O sonhar libertário. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 1983.
- CAPPELLETTI, Angel. La ideologia anarquista. Barcelona, Ed. Laia, 1985.
- CARONE, Edgar. A República Velha. 3ª ed., São Paulo, Difel, 1975, vol. I.
- _____. O movimento operário no Brasil (documentos); 2ª ed, São Paulo, Difel, 1984.

- COLE, G.D.H. História del pensamiento socialista. 3ª ed, México, Fondo de cultura economica, 1974, vol.II e III.
- COSTA, Emília Viotti da. Da Monarquia à República ; 4ª ed, São Paulo, Brasiliense, 1987.
- CURY, Carlos R. Jamil. Educação e contradição. São Paulo, Cortez/Autores associados, 1985.
- DIAS, Everardo. História das lutas sociais no Brasil. 2ª ed, São Paulo, Alfa-Omega, 1977.
- DOMMANGET, Maurice. Los grandes socialistas y la educación : de Platón a Lenin. Madri, Fraqua, 1972.
- DUARTE, Regina Horta. A imagem rebelde: a trajetória libertária de Avelino Fóscolo. Dissertação de mestrado. Campinas, UNICAMP, 1988, mimeo.
- DULLES, John Foster. Anarquistas e comunistas no Brasil. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1977.
- ENGELS, F. Do socialismo utópico ao socialismo científico. 2ª ed, Lisboa, Estampa, 1974.
- FAUSTO, Boris. História geral da civilização brasileira. 3ª ed, São Paulo, Difel, 1985, Tomo III, Vol. I e II.
- _____. Trabalho urbano e conflito social. São Paulo, Difel, 1977.
- FERREIRA, M. Nazareth. A imprensa operária no Brasil. Petrópolis, Vozes, 1978.
- FERRER GUARDIA, Francisco. Envidia -cuento ateo. Barcelona. José J . Oleneta Ed., 1978.
- _____. La Escuela Moderna. 3ª ed., Barcelona, Tusquets Ed., 1978.
- GUÉRIN, Daniel. L'anarchisme. s/l (Paris), Gallimard, 1965.

- _____. (org.) Bakunin- textos escolhidos .Porto Alegre, LPM,1983.
- _____. (org.) Proudhon- textos escolhidos. Porto Alegre, LPM, 1983.
- GUIRALDELLI Jr, Paulo.Educação e movimento operário.São Paulo, Cortez/Autores associados, 1987.
- _____. Movimento operário e educação popular na Primeira República. In: Cadernos de pesquisa., São Paulo (57), maio/1986.
- HARDMAN, Francisco Foot. Nem pátria, nem patrão; vida operária e cultura anarquista no Brasil. 2ª ed, São Paulo, Brasiliense, 1984.
- HOROWITZ, I.L. Los anarquistas . Madrid, Alianza ed., 1982, (vol.I e II) .
- KOVAL, Boris. História do proletariado brasileiro. São Paulo, Alfa-omega, 1982.
- KRIEGEL, Annie. Las internacionales obreras. 3ª ed, Barcelona, Martínez Roca S.A., 1972.
- KROPOTKIN, P. Folletos revolucionarios. Barcelona, Tusquets ed., 1977, vol I e II.
- LANG, Alice B. da Silva Gordo. Adolfo Gordo, senador da Primeira República: representação e sociedade . Brasília, Centro Gráfico do Senado Federal, 1989. .
- LASKI, Harold J. O liberalismo europeu. São Paulo, Mestre Jou, 1973.
- LEAL, Victor Nunes.Coronelismo, enxada e voto. 3ª ed, São Paulo, Alfa-omega, 1976.

- LEME, Dulce M. Pompão de Camargo. Trabalhadores ferroviários em greve. Campinas, Ed. da Unicamp, 1986, Série Teses.
- LINHARES, Hermínio. Contribuição à história das lutas operárias no Brasil. 2ª ed, São Paulo, Alfa-omega, 1977.
- LOPES, Eliane M.T. Perspectivas históricas da educação. São Paulo, Ática, 1986.
- LOVISOLO, Hugo R. A construção da modernidade: iluminismo e romantismo na educação popular. Tese de doutoramento. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1987, mimeo.
- LUIZETTO, Flávio V. Cultura e educação libertária no Brasil no início do século XX. In: Educação e sociedade. São Paulo, Cortez/CEDES, n.12, set.1985.
- _____. O movimento anarquista em São Paulo. In: Educação e sociedade. São Paulo, Cortez/CEDES, n.24.
- _____. Presença do anarquismo no Brasil.: um estudo dos episódios literário e educacional. Tese de doutorado. USP, São Carlos, 1994, mimeo.
- _____. Utopias anarquistas. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- MAGNANI, Sílvia Lang. O movimento anarquista em São Paulo. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- MALATESTA, E. Malatesta, textos escolhidos. (seleção de textos realizada pelo Grupo Anarquista 1º de Maio). Porto Alegre, LPM, 1984.
- _____. Anarquista, socialistas e comunistas. São Paulo, Cortez, 1989.
- MARAM, Sheldon Leslie. Anarquistas, imigrantes e o movimento

- operário brasileiro. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- MARX, K. O capital. 10ª ed., São Paulo, Difel, 1985.
- _____. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo, Martins Fontes, 1983.
- _____ & ENGELS, F. O anarquismo. São Paulo, Ed. Acadêmica, 1987.
- MAXIMOFF, G.P. (org.). Mijail Bakunin: escritos de filosofia política. Madrid, Alianza Editorial, 1978.
- MEDEIROS, Maurício. O ensino racionalista. Rio de Janeiro, Escola Moderna, 1910.
- MELLO, João Manuel Cardoso de. O capitalismo tardio. 3ª ed, São Paulo, Brasiliense, 1984.
- MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. 5ª ed., São Paulo, Cortez/ Autores associados, 1985.
- MIRANDA, Mª do Carmo Tavares de. Educação no Brasil. 2ª ed, Recife, Ed. da Universidade Federal do Pernambuco, 1975.
- NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na Primeira República. São Paulo, EPU/Mec, 1976.
- _____. Introdução da Escola Nova no Brasil (antecedentes). In: Boletim da Teoria Geral da Educação, s/d, FFCL, Araraquara, n.2/64.
- OITICICA, José R.L. A doutrina anarquista ao alcance de todos. 4ª ed., São paulo, Econômica ed., 1983.
- PAIVA, Vanilda P. Educação popular e educação de adultos. São Paulo, Loyola, 1973.

- PINHEIRO, P.S. e HALL, M. A classe operária no Brasil (documentos). São Paulo, Brasiliense, 1979, vol.I e II.
- PINHO, Adelino. Pela educação e pelo trabalho. Porto, Peninsular, 1908.
- PRADO Jr, Caio. História econômica do Brasil. 22ª ed, São Paulo, Brasiliense, 1979.
- REIS Filho, Casemiro dos. A educação e a ilusão liberal. São Paulo, Cortez/Autores associados, 1981.
- RIBEIRO, Mã Luiza dos Santos. História da educação brasileira. 5ª ed, São Paulo, Editora Moraes, 1984.
- RODRIGUES, Edgar. Socialismo e sindicalismo no Brasil. Rio de Janeiro, Laemmert, 1969.
- SADER, E. & PAIOLI, M. C. Sobre 'classes populares' no pensamento sociológico brasileiro. In: CARDOSO, Ruth. A aventura antropológica. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- SAES, Décio A. M. de. O civilismo das camadas médias urbanas na Primeira República. Dissertação de mestrado. Campinas, UNICAMP, 1971, mimeo.
- SAVIANI, Dermeval. Educação do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez/ Autores associados, 1983.
- _____. Ensino público e algumas falas sobre Universidade. 2ª ed., São Paulo, Cortez/ Autores associados, 1985.
- _____. Escola e democracia. São Paulo, Cortez/ Autores associados, 1984.
- _____. A filosofia da educação e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. In Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 65,

n.150, 1984.

- . Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D.T. (org.) Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 1983.
- SCHAFF, Adam. História e verdade. São Paulo, Martins Fontes, 1978.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 14ª ed., São Paulo, Cortez/ Autores associados, 1986.
- SFERRA, Guiseppina. Anarquismo e anarcossindicalismo. São Paulo, Atica, 1987, Série Princípios, n.117.
- SIMÃO, Aziz. Sindicato e Estado. São Paulo, Dominus ed, 1966.
- SODRÉ, Nelson Werneck. Formação histórica do Brasil. 8ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1973.
- TRAGTEMBERG, Maurício. Francisco Ferrer e a pedagogia libertária. In: Educação e sociedade. São Paulo, Cortez/CEDES, n.1, set.1978.
- . Introdução. In: MALATESTA, E. Anarquistas, socialistas e comunistas. São Paulo, Cortez/ Autores associados, 1989.
- . (org.) Marxismo heterodoxo. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- . Marx/ Bakunin: ou marxismo e anarquismo. In: Educação e sociedade. São Paulo, Cortez/ CEDES, n.23, abril 1986.
- VASCO, Neno. A concepção anarquista de sindicalismo. Porto, Portugal, Ed. Afrontamento, 1984.
- WARDE, Míriam Jorge. Anotações para uma historiografia da

educação brasileira. In: Em aberto. Brasília, ano 3, n.23, set-out.1978.

WOODCOCK, George. Anarquismo. Porto Alegre, LPM, vol.I e II, 1983 e 1984 (respectivamente).

----- . Os grandes escritos anarquistas. 2ª ed, Porto Alegre, LPM, 1981.

----- & AVAKUMOVIC, I. El principe anarquista. Estudio biográfico de Piotr Kropotkin. Madrid, Júcar, 1975.

B) PERIÓDICOS CONSULTADOS

A Voz do Trabalhador, Rio de Janeiro, 1908 a 1913.

A Lanterna, São Paulo, 1903, 1910, 1912.

Boletim da Escola Moderna, São Paulo, 1918, 1919.

O Início, São Paulo, 1914, 1915, 1916.

Aurora, São Paulo, 1905.

A Vida, Rio de Janeiro, 1914, 1915.

A Folha do Braz, São Paulo, 1889.

O Livre Pensador, Rio de Janeiro, 1906, 1907.