



Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Sociais
Departamento de Estudos Latino-Americanos
Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas

Folhas libertárias na América Latina: disputas pelos sentidos políticos das Escolas Populares no início do século XX, na Argentina e no Brasil

KAITHY DAS CHAGAS OLIVEIRA

Brasília, agosto de 2021

Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Sociais
Departamento de Estudos Latino-Americanos
Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas

TESE DE DOUTORADO

Folhas libertárias na América Latina: disputas pelos sentidos políticos das Escolas Populares no início do século XX, na Argentina e no Brasil

KAITHY DAS CHAGAS OLIVEIRA

Banca Examinadora:

Prof.º Dr. Camilo Negri – Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas / Universidade de Brasília (Orientador)

Prof.º Dr. Martin-Leon-Jacques Ibanez de Novion Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas / Universidade de Brasília (Membro interno)

Prof.ª Dra. Anita Cristina Azevedo Rezende – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação / Universidade Federal de Goiás (Membro externo)

Prof.ª Dra. Doris Accioly e Silva - Diversitas / Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas / Faculdade de Educação / Universidade de São Paulo (Membro externo)

Prof.º Dr. Daniel Bin – Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas / Universidade de Brasília (Suplente)

Brasília, agosto de 2021

KAITHY DAS CHAGAS OLIVEIRA

Folhas libertárias na América Latina: disputas pelos sentidos políticos das Escolas Populares no início do século XX, na Argentina e no Brasil

Tese apresentada ao Departamento de Estudos Latino-Americanos, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados Sobre as Américas, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Ciências Sociais, sob a orientação do Professor Drº Camilo Negri.

Brasília, agosto de 2021

*“Se quiserem deter-te, anda; protesta
Se quiserem calar-te; não te assuste
Veneno, espada, cárcere ou canhão.”
(José Oiticica)*

*“La memoria pincha hasta sangrar
A los pueblos que la amarran
Y no la dejan andar...
Libre como el viento.”
(Leon Gieco)*

*“Liberdade busca jeito.
Sou água que corre entre pedras.
Quem anda no trilho é trem de ferro”
(Manoel de Barros)*

Dedico este trabalho às trabalhadoras e aos trabalhadores que lutaram por um mundo melhor e imaginaram uma vida coletiva justa.

Entres eles e elas, meus amados pais, Manoel e Lourdes, trabalhadores – parte da vida como camponeses – que muito cedo me mostraram o significado das lutas cotidianas pela sobrevivência, ainda que fosse de modo não teorizado.

AGRADECIMENTOS

Agradecer todas as contribuições para a realização deste trabalho é uma tarefa muito difícil, por se tratar de um número de pessoas impossível de se quantificar se fosse considerar todas aquelas me que auxiliaram, de modo direto ou indireto, no itinerário da pesquisa e na escrita desta tese. Sobretudo porque vai além das contribuições acadêmicas, incluindo todo o suporte emocional imprescindível para a finalização desse ciclo de formação de vida. Vou dirigir meus agradecimentos para as pessoas que estiveram muito próximas de mim nesta caminhada.

Primeiramente agradeço ao Fabrício, parceiro de vida, que vem me acompanhando neste itinerário acadêmico desde a graduação. Sempre foi um grande incentivador da minha formação acadêmica. Durante o doutorado vem me auxiliando de todas as maneiras possíveis e impossíveis. Nas conversas de todos os dias, nas viagens, nos desafios inerentes à vida, nos afagos imprescindíveis nos momentos mais difíceis destes tempos insólitos. Muito obrigada, Mozinho!

Agradeço aos meus familiares que somaram esforços para tornar possível a concretização deste sonho. Aos meus pais, Manoel e Lourdes, pessoas com pouca escolarização, mas que sempre me incentivaram a continuar estudando. Serei sempre grata por terem garantido a estrutura necessária para que eu pudesse estudar, desde o processo de alfabetização. As ausências durante esse tempo do doutorado, aprofundadas com a pandemia de COVID-19, tem trazido muita saudade, mas ainda assim, continuaram me incentivando e me tranquilizando, nos momentos mais difíceis. Agradeço também o apoio carinhoso e alegre dos meus irmãos, Kenio e Kaio, que foi fundamental para suportar todo esse processo. Muito obrigada, manos queridos! E às cunhadas, Rhaquel e Amanda, pelo apoio e partilhas.

Agradeço ao Camilo Negri pela orientação deste trabalho e pelo cuidadoso trato acadêmico ao longo deste curso de doutorado. Sempre respeitoso com as decisões tomadas ao longo da construção da tese, trazendo leveza nos momentos mais difíceis da elaboração do trabalho.

Agradeço aos professores do Departamento de Estudos Latino-americanos do Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas da Universidade de Brasília, Lília, Cristhian, Leonardo e principalmente às professoras Simone e Rebeca, que trouxeram referenciais teóricos e práticos das Ciências Sociais constituídos a partir

do olhar da América Latina, que me permitiram uma formação ampliada acerca do tema. Um agradecimento especial ao Prof. Jacques, pelos debates em torno da História da América Latina, por sua participação tão propositiva na ocasião da Banca de Qualificação e por aceitar participar da Banca de Defesa. *“Hasta la victoria, siempre!”*

Agradeço aos amigos e amigas do “ELA – Profundo/Imaginário”, Marília, Samira, Débora, Victor, Lorena, Jairo, Claudia, Pedro, Nathalia, Karin, Susana, Meire e Carol, pelos memoráveis debates que se iniciavam na sala de aula, nos saudosos tempos presenciais, e continuavam em volta das mesas dos botecos e nas festinhas de final de semana. Agradeço aos companheiros de orientação: Adriana, Leandro, Felipe e Lucas, pela partilha dos desafios da elaboração da tese e pela solidariedade nos vários momentos de dificuldade. Um agradecimento especial à Marina que me acolheu em Rosário (Argentina) para um final de semana de muitas andanças e diálogos muito instigantes. Com vocês foi possível partilhar da noção de formação integral, que vai muito além dos aspectos acadêmicos.

Agradeço aos amigos e amigas do IFG: Glaucia, Thiago, Dri, Rachel, Fran, Edson, Mariana, Daniel, Geraldo, Karime, Carlos, Fran, Nicis, Oneida, Maria Valeska e honorariamente ao Robson (atualmente pesquisador do INEP) e ao Stefan (atualmente professor da UNB), que estiveram presentes em vários momentos dessa caminhada, contribuindo de vários modos, cada um à sua maneira, mas principalmente com a amizade mais necessária nestes tempos nebulosos de afastamento físico e constantes ameaças autoritárias. Ao Luís Cláudio dirijo um agradecimento mais que especial, por ser um interlocutor de tanto tempo, pelas conversas tão proveitosas, que implicaram enormes contribuições na elaboração desta tese, antes mesmo do início do curso de doutorado, pela atenção dada em todas as solicitações de auxílio, pelas atividades constituídas no espaço do NEPTECC, pelo incentivo contínuo à formação integral. Quem tem amigo(a), tem tudo!

Agradeço aos amigos de longa data que sempre me incentivaram a continuar estudando, nas conversas alentadoras pelo WhatsApp e encontros destes últimos anos, pelas cervejas e risadas compartilhadas. Fred, Rose, Val e Pavel, muito obrigada! Um agradecimento especial à Tchu (Patrícia Temporim) pelo acolhimento em São Paulo e por todas as gargalhadas compartilhadas. Também à Lenildes, pelo reencontro em Campinas, SP.

Meus agradecimentos ao Renato Padilha, professor, amigo virtual do Rio de Janeiro, que tanto contribuiu nas indicações de textos importantes sobre o movimento operário no Brasil. Além de ser um interlocutor permanente durante a escrita da tese.

Agradeço à Sônia por sua escuta amiga e por prover um espaço mais tranquilo durante os trabalhos da escrita da tese.

Agradeço às funcionárias do PPG-ECsA que sempre foram solícitas em todos os momentos que precisei de auxílio. Principalmente à Cecília que tem sido uma profissional incrível, sempre ajudando, orientando e acalmando os e as estudantes do programa.

Agradeço às várias pessoas que me auxiliaram no acesso aos documentos explorados nesta pesquisa. À Professora Carmen Sylvia Vidigal Moraes, à Tatiana Calsavara, ao Maurílio Machi dos Santos pela acolhida junto ao CME/FEUSP, possibilitando a exploração do arquivo João Penteado. Ao Clayton Peron Franco de Godoy pela apresentação do espaço da Biblioteca Terra Livre. À bibliotecária Sandra Aparecida Pereira pelo auxílio junto ao AEL. Ao Tomaz e à Laura Fernandez Cordero pelo acompanhamento durante à “*Estancia de Investigación*” junto ao CEDINCI. Ao Daniel Trejo, pesquisador da UNAM, que se tornou um amigo nas andanças pelos arquivos em Buenos Aires. Ao Horácio pelas memórias e mergulhos na imprensa e bibliografia anarquistas, na *Biblioteca Popular José Ingenieros*. À Patrícia López pelas partilhas no espaço da *Biblioteca Archivo de Estudios Libertarios*, da FLA, no festival de Candombe de Buenos Aires e nos almoços tão solidários e cheios de memória.

Agradeço à Mara Burkart (CONICET) e Carla Wainszok (*Universidad de Buenos Aires*) pelas conversas tão esclarecedoras sobre a história e educação argentinas. Muitas das sugestões de leituras indicadas nestas ocasiões foram incorporadas à tese.

Agradeço às professoras Núbia Ribeiro, Maria Augusta Peixoto Mundim, Anita Cristina Azevedo Rezende e Marília Gouvea de Miranda pelas contribuições de formação ao longo da graduação na Faculdade de Educação da UFG, junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura (NEPPEC) e no mestrado. Com elas aprendi os primeiros passos da pesquisa acadêmica, buscando calibrar o olhar para além da aparência do mundo. Sempre serei grata pela sensibilidade que tiveram nos momentos mais desafiantes da minha formação. Poder contar com a Prof. Anita em minha Banca de Defesa, nestes “tempos tão bichudos”, me enche de alegria. Agradeço também ao querido Professor Ildeu Coelho por ser uma referência de intelectualidade em minha formação,

Agradeço à professora Doris Accioly e Silva pelo aceite na participação da Banca de Defesa e pela partilha solidária dos conhecimentos acerca da Pedagogia Libertária no Brasil.

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Formosa, pela concessão de afastamento integral das minhas atividades laborais por três anos e quatro meses, o que possibilitou a realização das pesquisas de campo, assim como a dedicação total para a elaboração da tese até o final do ano de 2020.

RESUMO

OLIVEIRA, Kaithy das Chagas. *Folhas libertárias na América Latina: disputas pelos sentidos políticos das Escolas Populares no início do século XX, na Argentina e no Brasil*. 2021. 270 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas, Brasília, 2021.

A tese teve como objetivo discutir a origem da Escola Popular na América Latina, mediante a análise da história social e política da educação, nas décadas finais do século XIX e décadas iniciais do século XX. Explorou o recurso metodológico da comparação de modo duplo. De um lado, tomando a referência da escala nacional, com a análise dos casos da Argentina e do Brasil. De outro, comparando a forma e o conteúdo de duas proposições de Escolas Populares: a escola consolidada pela hegemonia estatal e a alternativa desenvolvida pelos movimentos operários de orientação anarquista, com as proposições da Escola Popular Racionalista. A pesquisa de cunho bibliográfico e documental se desenvolveu a partir do levantamento das produções acadêmicas relacionadas ao tema nos dois países, contando com a pesquisa de campo na exploração de arquivos e bibliotecas nas cidades de São Paulo, Campinas (SP) e Buenos Aires. Se debruçou no levantamento de jornais, folhetos, revistas e outros materiais disponíveis nos espaços explorados. Foram selecionados os seguintes materiais para leitura e análise: Resoluções construídas nos congressos operários do início do século XX na Argentina, junto à *Federación Obrera Regional Argentina* (FORA), e no Brasil, junto à *Confederação Operária Brasileira* (COB). A análise destes documentos identificou os projetos de Escolas Populares que se desdobraram destas organizações. Também foram analisados os impressos produzidos nas décadas iniciais do século XX que tiveram alguma relação com o aparecimento das Escolas Populares Racionalistas nos dois países. Os impressos argentinos analisados foram: *La Protesta Humana / La Protesta*; *Revista Mensual Francisco Ferrer*; *Revista Mensual La Escuela Popular*; e *Boletín de la Liga de Educación Racionalista*. No caso brasileiro foram analisados os jornais semanais *O Amigo do Povo* e *A Lanterna*, além dos folhetos produzidos pelas Escolas Modernas de São Paulo, o *Boletim da Escola Moderna* e o jornal *O Início*. A pesquisa evidenciou que os conflitos inerentes aos processos sociais e históricos que fizeram parte da construção da Escola Popular na América Latina foram minorizados ou silenciados nos espaços de sua representação discursiva hegemônica. Problematizando essa perspectiva, foi explorada a aparição das experiências alternativas de Escolas Populares, constituídas a partir dos movimentos operários, em especial as Escolas Racionalistas de proposições anarquistas. Estas foram experiências escolares voltadas à classe trabalhadora e constituídas a partir desta classe, como propostas vinculadas aos projetos revolucionários oriundos dos movimentos operários organizados no início do século XX, na Argentina e no Brasil. A narrativa da sociedade edificada sem conflitos é problematizada por meio da demonstração da presença de outros agentes na disputa pelos sentidos políticos das Escolas Populares, nas primeiras décadas do século XX. A proposição de Escolas Populares libertárias derivou de um posicionamento político, no sentido mais amplo do termo, que confrontava a divisão desigual de poderes, em especial no que tange ao acesso ao conhecimento acadêmico, que se restringia nesse período à classe dominante.

Palavras-chave: Escola Popular; Movimento Operário; Anarquismo; Argentina; Brasil.

RESUMEN

OLIVEIRA, Kaithy das Chagas. Hojas libertarias en América Latina: disputas sobre los significados políticos de las Escuelas Populares a principios del siglo XX en Argentina y Brasil. 2021. 270 f. Tesis (Doctorado) - Instituto de Ciencias Sociales, Programa de Postgrado en Estudios Comparados sobre las Américas, Brasilia, 2021.

La tesis tiene como objetivo discutir el origen de la Escola Popular en América Latina, a través del análisis de la historia social y política de la educación en las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX. Exploró el recurso metodológico de la comparación en un doble sentido. Por un lado, tomando la referencia de la escala nacional, con el análisis de los casos de Argentina y Brasil. Por otro, comparando la forma y el contenido de dos propuestas de Escuelas Populares: la escuela consolidada por la hegemonía estatal y la alternativa desarrollada por los movimientos obreros de orientación anarquista, con las propuestas de la Escuela Popular Racionalista. La investigación bibliográfica y documental se desarrolló a partir del relevamiento de las producciones académicas relacionadas con el tema en ambos países, contando con la investigación de campo en la exploración de archivos y bibliotecas en las ciudades de São Paulo, Campinas (SP) y Buenos Aires. Se realizó un estudio de los periódicos, panfletos, revistas y otros materiales disponibles en los espacios explorados. Se seleccionaron los siguientes materiales para su lectura y análisis: Resoluciones construidas en los congresos obreros de principios del siglo XX en Argentina, en la Federación Obrera Regional Argentina (FORA), y en Brasil, en la Confederación Operaria Brasileira (COB). El análisis de estos documentos buscó identificar los proyectos de Escuelas Populares que se desplegaron desde estas organizaciones. También analizamos los materiales impresos producidos en las primeras décadas del siglo XX que tuvieron alguna relación con la aparición de las Escuelas Populares Racionalistas en ambos países. Los impresos argentinos analizados fueron: La Protesta Humana / La Protesta; Revista Mensual Francisco Ferrer; Revista Mensual La Escuela Popular; y Boletín de la Liga de Educación Racionalista. En el caso brasileño, se analizaron los semanarios O Amigo do Povo y A Lanterna, además de los folletos producidos por las Escuelas Modernas de São Paulo, el Boletim da Escola Moderna y el periódico O Início. La investigación ha mostrado que los conflictos inherentes a los procesos sociales e históricos que formaron parte de la construcción de la Escuela Popular en América Latina fueron minimizados o silenciados en los espacios de su representación discursiva hegemónica. Problematicando esta perspectiva, se exploró la aparición de experiencias alternativas de Escuelas Populares, constituidas a partir de los movimientos obreros, especialmente las Escuelas Racionalistas de propuestas anarquistas. Fueron experiencias escolares dirigidas a la clase trabajadora y constituidas desde ésta, como propuestas vinculadas a los proyectos revolucionarios surgidos de los movimientos obreros organizados a principios del siglo XX, en Argentina y en Brasil. La narrativa de una sociedad construida sin conflictos se problematiza a través de la demostración de la presencia de otros agentes en la disputa por los significados políticos de las Escuelas Populares en las primeras décadas del siglo XX. La propuesta de las Escuelas Populares libertarias derivaba de una posición política, en el sentido más amplio del término, que se enfrentaba a la desigual división de poderes, especialmente en lo que se refiere al acceso al conocimiento académico, restringido en esta época a la clase dominante.

Palabras clave: Escuela popular; Movimiento obrero; Anarquismo; Argentina; Brasil.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Kaithy das Chagas. *Libertarian leaves in Latin America: disputes over the political meanings of Popular Schools in the early twentieth century, in Argentina and Brazil*. 2021. 270 f. Thesis (Doctoral) - Institute of Social Sciences, Postgraduate Program in Comparative Studies on the Americas, Brasília, 2021.

The thesis aimed to discuss the origin of the Escola Popular in Latin America, through the analysis of the social and political history of education in the late decades of the nineteenth century and early decades of the twentieth century. It explored the methodological resource of comparison in a double way. On one hand, taking the reference of the national scale, with the analysis of the cases of Argentina and Brazil. On the other hand, comparing the form and content of two propositions of Popular Schools: the school consolidated by the state hegemony and the alternative developed by the workers' movements of anarchist orientation, with the propositions of the Rationalist Popular School. The bibliographical and documental research was developed from the survey of the academic productions related to the theme in both countries, counting on field research in the exploration of archives and libraries in the cities of São Paulo, Campinas (SP) and Buenos Aires. The survey included newspapers, pamphlets, magazines, and other materials available in the explored spaces. The following materials were selected for reading and analysis: Resolutions constructed in the workers' congresses of the early 20th century in Argentina, at the Federación Obrera Regional Argentina (FORA), and in Brazil, at the Confederação Operaria Brasileira (COB). The analysis of these documents sought to identify the projects of Popular Schools that unfolded from these organizations. We also analyzed the printed materials produced in the initial decades of the 20th century that had some relation with the appearance of the Rationalist Popular Schools in both countries. The Argentinian printed materials analyzed were: *La Protesta Humana / La Protesta*; *Revista Mensual Francisco Ferrer*; *Revista Mensual La Escuela Popular*; and *Boletín de la Liga de Educación Racionalista*. In the Brazilian case, the weekly newspapers *O Amigo do Povo* and *A Lanterna* were analyzed, in addition to the leaflets produced by the Modern Schools of São Paulo, the *Boletim da Escola Moderna* and the newspaper *O Início*. The research has shown that the conflicts inherent to the social and historical processes that were part of the construction of the Escola Popular in Latin America were minimized or silenced in the spaces of its hegemonic discursive representation. Problematizing this perspective, it was explored the appearance of alternative experiences of Popular Schools, constituted from the workers' movements, especially the Rationalist Schools of anarchist propositions. These were school experiences directed to the working class and constituted from this class, as proposals linked to the revolutionary projects coming from the workers' movements organized in the beginning of the 20th century, in Argentina and Brazil. The narrative of a society built without conflicts is problematized through the demonstration of the presence of other agents in the dispute for the political meanings of the Popular Schools in the first decades of the twentieth century. The proposition of liberating Popular Schools derived from a political position, in the broadest sense of the term, which confronted the unequal division of powers, especially regarding access to academic knowledge, which was restricted in this period to the dominant class.

Keywords: Popular School; Workers' Movement; Anarchism; Argentina; Brazil.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1.1 - Anotações de Rui Barbosa.....	65
Figura 1.2 - Imigrantes na lavoura de café.....	76
Figura 2.1 - Manuscrito do cárcere de Astrojildo Pereira.....	122
Figura 2.2 - <i>Libreta de Conchabo</i>	134
Figura 2.3 - Selo da FORA.....	139
Figura 2.4 - Capa das resoluções dos primeiros congressos da FORA.....	140
Figura 2.5 - Greve dos Marítimos em São Paulo.....	150
Figura 2.6 - Protestos contra a carestia de vida.....	150
Figura 2.7 - Greve no Cotonifício Crespi.....	151
Figura 2.8 - Capa do Boletim da Comissão Executiva do 3º Congresso Operário.....	
Figura 3.1 - Morte de Francisco Ferrer.....	172
Figura 3.2 – Capa do jornal A Lanterna.....	174
Figura 3.3 - Anúncio da Revista <i>La Escuela Popular</i> no Jornal A Lanterna.....	178
Figura 3.4 - Anúncio de Piquenique Pro <i>Escuela Moderna</i>	193
Figura 3.5 - Escola Moderna de Clívio.....	197
Figura 3.6 - Escola Moderna de Clívio terminada.....	198
Figura 3.7 – <i>Boletín de La Liga de Educación Racionalista</i>	200
Figura 3.8 - Programa da Velada Libertaria Musical.....	203
Figura 3.9 - Capa do Jornal A Lanterna (1911).....	209
Figura 3.10 - Escola Racionalista de Água Branca.....	210
Figura 3.11 - Anúncios das Escolas Modernas de São Paulo.....	213
Figura 3.12 - Escola Moderna N. 1 de São Paulo.....	214
Figura 3.13 - Jornais O Início e Boletim da Escola Moderna N. 1.....	216
Figura 4.1 - Mães contra a guerra.....	224
Figura 4.2 - Caricaturas da Escola Clerical.....	238
Figura 4.3 - Francisco Ferrer: Um mártir.....	241
Figura 4.4 - Apropriação católica do dinheiro público.....	246

LISTA DE SIGLAS

AEL	Arquivo Edgard Leuenroth
AIT	Associação Internacional de Trabalhadores
BAEL	<i>Biblioteca Archivo de Estudios Libertarios</i>
CEDINCI	<i>Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas</i>
CNT	Confederação Nacional do Trabalho
CGT	Confederação Geral do Trabalho
COB	Confederação Operária Brasileira
CONICET	<i>Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas</i>
EUA	Estados Unidos da América
FAI	Federação Anarquista Ibérica
FLA	<i>Federación Libertaria Argentina</i>
FOA	<i>Federación Obrera Argentina</i>
FOLS	Federação Operária Local de Santos
FORA	<i>Federación Obrera Regional Argentina</i>
FORGS	Federação Operária do Rio Grande do Sul
FORJ	Federação Operária do Rio de Janeiro
FOSP	Federação Operária de São Paulo
FSB	Federação Socialista Baiana
IISG	<i>Internationaal Instituut voor Sociale Geschiedenis</i>
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I.....	40
Construções nacionais e a Escola Popular na América Latina: análise das hegemonias formadas na Argentina e no Brasil	40
1.1 Escolarizar a classe trabalhadora para consolidar os Estados nacionais na Argentina e no Brasil	42
1.2 Concretização da hegemonia estatal das Escolas Populares na Argentina e no Brasil na passagem dos séculos XIX e XX	79
CAPÍTULO II.....	101
A emergência dos movimentos operários na Argentina e no Brasil e as propostas alternativas de Escolas Populares	101
2.1 Contexto e emergência dos movimentos operários transnacionais.....	102
2.1.1 A Associação Internacional do Trabalho (AIT) e a educação da classe trabalhadora	107
2.1.2 Comuna de Paris e a reflexão sobre uma nova educação.....	112
2.1.3 O papel da imprensa operária na construção das lutas sociais	115
2.1.4 A repressão estatal e a ênfase da perseguição anarquista na América Latina.....	118
2.2 Movimentos operários na Argentina e no Brasil e a questão da Escola Popular	125
2.2.1 As propostas de Escolas Populares construídas pela FORA.....	132
2.2.2 As propostas de Escolas Populares construídas pela COB	145
CAPÍTULO III	160
A Escola Popular e a Alternativa anarquista no início do século XX, na Argentina e no Brasil.....	160
3.1 Repercussões da Escola Modena e da Pedagogia Libertária de Francisco Ferrer y Guardia na Argentina e no Brasil.....	164
3.2 A escola está no jornal e o jornal está no mundo: as experiências de Escolas Populares anarquistas na Argentina e Brasil.....	175
3.2.1 Escolas Populares Racionalistas na Argentina.....	181
3.2.2 Escolas Populares Racionalistas no Brasil.....	204
CAPÍTULO IV	218
Evidências das disputas em torno do sentido político da Escola Popular	218
4.1 A oposição crítica ao modelo de Escola Popular estatal.....	222

4.2 A oposição crítica ao modelo de Escola Popular confessional	233
CONSIDERAÇÕES FINAIS	247
REFERÊNCIAS	254
Bibliotecas e arquivos consultados	254
Periódicos consultados.....	254
Referências bibliográficas.....	255

INTRODUÇÃO

“No somos el recuerdo; somos la esperanza”

Rafael Barret

*“Las nuevas generaciones que en el
imperturbable correr de los días emprenden la
lucha por un mundo mejor deben hacerlo sobre
una tierra trabajada por otros luchadores que
se fueron perdiendo en la oscuridad del
pasado”*

Eduardo Colombo

Tratar das disputas no campo educacional é, em grande medida, lançar luz às tensões entre atores políticos que atuam na formulação, manutenção ou extinção de políticas públicas voltadas à educação formal nos Estados nacionais. A estrutura que vemos consolidada no início do século XXI é produto de processos sociais, históricos e políticos que se desdobraram nos últimos dois séculos no mundo ocidental. Não de modo uniforme e síncrono, mas resguardando características que articulam o global e o local de várias maneiras. Estas disputas são crivadas, muitas vezes, por interesses políticos e econômicos que nem sempre deixam aparentes os objetivos que subjazem e constituem os conflitos que lhes são inerentes. Se essas disputas ainda hoje não se dão a conhecer meramente por suas aparências, em função do processo de obscurecimento da existência de disputas que coexistem nesta realidade e de outras tantas que foram sedimentadas pela historiografia do campo educacional, se faz importante buscar rastros da presença de alguns atores sociais e políticos que discordaram dos interesses dominantes e foram silenciados na história contada pelos vencedores. Para oferecer um contraponto, a pesquisa aqui apresentada visa contribuir para o desvendamento de parte desta história que foi sombreada pelas narrativas hegemônicas no contexto das disputas em torno da

construção das práticas e sentidos políticos da Escola Popular¹ na América Latina², a partir da comparação dos casos da Argentina e do Brasil.

A hipótese aqui explorada é a de que no contexto de emergência ou consolidação da Escola Popular na América Latina, entre as décadas finais do século XIX e o início do século XX, existiram proposições alternativas às escolas constituídas a partir do aparato estatal – que se impuseram como modelos hegemônicos – dos casos analisados. Desdobram-se desse conjunto de propostas, mais ou menos divergentes entre si, disputas pelo sentido político da escolarização voltada à classe trabalhadora. Entre estas alternativas divergentes estavam as experiências de Escolas Populares Racionalistas, vinculadas aos projetos revolucionários dos movimentos operários, de orientações anarquistas, que se fizeram presentes nos principais centros urbanos das Américas do início do século XX. Estas proposições alicerçavam-se nos princípios da laicidade (racionalismo), formação integral, coeducação entre sexos (educação mista) e solidariedade de classe, materializados a partir do projeto da Escola Moderna de Barcelona, que articulava-se por meio de uma rede de militantes e intelectuais, homens e mulheres, em torno da referência pedagógica do catalão Francisco Ferrer y Guardia.

Resultante de um esforço transnacional, com o objetivo de se concretizar em projeto ao mesmo tempo político e pedagógico (SILVA, 2013), a proposta da Escola Moderna foi difundida na Europa e nas Américas nas primeiras décadas do século XX, com significativas experiências alinhadas às organizações de trabalhadores e trabalhadoras que formavam o movimento operário³ no início da estruturação sindical.

¹ A expressão “Escola Popular” foi utilizada ao longo da tese como categoria de escola voltada à formação, intelectual e moral, da classe trabalhadora. Está diretamente relacionada aos modos e sentidos da inserção “popular” no espaço escolar, estatal ou não estatal. Em algumas passagens, ela será apresentada com os seguintes termos: “instrução pública”, “Escola Pública”, “Educação Popular”. Estas nomenclaturas foram utilizadas no contexto de consolidação e/ou implementação da Escola Popular e estiveram presentes nos vários discursos que discutiam a escolarização de trabalhadores. Por isso as expressões foram mantidas conforme os textos históricos apresentados ao longo da tese. Não se trata, entretanto, de termos intercambiáveis com os sentidos polissêmicos que estas escolas foram incorporando ao longo do século XX. Além disso, não se refere a uma circunscrição do que representaria o campo político-pedagógico da “Educação Popular”, desenvolvido na segunda metade do século XX, cuja importante contribuição de desenvolvimento se deu pela atuação de Paulo Freire e outros representantes latino-americanos.

² O termo “América Latina” (ou *Latin American*) é uma “invenção recente”, nos finais do século XIX, segundo Feres Júnior (2005). Refere-se principalmente à percepção do “americano” (EUA) em relação ao “Outro que habita a América” (FERES JÚNIOR, 2005, p. 20), qualificando-o como infantil, irracional, atrasado, subdesenvolvido, racialmente inferior (Idem, p. 76), sendo necessária a tutela política e econômica da potência do norte, de modo que possa ser dirigida rumo ao progresso.

³ A utilização do termo “operário” ao longo desta tese será considerada para “designar os trabalhadores manuais urbanos” (TOLEDO, 2004, p. 64). Vale destacar, entretanto, que o processo fabril e industrial que se desenvolveu na Argentina e no Brasil dos finais do século XIX estavam diretamente relacionados com a mudança da forma de produção rural deste período. A indústria nasce no conjunto de transformações

Estas propostas emergiram de um contexto mais amplo de organização de trabalhadores, constituídas nos debates acerca dos projetos educacionais pautados na Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) de 1864 – a Primeira Internacional. O vínculo das Escolas Populares Racionalistas com os movimentos operários na América Latina compôs uma parte importante das lutas sociais travadas em função do antagonismo de classes formado na modernidade. Conflitos estes, em grande medida, ofuscados nas representações históricas enunciadas pelos vencedores.

A exposição que se segue ao longo desta tese situa alguns fragmentos históricos de uma memória longínqua, mas redescoberta pela crescente ação investigativa acerca do tema do anarquismo, a partir das décadas finais do século XX. Tanto a disponibilidade de arquivos inéditos que tratam da história do movimento operário e suas ações, como a democratização dos acessos aos arquivos que outrora restringia as consultas públicas, permitiram a reconstrução de parte destas memórias por meios das pesquisas realizadas nos últimos vinte anos. Desse modo, a pesquisa aqui exposta se orientou pela busca de vestígios deixados por mulheres e homens que lutaram pelo acesso escolar das populações preteridas do processo de escolarização, principalmente nas décadas iniciais do século XX. Entre os meios utilizados para ampliação desse acesso, encontrava-se à proposição de uma Escola Popular orientada para os interesses sociais e políticos da classe trabalhadora, com valores e princípios instituídos pela própria classe.

A Escola Popular surge na América Latina como ideia de instituição auxiliar na construção dos Estados nacionais que foram se forjando nas primeiras décadas do século XIX. Ela vai sendo constituída como espaço de socialização que objetivava a iniciação da formação escolar, voltada à alfabetização e noções básicas de matemática – com componentes curriculares diferenciados dentro dos recortes de gênero – com a possibilidade de acesso de um público ampliado, com vistas em abarcar, a partir daí, os seguimentos populares⁴ da sociedade. As propostas de escolarização popular atreladas às formações nacionais foram se construindo ao longo deste século, tanto na Argentina como

relacionados ao beneficiamento de matérias-primas destinadas à exportação em larga escala. O operariado urbano do início do século XX nos dois países foram constituídos nesta próxima vinculação entre rural e urbano.

⁴ As expressões “seguimentos populares”, “setores populares” ou “camadas populares” foram utilizados ao longo da tese como referência à posição social e econômica dos grupos populacionais mais precarizados da sociedade, vinculados à classe trabalhadora. A opção da não utilização do termo “proletariado”, conforme designado por Marx e Engels (2007), se deu em função do momento de transição que atravessava as formas do trabalho nesse período, na Argentina e no Brasil.

no Brasil, e integrou importantes debates acerca dos projetos de Estado nacionais que buscavam se afirmar no ritmo da modernidade⁵.

A instituição escolar surge como espaço voltado à instrução básica dos “filhos das classes dirigentes e médias” das sociedades que compuseram a Antiguidade Mediterrânea⁶, mediante o ensino de “cultura retórico-literária, do bem falar e do bem escrever, quer dizer, persuasivo e eficaz, além de respeitoso das regras rigidamente estabelecidas” (CAMBI, 1999, p. 49). Essa instituição atravessou o tempo, com rupturas e continuidades, acompanhando e ao mesmo tempo contribuindo para as transformações sociais e culturais crivadas pela emergência da Modernidade, assumindo grande relevância no processo de colonização latino-americana, especialmente por meio da ação missionária dos jesuítas, que atuava no sentido de aproximação com o povos autóctones e disseminava a cosmovisão ocidental-cristã, atuando decisivamente para o êxito de colonização Ibérica na América, por mais de dois séculos (PAIVA, 2000).

As transformações econômicas, políticas, sociais e culturais constituídas ao longo do século XIX na América Latina implicaram a necessidade de modificação dos objetivos da escolarização, orientando-se a partir daí pela estruturação produtiva dentro da ordem capitalista. As defesas de escolarização massivas passavam, assim, pela compreensão de formação da identidade nacional, desenvolvendo os sentimentos de patriotismo e de

⁵ A noção de Modernidade é debatida por Enrique Dussel (1993) em *1492 – O encobrimento do outro*; Tzvetan Todorov (2003) em *A conquista da América – A questão do outro*; e Aníbal Quijano (2005) em *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. É pertinente ressaltar um traço comum na argumentação de todos eles, que é a construção de um imaginário que colocou a Europa como “centro da história”, mediante o confronto com seu Outro que vivia em um “novo” continente, até então desconhecido para os europeus. Há discordância, no entanto, no que se refere à temporalidade da consciência desta centralidade auto imputada aos europeus na compreensão etnocêntrica da história, uma vez que Dussel (1993) e Quijano (2005) consideram que esse “novo” lugar da Europa no mundo só foi possível em função do confronto com o seu Outro, ao passo que Todorov (2003) considera que já existia uma mentalidade pré-concebida dos conquistadores no que tange à invenção da América e isso acabou por interferir na relação destes com o Outro.

⁶ Existe uma tradição acadêmica em remeter à origem da escola ao contexto europeu, uma vez que o elemento eurocentrista se consolida como referência conceitual da História. No entanto, a preeminência da palavra, mesmo que em caráter ritual, é um aspecto cultural relevante e é elemento comum de vários povos que se consolidaram nas Américas, desde a sua proto-história com as migrações asiáticas. Os astecas valorizavam a tradição oral e arte do bem falar, constituindo “escolas” voltadas à formação dos nobres, mas também inspirando todo o povo asteca na elaboração de seus discursos cotidianos (DUSSEL, 1993). Essa preocupação com a retórica e com uma formação que prepara para essa “arte do bem falar”, como requisito fundamental dos processos de racionalização humana é traço comum com as culturas ocidentais que foram tomadas como “berço” da civilização. Na Antiguidade a Paideia grega e suas apropriações romanas; posteriormente, com a patrística e escolástica, que foram expressões filosóficas do período medieval europeu, todas essas propostas de formação humana, calcadas em princípios racionais, de excelência e perfectibilidade respaldaram a preeminência da palavra e enfatizaram a retórica como elemento formativo (CAMBI, 1999; MARROU, 1990).

pertencimento a um povo, nos marcos de constituição dos Estados nacionais da região. Simultaneamente a isso, focalizava-se a formação de um tipo humano que se adaptasse ao acirramento da divisão social do trabalho – em âmbito regional e internacional – caracterizado pelo aumento paulatino da especialização de funções, mediante à fragmentação da produção, convertendo a força de trabalho em mercadoria, cujo pagamento no formato de salários dissimula uma troca justa, mas profundamente ancorada na desigualdade social⁷. Emerge deste contexto uma proposição de Escola alinhada aos objetivos da consolidação das nações latino-americanas, objetivando formar um novo *ethos* do trabalho, cindido pela histórica dicotomia do pensar e do fazer, constituída e reforçada pelos antagonismos de classes próprios do sistema capitalista (MARX, 1988). Tais transformações implicaram uma mudança fundamental nos objetivos da educação, uma vez que:

[...] esta não versa mais sobre a formação do “bom cristão” ou do douto-cortesão (que dava ênfase a uma cultura ornamental, desenvolvida em chave religiosa, antimundana e literária), mas sim sobre a formação do cidadão, de um indivíduo ativo na sociedade e inserido na organização da comunidade estatal, ligado ao costume do povo a que pertence e à prosperidade da nação, consciente de seus direitos e de seus deveres como sujeito social. (CAMBI, 1999, pp. 210-211)

A Escola Popular é, portanto, originada pela dicotomização da instituição escolar, formando “duas redes de ensino” voltadas à “reprodução das relações de produção”, que ao mesmo tempo “garante distribuição material, repartição dos indivíduos nos dois polos da sociedade” e “garante função política e ideológica de inculcação” (TRAGTENBERG, 2018, p. 189). Os discursos hegemônicos que justificaram a ampliação do acesso escolar para as camadas populares da sociedade, geralmente, omitem o aspecto do antagonismo de classes na proposição da Escola Popular viabilizada pelos Estados nacionais argentino e brasileiro. Essa omissão está diretamente relacionada com tradição historiográfica de narrar os acontecimentos a partir da visão dos vencedores, apagando ou minimizando qualquer aspecto social conflituoso nestas exposições.

⁷ Marx (1988) argumenta que as relações de trabalho dentro do modo de produção capitalista são obscurecidas pela intrincada trama de apropriação privada de parte do produto do trabalho, que é a mais-valia. Tal apropriação é o aspecto fundante da acumulação do capital.

O olhar materialista para história, entretanto, coloca como ponto de partida a problematização da ausência da referência à classe trabalhadora, naquilo que se convencionou chamar de História dos Vencedores. Isso corresponde à expectativa enunciada pelos vários questionamentos realizados por Bertolt Brecht (1935) em seu poema “Perguntas de um trabalhador que lê”⁸, que evidencia o encobrimento da participação daqueles e daquelas que não operavam o poder, mas subsidiaram as condições necessárias para sua existência. Compactuando com Brecht, Walter Benjamin (2012) tece críticas importantes à recorrência da empatia dos historiadores na reprodução das versões históricas que partem quase sempre da perspectiva dos vencedores, colocando a necessidade de construção de uma história que lance luz na perspectiva dos vencidos. Ele afirma, portanto, que:

[...] em cada momento, os detentores do poder são os herdeiros de todos aqueles que antes foram vencedores. Daqui resulta que a empatia que tem por objeto o vencedor serve sempre aqueles que, em cada momento, detêm o poder. Para o materialista histórico não será preciso dizer mais nada. Aqueles que, até hoje, sempre saíram vitoriosos integram o cortejo triunfal que leva os senhores de hoje a passar por cima daqueles que hoje mordem o pó. Os despojos, como é de praxe, são também levados no cortejo. Geralmente lhes é dado o nome de patrimônio cultural. Eles poderão contar, no materialista histórico, com um observador distanciado, pois ele pode abarcar desse patrimônio cultural provém, na sua globalidade, de uma tradição em que ele não pode pensar sem ficar horrorizado. Porque ela deve a sua existência não apenas ao esforço dos grandes gênios que a criaram, mas também à escravidão anônima dos seus contemporâneos. Não há documento de cultura que não seja também documento de barbárie. (BENJAMIN, 2012, pp.12-13)

A ácida crítica de Walter Benjamin ao “método da empatia” abre a possibilidade para um outro modo de se proceder as investigações históricas, mediante a afirmação do

⁸ “Quem construiu Tebas, a cidade das sete portas? / Nos livros estão nomes de reis; / Os reis carregaram as pedras? / E Babilônia, tantas vezes destruída, / Quem a reconstruía sempre? / Em que casas da dourada Lima viviam aqueles que a construíram? / No dia em que a Muralha da China ficou pronta, / Para onde foram os pedreiros? / A grande Roma está cheia de arcos-do-triunfo: / Quem os erigiu? Quem eram aqueles que foram vencidos pelos césares? / Bizâncio, tão famosa, tinha somente palácios para seus moradores? / Na legendária Atlântida, quando o mar a engoliu, os afogados continuaram a dar ordens a seus escravos. / O jovem Alexandre conquistou a Índia. / Sozinho? / César ocupou a Gália. / Não estava com ele nem mesmo um cozinheiro? / Felipe da Espanha chorou quando sua armada naufragou. Foi o único a chorar? / Frederico 2º venceu a Guerra dos Sete Anos. / Quem partilhou da vitória? / A cada página uma vitória. / Quem preparava os banquetes? / A cada dez anos um grande homem. / Quem pagava as despesas? / Tantas histórias, Tantas questões” (Berthold Brecht, 1935).

materialismo histórico, que em sua concepção “se afasta quanto pode desse processo de transmissão da tradição, atribuindo-se a missão de escovar a história a contrapelo” (BENAJAMIN, 2012, p. 13). Foi seguindo essa orientação que a pesquisa aqui exposta foi se desenvolvendo, acatando um convite realizado por Edgar De Decca ([1981] 1997) em sua obra “1930: O silêncio dos vencidos”, e corroborado por Marilena Chauí (1981), na qual se remetem aos vencidos como aqueles que “falam e lembram porque uma outra história é desvendada no coração daquela que conhecemos” (CHAUÍ, 1981, p. 14). A exposição contida nesta tese é resultado desta travessia investigativa e formativa que apresenta ao longo do caminho os instrumentos mais relevantes para situar o objeto que vai sendo constituído e revelado ao longo da pesquisa.

O caminho percorrido para chegar nesta exposição é anterior ao período de realização da pesquisa doutoral, uma vez que algumas das questões que busquei responder nesta tese foram se constituindo ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional, passando pela graduação em Pedagogia (2000-2003) e pelo Mestrado em Educação (2005-2007), na Universidade Federal de Goiás; se desenvolvendo nos enfrentamentos teóricos e práticos da atuação no magistério dos níveis: fundamental, médio e superior (licenciaturas). A relação do problema desta pesquisa com as minhas produções anteriores, especialmente no momento de formação acadêmica, se refere ao processo social e histórico que constituíram as esferas de socialização de maior relevância na modernidade, que são a Família e a Escola, conforme afirmação de Philippe Ariès (2017). Na graduação e no mestrado me dediquei ao estudo da Família, concretizada a partir do modelo nuclear e instituída no contexto de modernização das sociedades, focando nas transformações provocadas pelo acirramento da privatização das relações sociais que alcançaram a família com a inserção da televisão em seu espaço (OLIVEIRA, 2007).

A atuação como professora de vários níveis de ensino me provocou muitos questionamentos acerca da complexidade desta outra esfera de socialização, a Escola, que é atravessada por muitos interesses e expectativas em relação aos objetivos que ela deve sustentar. A Escola, principalmente a pública, onde venho atuando nestes últimos quinze anos, é, ao mesmo tempo, tomada como panaceia das mazelas sociais e lugar de adaptação e disciplinamento compatíveis com as exigências do mercado de trabalho. Ela é objeto de disputas políticas e econômicas, tanto dos aspectos ideológicos assumidos pelos currículos, como pelo interesse de sua mercantilização. Além de ser, também, espaço de contradição onde é possível acessar conhecimentos científicos, artísticos e críticos;

conviver com pessoas diferentes, de modo que seja possível constituir processos de respeito e solidariedade; alcançar melhores condições de qualificação, formação intelectual e moral.

Todos estes aspectos caracterizam esta esfera de socialização que faz parte, de modo direto ou indireto, da vida de quase todas as pessoas nesta particularidade histórica. Frente a isso, a compreensão acerca do sentido político e social que assume a escolarização na atualidade e dentro do processo histórico que instituiu a presente feição das Escolas Públicas e Privadas tem sido um interesse permanente das minhas investigações, especialmente àquelas atreladas aos componentes curriculares de História da Educação e Sociologia da Educação que venho ministrando nos cursos de Formação de Professores, na Universidade Estadual de Goiás (2008-2010) e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (desde 2010).

O direcionamento para o problema das disputas pelo sentido político das Escolas Populares no início do século XX, na Argentina e no Brasil, que venho desenvolvendo no curso do Doutorado, foi se construindo nesta trajetória, que envolve o interesse pelos aspectos mais gerais das disputas em torno do sentido político da escolarização e alguns indícios de silenciamentos históricos e pedagógicos levantados em pesquisas anteriores. Uma destas pesquisas, intitulada “O Ensino Técnico Integrado em Tempo Integral no IFG: perspectivas e desafios de um novo modelo” desenvolvida por ocasião da implantação da reorganização dos cursos integrados do Campus Formosa, entre 2013 e 2014, sob a minha coordenação, me trouxe questionamentos acerca da origem da concepção de Educação Integral.

A revisão bibliográfica inicial desta pesquisa indicava referências consolidadas principalmente pelo viés do campo historiográfico que compactuava com a visão hegemônica da concretização das políticas educacionais. No momento de realização da pesquisa supracitada, a ausência da referência do princípio da Educação Integral formulado a partir da concepção de Pedagogia Libertária me gerou estranheza por ser um dos principais elementos político-pedagógicos da Escola Moderna, que havia sido experimentada em São Paulo nas décadas iniciais do século XX, mencionada em raras publicações do meu acesso até então.

Mediante a identificação da escassez de menções desta experiência escolar nos materiais de maior circulação nos cursos de Formação de Professores que tratavam da

História da Educação no Brasil e no mundo, conforme afirmação de Silva (2013), passei a buscar pesquisas que tratassem do tema e em especial dos motivos que levaram ao seu apagamento no conjunto das publicações mais referenciadas. A prestigiada obra de Jorge Nagle, “Educação e Sociedade na Primeira República”, com primeira edição publicada em 1974, situava as disputas em torno da consolidação das políticas educacionais no Brasil nesse período. Essa é uma referência prototípica de uma leitura realizada a partir da perspectiva hegemônica do processo de constituição da Escola Pública. Embora traga referências dos movimentos operários para sua exposição, minimiza e quase ridiculariza a atuação do movimento operário nesse período, dissociando-o de qualquer participação no campo das disputas por projetos de Escola Popular. Menciona a existência da luta de classes, mas ignora a contribuição da crítica e proposição realizada pelo movimento de trabalhadores no processo de democratização da escola pública, ainda que tomada pelas tensões e contradições que são inerentes à constituição deste espaço.

A obra de Nagle (1976) não revela as contribuições dos movimentos operários para os debates em torno da Escola Popular no Brasil, mas demonstra uma trama de relações de interesses e grupos na disputa pela escolarização no país, demonstrando o quanto presente foi o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” na defesa de concretização de uma sociedade pautada pelos princípios liberais. Essa evidência me revelou a necessidade de apreender algumas experiências silenciadas por parte da historiografia da educação a partir da relação com os discursos silenciadores, buscando expor as motivações ideológicas deste silenciamento. Parti do suposto de que: “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1990, p. 117).

Os primeiros sinais se apresentaram pela significativa produção acadêmica das últimas duas décadas que vinham explorando documentos que estiveram inacessíveis à consulta pública no Brasil, como os acervos mantidos pela militância operária na clandestinidade nos longos períodos ditatoriais e de maior repressão estatal, e os arquivos internacionais na anterioridade de seus compartilhamentos. Muitas das pesquisas publicadas, principalmente por meio dos Programas de Pós-Graduações de diversas áreas no Brasil, já exploravam a perspectiva do silenciamento dos coletivos não hegemônicos da sociedade e de suas experiências escolares.

Esse levantamento inicial acerca das pesquisas que trataram das configurações do movimento operário no Brasil, especialmente em sua vertente anarquista e suas

concepções de educação e escolarização, me fez compreender que se tratava de um tema que impunha um olhar mais interdisciplinar, por envolver aspectos da História, da Sociologia, da Ciência Política, da Pedagogia, entre outras áreas do conhecimento. Além disso, precisava ser compreendido numa perspectiva transnacional localizando as amplas transformações que ocorreram no âmbito da América Latina, ao longo do século XIX e início do século XX, entre os quais se encontrava as primeiras organizações do operariado e suas estratégias e concepções de lutas.

Estas especificidades me levaram a propor o projeto de pesquisa para a seleção no curso de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas, do Departamento de Estudos Latino-Americanos, da Universidade de Brasília. O programa atendia tanto a expectativa de interdisciplinaridade, ainda que tivesse como eixo dialógico a área de Ciências Sociais, como a ênfase na América Latina e a possibilidade da comparação entre os países da Região. A escolha da Argentina como caso a ser comparado com Brasil, se deu em função do aspecto vanguardista assumido pelas organizações operárias no país. Já nos primeiros levantamentos acerca das experiências brasileiras de Escolas Populares Racionalistas pude verificar a recorrente articulação das ações e da propaganda do movimento operário de matiz anarquista com os vizinhos da região platina. Desse modo, elegi os dois casos por serem referências importantes na proposição destas experiências escolares, o que representou uma profícua oportunidade de comparação.

Esse itinerário foi responsável pela construção da problemática que guia a pesquisa aqui exposta e que se refere, em suma, ao lugar ocupado pelas experiências de escolarização alternativas, especialmente àquelas vinculadas à perspectiva libertária, nas disputas pelos sentidos políticos da Escolas Populares que se desenvolveram na segunda metade do século XIX e início do XX, mediante a comparação dos desdobramentos históricos, sociais, políticos e educacionais na Argentina e no Brasil desse período. Teve, portanto, como principal objetivo ampliar o campo de visão acerca destas disputas, de modo a incluir a participação de grupos silenciados na “Histórica dos vendedores” a partir da demonstração de seus projetos de Escolas Populares Racionalistas.

A atenção voltada aos grupos silenciados está referida ao chamamento realizado por Edgar De Decca (1997) em “1930: O silêncio dos vencidos”, onde analisa “como se produz a memória histórica, como ela se elabora nos enunciados políticos que, para se

legitimarem” imaginam ou inventam⁹ os “fatos históricos fundadores” e “essa mesma memória também é reelaborada e consolidada pela prática historiográfica” (p. 16). O autor ressalta que a intenção não é reconstruir a história dos vencidos, embora não haja nenhum problema com este posicionamento, mas o de refletir sobre estes fatos fundadores e como eles se forjam ignorando, muitas vezes, todo um processo social e histórico que vinha se desdobrando na anterioridade destes fatos.

É a partir da perspectiva da construção hegemônica das memórias históricas que se promove “os modos de exclusão e de silenciamento de determinados agentes históricos” (DE DECCA, 1997, p. 16). Esta pesquisa se orientou por meio das pistas deixadas por Edgar De Decca quando afirma que em determinados processos sociais e históricos as narrativas oficiais são constituídas a partir de pontos de partidas determinados por certas convenções – acadêmicas e políticas, em acepção ampla – que, muitas vezes, excluem a presença de indivíduos ou coletivos que não estiveram devidamente alinhados com as interpretações hegemônicas, principalmente quando se trata de imaginar as nações. Assim, efetiva-se a prática do apagamento de participações importantes no conjunto das ações sociais, políticas e históricas.

Provocada por estes apontamentos de De Decca (1997), bem como pela ausência ou representação equivocada destas vozes, em significativas publicações que trataram das disputas no campo educacional latino-americano, esta pesquisa localizou a presença de coletivos que realizaram a problematização da Escola Popular, imposta de cima para baixo, constituída principalmente pela finalidade adaptativa às transformações do mundo do trabalho, numa perspectiva notoriamente classista, na passagem do século XIX para o século XX. Além disso, tais experiências silenciadas se colocaram como agentes ativos na disputa pelo sentido político da Escola Popular, propondo modelos alternativos, construídos a partir da classe trabalhadora, como parte articulada das lutas operárias que se desenvolveram desde os meados do século XIX.

É pertinente fazer uma ressalva sobre o contorno político que se dá às lutas operárias e, por consequência, os espaços escolares constituídos como alternativas aos modelos hegemônicos. Em vários documentos em que se materializaram as concepções

⁹ “Imaginação” nos termos de Benedict Anderson (2008) e “invenção” conforme a perspectiva de Hobsbawm e Ranger (2007) no livro “A invenção das tradições”. As duas concepções possuem aspectos comuns quando se referem à noção de construção de memórias históricas que são orientadas a partir das narrativas hegemônicas.

anarco-comunistas e do sindicalismo revolucionário sobre a participação política há uma permanente tensão, teórica e prática. Tal tensão se apresenta pela reivindicação, ao mesmo tempo, da “neutralidade” das agremiações, mediante o distanciamento das ações perpetradas pelos Estados nacionais, no que refere às ferramentas legislativas e jurídicas; e a cobrança de regulamentação para as relações de trabalho sob a forma direitos, pautas recorrentes da organização sindical, mobilizações grevistas, boicotes, entre outras ações. Desse modo, o rechaço à política verificado nos impressos da propaganda anarquista estava relacionado diretamente à democracia representativa, que operava de modo limitado no período analisado. A postura é condizente com a perspectiva anarquista da autogestão, que toma como princípio político fundamental a compreensão da democracia direta nos processos sociais (TRAGTEMBERG, 1982; GALLO, 1995). O sentido político das Escolas Populares ao qual se refere essa tese está relacionado com essa acepção ampla de política, portanto, para além do escopo da política partidária, eleitoral.

Foi tomado como objeto da presente análise a proposição de Escola Popular de viés anarquista, como seguimento representativo da origem do movimento operário que se desenvolveu no alvorecer do século XX, nos maiores centros urbanos dos dois casos tratados nesta oportunidade de pesquisa. Conforme a reflexão realizada nos capítulos que se desdobram adiante, as proposições de Escolas Populares anarquistas emergiram a partir de uma estreita vinculação com o conjunto de práticas sindicais que se desenvolveram nos dois países, ambos localizados em um plano mais amplo de lutas de trabalhadores e trabalhadoras, em dimensão transnacional, sobretudo com a Europa e os Estado Unidos.

O exame do processo de constituição da organização do operariado remete à constituição da Associação Internacional de Trabalhadores, a Primeira Internacional, cujo primeiro congresso ocorreu na Inglaterra em 1864 (MUSTO, 2014; COLOMBO, 2013). Algumas comissões foram criadas no seu interior, com vistas em se debater as questões mais decisivas na construção dos projetos de sociedade que seriam colocados em prática mediante o processo revolucionário conduzido por trabalhadores e trabalhadoras. O tema da escolarização popular vai emergindo destas discussões como elemento fundamental a ser considerado pelos projetos revolucionários. A presença libertária nestes espaços de debate acerca da Escola Popular foi bastante expressiva, especialmente no que tange à proposição da Formação Integral (CODELLO, 2007). Nessa mesma direção, Lenoir (2014) afirma que:

Sem querer fazer do movimento libertário e dos militantes anarquistas os inventores da Educação Popular (E.P.), parece-me oportuno mostrar que, entre os numerosos iniciadores desta *démarche* de educação, os libertários fizeram parte dos pioneiros de um processo plural tanto do ponto de vista das ideologias que o constituíram, e ainda o alimentam, quanto das práticas sociais que nele desenvolveram-se. A isso, ao menos uma razão: a “minorização”, ou mesmo o esquecimento provavelmente voluntário de certos autores quanto ao lugar que ocuparam os anarquistas nessa invenção coletiva. Para fornecer só um exemplo da importância que os anarquistas dão e deram à educação, deixo a palavra de Carl Einstein, combatente do grupo internacional da coluna Durruti, que prestou uma homenagem a este nas ondas da Rádio C.N.T.-F.A.I., em 1936: “Alguns [milicianos] não sabem ler nem escrever. São camaradas que lhes ensinam. A coluna Durruti retornará do campo de batalha sem analfabetos. Ela é uma escola.” Uma afirmação de tal força mostra a elevada ideia da educação popular do povo pelo povo que libertários partilham. (p. 13)

A indissociabilidade destas propostas escolares com as lutas trabalhistas indica que a *“lucha económica-corporativa debía estar auxiliada, de manera permanente, por una estrategia más amplia de transformación moral-cultural de las masas oprimidas”* (BARRANCOS, 1990, p. 87). Além disso, é o que possibilita reconstruir parte desta memória histórica, que em grande medida foi preterida pelas narrativas oficiais, uma vez que os meios de propaganda mais consolidados pelo movimento operário desse período, especialmente àqueles concernentes aos meios anarquistas, foram preservados, a duras penas, pelo esforço incalculável de militantes¹⁰.

Esse cuidado dos militantes e suas organizações em se preservar documentos históricos – antes mesmo da ampliação deste conceito para esse tipo de produção –, em tempos de recorrentes censuras e empastelamentos¹¹, foi possível em função da amizade que essa militância nutria pela palavra escrita e seus impressos, vistos como ferramenta potente na disseminação da propaganda do livre pensamento e dos meios de construção de uma outra sociedade. Sobre a importância das publicações de matiz ácrata para a circulação das ideias, bem como acerca dos debates acalorados que eram travados no

¹⁰ A realização da pesquisa de campo desta pesquisa, nas cidades de São Paulo, Campinas e Buenos Aires, assim como uma série de outras pesquisas que vem sendo desenvolvidas em todo o mundo, reflete a importância da conservação destes preciosos documentos que ficaram guardados por décadas sob os cuidados de alguns militantes.

¹¹ O “empastelamento” era um recurso de repressão estatal muito comum na Argentina e Brasil das décadas iniciais do século XX. Consistia em invadir os espaços sindicais e/ou da imprensa operária com vistas em destruir os equipamentos destinados à produção dos jornais. Como resistência a estas práticas de censura, são fartos os relatos da solidariedade constituída pela militância operária que continuava a produção dos jornais em outros espaços, algumas vezes em outros países.

interior do movimento, no sentido de construir ferramentas e caminhos de luta, Cordero (2017) aponta que:

Durante los años en que estos debates proliferaron, el anarquismo fue una presencia que agitó el mundo. Sus representantes viajaron, migraron y giraron con su verdad a cuestas en un intento por unir lo que los límites políticos separan: la masa oprimida. De biografías errantes por persecución o por vocación, ejercieron un internacionalismo a ultranza. En un mundo que se globalizaba bajos sus pies, aprovecharon las conexiones marítimas, telegráficas, epistolares. Cargaron periódicos, folletos y hasta máquinas para imprimir sus ideas. Creyeron que leer y escribir era una tarea urgente y libertadora y que anarquistas se hacían al contacto fugaz de las letras de un periódico. O desde el oído, apenas exponerse al voceo de un orador ardiente. La palabra crea anarquistas. La lectura ilumina y, de inmediato, provoca necesidad de decir la idea, de hacer que circule, de ponerla en acto. (p. 15)

Esse apreço pela palavra e sua circulação através dos meios impressos foi responsável pela compreensão da importância não só da circulação destes materiais¹², como também do arquivamento destes. Foi esse cuidado que tornou possível acessar a “memória” parcial destes homens e mulheres que encamparam as primeiras lutas operárias na Argentina e no Brasil, permitindo que escutemos um pouco das vozes silenciadas nesta travessia social e histórica. E foi baseado nestes arquivos guardados como tesouros a se descobrir, trasladados e escondidos dos modos mais inusitados, muitas vezes em acervos pessoais de militantes interessados em assegurar que essa produção não fosse destruída pela permanente ação repressora dos aparelhos estatais, que muitas destas impressões se tornaram documentos históricos de grande validade para as pesquisas que se debruçam nas lacunas da historiografia contemporânea¹³. Grigolin (2019) discute a importância das publicações anarquistas em São Paulo, afirmando que:

¹² A relevância dada à circulação dos materiais impressões era claramente demonstrada pelas mensagens deixadas nos folhetos, revistas, livros e periódicos, solicitando que tão logo o leitor finalizasse a sua leitura encaminhasse o material para outra pessoa, de modo que um mesmo impresso pudesse chegar em várias mãos.

¹³ Sobre a importância e as dificuldades em se manter os arquivos das produções anarquistas, Hardman (2002) traz um importante relato sobre a situação brasileira: “Lembro-me bem: no início dos anos [19]70, sob idêntico clima [se referindo ao um outro relato, extraído do livro História das lutas sociais no Brasil, de Everaldo Dias], em que dominavam a precariedade absoluta das condições materiais e os riscos iminentes da repressão política, algumas pessoas, tendo à frente Paulo Sergio Pinheiro e Michael Hall, tentavam reunir esses formidáveis papéis guardados por décadas, heroicamente, pelo militante anarquista Edgard Leurenroth, de antemão malditos, antes que pelas desgraças do tempo e fauna inimiga, pelos perigos, nada

Para as pessoas trabalhadoras, a cultura letrada também é um lugar de resistência e organização, e por esse motivo é essencial olhar para a imprensa anarquista a fim de compreender os vínculos de atuação das e dos militantes. Os anarquistas tiveram papel fundamental para a criação de uma cultura impressa independente, autônoma e como lugar de expressão de um ideário revolucionário. Não apenas como formação de bibliotecas com livros vindos da Europa, mas também trazendo consigo tipos e prelos e executando de forma artesanal suas publicações. Eram editores artesanais por natureza, já que no campo artesanal editar inclui produzir, editar, publicar e fazer circular. [...] os jornais e espaços coletivos eram lugares de produzir e de guardar impressos e livros. A história das bibliotecas públicas na cidade passa pela história dos grupos anarquistas e seus coletivos, já que mesmo de maneira precária as redações dos jornais tinham suas bibliotecas. (s/p.)

Ainda que essa produção tenha sido marginalizada em boa parte das discussões acerca da origem das primeiras movimentações sindicais na região, são estes acervos e a iniciativa de buscá-los como fontes primárias. Destoante do que foi considerado documento histórico em boa parte dos séculos XIX e XX, vêm permitindo a emergência de um número cada vez maior de trabalhos de pesquisa – acadêmicos ou não – acerca do lugar ocupado pelo anarquismo (em sua heterogeneidade) nas estratégias populares de enfrentamento às desigualdades impostas pelo sistema capitalista durante a consolidação deste sistema em terras americanas. As publicações nas quais esta tese se debruça (jornais, folhetos e revistas) são mais do que fragmentos da memória dos movimentos operários, são o resultado de um conjunto articulado de ações que formam aspectos de uma espécie de “cultura anarquista” constituída nas décadas iniciais do século XX (BARRANCOS, 1990).

O acesso a estas fontes, especialmente os arquivos particulares de militantes, abriu a possibilidade de inovadoras abordagens do tema. O levantamento bibliográfico da pesquisa aqui exposta identificou o incremento desta produção nas últimas duas décadas, na Argentina e no Brasil. Tais publicações indicam a importância das ações de vertentes anarquistas na organização operária como aspecto fundante da luta pela transformação social – seja sob a feição do Comunismo Anárquico da *Federación Obrera Regional*

paranoicos, da ditadura militar. Tínhamos um presidente-general chamado Garrastazu e, de fato, quando o Arquivo Edgard Leuenroth (AEL) foi criado, em 1974, a ameaça a invasão policial do campus universitário e desmantelamento dos acervos era mais do que real: uma possibilidade cotidiana” (p. 210). Relatos análogos foram comuns durante minha estadia em Buenos Aires, em conversas informais com a militância anarquista.

Argentina (FORA) ou do Sindicalismo Revolucionário da Confederação Operária Brasileira (COB), nas décadas iniciais do século XX. Além disso, demonstrou a relação direta destas organizações com as proposições de projeto alternativos de Escolas Populares nos dois países.

No caso argentino, as produções de maior referência para a compreensão das experiências pedagógicas libertárias são: Santillán (2016), “*La FORA. Ideología y trayectoria del Movimiento Obrero Revolucionario en la Argentina*”, publicado originalmente em 1933, realizando a sistematização da atuação da Federação e demonstrando o caráter intrínseco que as proposições escolares vão assumindo na trajetória do Movimento Operário Argentino. Outras duas obras possuem bastante relevância para a compreensão do conjunto das práticas realizadas pelos coletivos libertários nas décadas iniciais do século XX na Argentina, são elas: Dora Barrancos (1990) com o livro intitulado “*Anarquismo, Educación y Costumbres en la Argentina de principios de siglo*” e Juan Suriano (2004) com “*Anarquistas: Cultura y política libertaria en Buenos Aires, 1890-1910*”. Ambas as referências indicaram a importância da pedagogia libertária no conjunto de ações experienciadas pelos coletivos anarquistas dos períodos analisados. Em um estudo mais recente, Acri e Cáceres (2011), publicaram um livro intitulado “*La Educación Libertaria en la Argentina y en México (1861-1945)*”, no qual atualizam o debate sobre o tema a partir da comparação de dois países latino-americanos que tiveram considerável atuação anarquista no período indicado, lançando luz sobre publicações pouco exploradas, como os casos das revistas argentinas *Francisco Ferrer* e *La Escuela Popular*.

No Brasil, uma das primeiras menções ao legado da *Escuela Moderna de Barcelona* encontra-se no artigo publicado por Maurício Tragtenberg em 1981, na Revista Educação & Sociedade, intitulado “Francisco Ferrer e a Pedagogia Libertária”. Neste texto, o autor não só analisa todo o contexto e implicações desta experiência, como também realiza um compilado dos aspectos e publicações mais importantes desta experiência, a partir de referências importantes como Maurice Dommangeat, Maria Lacerda de Moura e a obras do próprio Francisco Ferrer. Em 1987, Flávio Luizetto publicou o livro “As utopias anarquistas” que trata do aspecto da educação e instrução como elementos essenciais da concepção libertária de transformação social.

Em 1995, Silvio Gallo publicou o livro “Educação Anarquista: um paradigma para hoje”, como produto de sua pesquisa de doutorado, defendida no ano de 1993 no

Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. Nesta obra o autor discute os aspectos amplos da perspectiva anarquista no âmbito educativo. Trata da contribuição ferrerista no capítulo referente aos exemplos de experiências de autogestão pedagógica. Silvio Gallo foi responsável por uma série de publicações envolvendo as contribuições de Francisco Ferrer e Guardia. No que refere aos estudos mais recentes que tratam da amplitude do pensamento ferrerista, bem como suas implicações para experiências pedagógicas no Brasil, registra-se a presença de estudos acadêmicos que produziram contribuições significativas a essa análise, alguns em perspectiva comparada: Calsavara (2012), Santos (2014), Peres (2012), Silva (2013), Leutprecht (2019) e Poletto (2020).

Considerando a lacunas da historiografia da educação em relação às proposições de Escolas Populares de viés libertário, esta pesquisa bibliográfica e documental levantou as principais produções – especialmente as acadêmicas – que trataram destas experiências, mas também explorou fontes primárias que tornou possível levantar os registros produzidos pelos homens e mulheres envolvidos diretamente com a concretização destas escolas. Desse modo, tornou-se necessário a realização da pesquisa de campo voltada ao levantamento das produções libertárias, principalmente relacionadas à imprensa operária das primeiras duas décadas do século XX, tais como jornais, revistas, folhetos, entre outros. A exploração de arquivos voltados à história operária, na Argentina e no Brasil e a seleção do material pertinente ao objeto desta pesquisa permitiram esboçar o panorama das ações libertárias destes países e a partir disso visualizar como se colocaram em disputa pelo sentido político da Escola Popular que consolidava-se ou constituía-se naquele momento.

O levantamento e exploração destes materiais, que aconteceu no momento da pesquisa de campo, foram realizados mediante o contato direto ou indireto com pesquisadores(as) responsáveis por acervos institucionais e com a militância de alguns coletivos anarquistas, nas cidades de São Paulo, Campinas (SP) e Buenos Aires. As primeiras coordenadas acerca dos arquivos passíveis de serem consultados em meu itinerário de pesquisa ocorreu a partir da leitura do livro organizado pela pesquisadora e professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Carmen Sylvia Vidigal Moraes, intitulado “Educação Libertária no Brasil. Acervo João Penteadó: inventário de fontes”. Esse material primoroso trazia uma descrição muito cuidadosa do

acervo escolar doado pela família de João Penteadó¹⁴, colocando à disposição da pesquisa acadêmica muitos documentos inéditos.

Essa publicação foi fruto do esforço coletivo das pesquisas realizadas junto ao Grupo de Pesquisa João Penteadó¹⁵ do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSPE). A partir da leitura desse material realizei o contato com a Professora Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes, que prontamente viabilizou a primeira visita *in loco* da minha pesquisa, na exploração de fontes em arquivos físicos. O contato com este acervo composto por textos de autoria de João Penteadó (alguns manuscritos outros datilografados, com inúmeras correções do próprio autor), correspondências, impressos didáticos, recortes de jornal, documentos administrativos, fotografias, folhetos, jornais, entre outros, foi o primeiro movimento no sentido de sistematizar o objeto de estudo desta pesquisa.

Ainda na cidade de São Paulo pude acessar a sede da Biblioteca Terra Livre, um espaço mantido pela militância anarquista desde o ano de 2004. A “Biblioteca possui, atualmente, mais de 3500 livros, reúne centenas de revistas, jornais, cartazes, panfletos, fanzines, filmes e materiais de audiovisual, caracterizando-se como um acervo multimídia” (BIBLIOTECA TERRA LIVRE, s/d). Além disso, é realizada a propaganda anarquista por meio de produção de conteúdo virtual e realização de grupos de estudos com participação livre. Vinculada à Biblioteca existe um projeto editorial que está em funcionamento desde o ano de 2011, contando com diversas publicações voltadas à Educação Libertária.

O terceiro espaço explorado durante a pesquisa de campo no estado de São Paulo foi o Arquivo Edgard Leuenroth - Centro de Pesquisa e Documentação Social (AEL), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que “iniciou suas atividades em 1974 com a chegada da coleção de documentos impressos reunidos por Edgard Leuenroth,

¹⁴ O professor anarquista João de Camargo Penteadó (1876-1965), natural de Jaú, interior do estado de São Paulo, foi o diretor da Escola Moderna de Nº 1 e de outras escolas posteriores. Publicou vários artigos junto ao jornal “A Lanterna”, sempre tratando dos aspectos concernentes à Escola Racionalista.

¹⁵ É relevante citar as pesquisas realizadas por Tatiana da Silva Calsavara, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a orientação da Prof. Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes, que conseguiu localizar documentos originais da atuação de João Penteadó na cidade de São Paulo. Seu empenho pessoal permitiu que este acervo de valor inestimável fosse doado para o Centro de Memória em Educação da FEUSP. Parte dos achados de sua pesquisa foram sistematizados na íntegra como anexos em sua tese de doutorado (cartas, artigos, discursos, entre outros textos de autoria de João Penteadó e seus correspondentes), abrindo muitas possibilidades para o aprofundamento acerca das atividades relacionadas à Escola Moderna N. 1 e N. 2.

pensador anarquista, militante das causas operárias, linotipista, arquivista e jornalista por ofício e paixão” (AEL, s/d). Nesta oportunidade pude explorar o arquivo pessoal de Edgard Leuenroth e de Astrojildo Pereira, além de uma grande quantidade de materiais impressos e microfilmados relacionados aos movimentos operários das primeiras décadas do século XX, do Brasil e da Argentina. Por meio do registro como pesquisadora, consegui o acesso ao AEL Digital, o que tornou possível a consulta e leitura de vários periódicos citados ao longo desta tese.

A segunda etapa da pesquisa de campo ocorreu na cidade de Buenos Aires, na Argentina. Realizei uma “*Estancia de Investigación*”, sob a orientação da pesquisadora Dra. Laura Fernandez Cordero, junto ao *Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas* (CEDINCI), que se caracteriza como centro de documentação composto por biblioteca, hemeroteca, arquivos e que se dedica à “*recuperación, preservación, conservación, catalogación y difusión de las producciones políticas y culturales de las izquierdas latinoamericanas, desde sus orígenes en la segunda mitad del siglo XIX hasta la actualidad*” (CEDINCI, s/d). O espaço foi inaugurado em 1998 e firmou acordo de colaboração com a *Universidad Nacional de San Martín* em 2010. Neste espaço, pude explorar uma série de folhetos, jornais e revistas que tratavam da ação operária na Argentina e seus esforços de consolidação da Pedagogia Libertária no país, com acesso aos materiais impressos como no formato de microfilme. A leitura do jornal “*La Protesta*” foi realizada por meio do acesso ao portal *AméricaLee*, vinculado ao CEDINCI, que disponibiliza acesso público para centenas de impressos digitalizados, principalmente revistas e jornais, de toda a América Latina.

Outros dois espaços foram explorados na pesquisa de campo em Buenos Aires, a *Biblioteca Archivo de Estudios Libertarios* (Grupo BAEL), vinculada à *Federación Libertaria Argentina* (FLA), fundada em 1968; e a *Biblioteca Popular José Ingenieros*, fundada em 1935. Ambos os espaços são mantidos pela militância anarquista, com coletivos diferentes, em Buenos Aires. Possuem expressivos acervos de biblioteca, folhetos, revistas, jornais, cartazes, entre outros materiais, de várias partes da América Latina e do mundo. Frequentando estes dois espaços pude experimentar o sentido mais pleno da solidariedade anarquista no que se refere à memória das lutas de trabalhadores e trabalhadoras, ao apressado pela manutenção de registros destas lutas e especialmente no que se refere à defesa da educação integral.

Nessa estadia em Buenos Aires pude, ainda, percorrer um circuito bem amplo de livrarias e bibliotecas, algumas vinculadas à *Universidad de Buenos Aires*, na busca por publicações referenciais acerca da História da Educação na Argentina, observando tanto os aspectos mais gerais, dentro do escopo das produções que exploraram a perspectiva hegemônica da educação argentina, como os estudos mais específicos acerca das experiências libertárias de escolarização. Várias destas publicações acessadas nesta busca bibliográfica puderam compor as reflexões apresentadas nesta tese.

Concluída a etapa da pesquisa, que incluiu a seleção, leitura e análise bibliográfica e documental, passou-se à exposição do objeto investigado. Para tanto, a tese foi estruturada em quatro capítulos com a finalidade de caracterizar o contexto mais amplo das disputas em torno dos sentidos políticos da Escola Popular na Argentina e Brasil do início do século XX, de modo que fosse possível expor a participação anarquista nestas disputas, com a proposição de Escola Populares Racionalistas. Esta exposição se deu mediante a utilização do recurso metodológico da comparação ao longo da tese, de modo que fosse possível tratar dos aspectos históricos, políticos, sociais e educacionais que aproximam e distanciam os casos analisados. A utilização deste recurso se deu em função das recomendações de Marc Bloch (1963), quando afirma que:

Fazer escolhas, no seio de um ou de vários meios sociais diferentes, de dois ou mais que parecem, à primeira vista, apresentar certas semelhanças entre eles, descrever as curvas de suas evoluções, constatar as semelhanças e diferenças e, na medida do possível, explicar umas e as outras. Assim, duas condições são necessárias para que haja, historicamente falando, uma comparação: certa semelhança entre os fatos observados – é claro – e certa dessemelhança entre os ambientes em que são produzidos. (BLOCH, 1963, p. 16-17).¹⁶

A escolha dos casos analisados se deu em função destas premissas apontadas por Marc Bloch, partindo da escala nacional e buscando apontar os aspectos de similitudes e divergências nas formações nacionais da Argentina e Brasil, bem como as contradições que são inerentes aos seus processos de constituição. Tal escolha parte da “[...] constatação de que, nos dois países – ambos territórios grandes ou imensos, com populações dispersas [...] – o Estado nacional desempenhou um papel central na sua

¹⁶ Em tradução livre.

construção” (FAUSTO; DEVOTO, 2004, p. 22). Além disso, busca afastar da compreensão do senso comum de que cada nação latino-americana é um caso excepcional.

Partindo desta perspectiva e associado às reflexões realizadas por Benedict Anderson (2008) em sua obra “Comunidades Imaginadas”, o primeiro capítulo desta tese situa o surgimento da Escola Popular como instituição fundamental à consolidação dos próprios Estados nacionais argentino e brasileiro. O capítulo trata dos processos sociais e históricos que desencadearam a construção destas nações, de modo comparado, no que concerne às ideias que circularam ao longo do século XIX e sua intrínseca articulação com às transformações generalizadas em toda a América Latina, criando as condições históricas para a institucionalização do modelo hegemônico da Escola Popular. Teve o objetivo, portanto, de demonstrar a articulação da construção dos Estados nacionais, Argentina e Brasil, com a proposição da Escola Popular, constituída a partir do interesse de se instituir a hegemonia estatal, mediante os desdobramentos históricos que constituíram o sentido político da Escola Popular estatal.

Considerando as orientações de Walter Benjamin (2012) da necessidade de realizarmos uma “história a contrapelo” e de Edgard De Decca (1997) que indica a escuta das vozes dos vencidos, especialmente no que tange à problematização do apagamento dos conflitos que compuseram os contextos sociais e históricos, o segundo capítulo apresenta a discussão acerca do desenvolvimento da organização de trabalhadores e trabalhadoras concretizada por meio dos movimentos operários. A partir da Europa e com implicações nas Américas, estes movimentos buscaram instituir projetos alternativos de sociedade, pela via revolucionária. Partindo das movimentações em torno da Primeira Internacional, focalizando as ações e concepções anarquistas, é situada a elaboração de propostas de Escolas Populares vinculadas aos projetos revolucionários que foram debatidos no interior da AIT. Além disso, o capítulo demonstra o alinhamento dos movimentos operários latino-americanos – com a análise comparativa dos casos argentino e brasileiro – com as lutas internacionalistas, mediante a análise de documentos relacionados à organização da *Federación Obrera Regional Argentina* (FORA) e a *Confederação Operária Brasileira* (COB), bem como os projetos de Escolas Populares que se desdobraram destas organizações.

O terceiro capítulo focaliza o desenvolvimento das experiências alternativas de Escolas Populares, na Argentina e no Brasil, propostas a partir da articulação dos

movimentos operários de viés anarquista. Privilegiou-se nesta exposição a leitura e análise de alguns impressos produzidos nas décadas iniciais do século XX, que foi o período de aparecimento das Escolas Populares Racionalistas nos dois países. Assim, no caso argentino, os principais documentos analisados foram: o jornal (por um período semanal, quinzenal e, por fim, diário) *La Protesta Humana / La Protesta*¹⁷ (1897-[publicação aberta]), por seu vínculo de longa duração com a FORA e de permanentes publicações relacionadas às Escolas Racionalistas, não só na Argentina como também de outras localidades do globo. Além disso, mantinha o permanente debate acerca das visões educacionais disputadas naquele momento. O recorte temporal de exploração do jornal foi direcionado pelo que Barrancos (1990) chamou de primeira fase de aparecimento das escolas Racionalistas na Argentina, abrangendo alguns anos¹⁸ da primeira década. Além deste jornal, foram analisados os seguintes impressos: *Revista Mensual Francisco Ferrer* (1911-1912); *Revista Mensual La Escuela Popular* (1912-1914); e *Boletín de la Liga de Educación Racionalista* (1914-1915).

No caso brasileiro foram analisadas as folhas semanais de “O Amigo do Povo” (1902-1904); “A Lanterna” (1901-1904 / 1909-1916), de perspectiva anticlerical, que assume uma posição mais combativa em sua segunda fase, com a direção de Edgard Leuenroth. Além destas publicações, foram analisados os folhetos produzidos pelas Escolas Modernas de São Paulo, o “Boletim da Escola Moderna” (1918-1919), sob a direção de João Penteadó; e o jornal “O Início” (1915-1919).

¹⁷ Esse periódico foi um dos meios mais importantes na divulgação do pensamento e das ações anarquistas (ou mesmo do comunismo anárquico) na Argentina, especialmente na primeira metade do século XX. Sua abordagem e publicações eram referências para toda a região, contando com publicações de correspondentes e militantes de diversas partes da Europa e Américas. Segundo Rubio (2018): “Inicialmente titulada *La Protesta Humana*. Desde su nacimiento apareció quincenalmente hasta octubre de ese mismo año [1897]. A partir de allí fue semanal hasta el número 30 para luego volver a ser quincenal hasta el n° 98, cuando una vez más retomó la tirada semanal hasta 1904. [...] pasó a llamarse solamente *La Protesta* y el 1° de abril de 1904 se transformó en diario. Las primeras suscripciones para el periódico se recolectaban desde la Librería Sociológica de Seratoni y desde la Librería Francesa Piette (luego de Sadier). Su primer administrador fue Francisco Berri, y su primer director, Gregorio Inglán Lafarga, quien mantuvo hasta 1902, cuando fue reemplazado por Elam Ravel. En agosto de 1904 asumió la dirección Alberto Ghiraldo, quien en octubre de ese mismo año anexó como suplemento cultural de frecuencia semanal su revista *Martín Fierro*. Ghiraldo renunció en 1906 y asumió como director Juan Creaghe” (p. 255)

¹⁸ Os anos explorados na íntegra foram: 1902, 1903, 1904, 1908 e 1909. Considerando que na Argentina houve uma série de publicações de revistas e folhetos propriamente pedagógicos, a exploração do *La Protesta* foi tomada a partir de uma concepção de amostragem, buscando identificar as primeiras iniciativas de experiências de Escolas Populares Racionalistas, considerando que estas práticas foram interrompidas em vários momentos em função do avanço da repressão estatal, especialmente na posteridade da *Ley de Residencia* de 1902.

A leitura dos documentos selecionados elencados anteriormente se guiou pela busca de informações relacionadas à educação em um sentido amplo e pelas menções diretas à criação de espaços de escolarização destas organizações. A leitura deste material foi sistematizado pela tabulação de dados que incluíram os seguintes itens descritivos: especificação do periódico (nome); local de publicação; numeração correspondente ao volume e/ou ano, fascículo ou número; data da publicação; paginação inicial e final; título do artigo/seção; autor(a); tema do texto (breve resumo do conteúdo apresentado); tipo de texto; especificação de menção direta ou indireta (MD ou MI) considerados a partir do objetivo da pesquisa em se levantar referências diretas às Escolas Populares presentes nos jornais. Realizado este levantamento e essa sistematização inicial do teor do material analisado, procedeu-se um refinamento nas classificações das menções encontradas.

Seis classificações emergiram a partir segunda etapa de análise dos dados, sendo elas: 1) Escola Populares citadas e as atividades desenvolvidas por estas; 2) alusões ao Francisco Ferrer y Guardia; 3) campanhas de arrecadação de fundos voltadas à manutenção das escolas e divulgação da proposta das propostas político-pedagógicas das escolas; 4) anúncios de materiais pedagógicos e das escolas; 5) textos (artigos e fragmentos) voltados à discussão conceitual da Educação e da Pedagogia; 6) textos confrontadores e críticos, com contornos de disputa pelo sentido político das Escolas Populares. Os cinco primeiros itens foram discutidos ao longo da exposição do capítulo 3. O sexto item foi objeto de análise do Capítulo 4, no qual tem o objetivo de demonstrar alguns traços das disputas pelo sentido político da Escola Popular, a partir da atuação da imprensa anarquista, na Argentina e Brasil das duas primeiras décadas do século XX.

CAPÍTULO I

Construções nacionais e a Escola Popular na América Latina: análise das hegemonias formadas na Argentina e no Brasil

*“Hombre, Pueblo, Nación, Estado.
Todo está en los humildes bancos de la escuela.”*
(Domingo Faustino Sarmiento)

“Professores cansados
levaram alunos cansados
para horizontes cansados
e na terra cansada de ser inculta
plantaram árvores cansadas
de serem inúteis.
Por sucessivos exercícios escolares
o brasileiro é antes de tudo
um forte fazedor de deserto.”
(Bernardo Elis, 1971)

O contraste trazido por estas duas epígrafes, separadas no tempo e no espaço, é simbólico na comparação acerca dos sentidos políticos que as Escolas Populares vão assumindo neste ínterim, na Argentina e no Brasil. De um lado, um dos maiores defensores da universalização da Escola Popular, que debatia o tema com frequência, nos meados do século XIX no Chile e na Argentina, e representaria um marco do discurso imaginativo da nação argentina, colocando a escola como espaço imprescindível desse projeto. De outra parte, o poeta goiano/brasileiro Bernardo Elis, mais de cem anos depois de Sarmiento, traz essa melancólica referência do que a Escola Popular havia se transformado no Brasil, de modo mais generalizado, como produto do recorrente adiamento da concretização da plena universalização da Escola Pública nos vários Brasis. Contrastar as duas noções de Escola Popular é pertinente para se iniciar a comparação dos processos sociais e históricos que tornaram possível a emergência desta proposição, que operou como ferramenta imprescindível para efetivação dos dois Estados nacionais mencionados, seja por sua plena efetivação, seja pela presença reiterada nos discursos que fundamentaram os projetos nacionais.

Em ambos os países, a noção de escola¹⁹ universal, laica e, eventualmente, obrigatória e gratuita, assumiu centralidade na construção e na divulgação dos valores ocidentais civilizados, valores estes que estiveram – e ainda estão – profundamente relacionados aos princípios de liberdade, igualdade e individualidade, pilares importantes para a consolidação da cosmovisão liberal-burguesa no mundo ocidental. Essa noção escolar, constituída dentro destes princípios, foi um aspecto fundante para a imaginação dos Estados nacionais na América Latina. Para situar o processo que engendra a feição moderna da instituição escolar, e mais precisamente a “Escola Popular”, faz-se pertinente uma breve mirada ao século XIX, um período importante para o delineamento dos projetos nacionais da região e seus enredamentos na constituição ou consolidação desta instituição.

Vinculadas aos projetos de Estados nacionais da América Latina, a instituição escolar vai assumindo a responsabilidade de inserir crianças ou adultos, mulheres e homens (mais homens que mulheres), no mundo ilustrado, com vistas na consolidação da liberdade, da igualdade e da individualidade, por meio do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos. No entanto, a Escola Popular que se desenvolve ao longo do século XIX, proposta pelo Estado ou pela Igreja Católica, apenas dissimulava tal objetivo, porque oferecia parcialmente esse acesso. No caso do primeiro, pela primazia do conteúdo adaptativo às novas demandas do capital, focando o aspecto do disciplinamento em detrimento de uma formação integral dos sujeitos. No caso da segunda, por meio de proposições de escolas confessionais ou mesmo na contrapropaganda à escola laica, focava a disseminação dos dogmas religiosos, limitando o acesso ao conhecimento científico. Não vislumbravam efetivamente a liberdade e a igualdade substantivas, embora muitas vezes estes princípios alimentassem os discursos da implantação destas escolas.

Delineia-se a partir daí as disputas pelo sentido político da Escola Popular, demonstrando claramente a oposição da noção de escola para os setores populares das sociedades, que se diferenciava substancialmente das finalidades da escola realizada pelos setores populares. É nesse sentido que a Escola Popular passar a ser objeto de disputas em seus sentidos e objetivos, reverberando as lutas de classes que se constituíram no emaranhando das tramas sociais e políticas do mundo moderno. Embora a visão

¹⁹ O termo “escola” será utilizado no decorrer da tese com o sentido espaço formal de escolarização. Não se restringindo a um nível ou um grau de ensino específico.

hegemônica da Escola Popular tenha se apresentado ao longo do século XX, principalmente na Historiografia da Educação, como únicos modelos de escolarização dos seguimentos populares no decorrer do século XIX e XX, na Argentina e no Brasil, é pertinente considerar que outras experiências foram levadas a cabo. No entanto, o silenciamento acerca destas experiências contra hegemônicas ou anti hegemônicas compuseram o quadro imaginativo das nações – conforme trata Anderson (2008) –, fortalecendo a ideia da Escola Popular como construto indissociável dos discursos em torno da consolidação dos Estados nacionais, tanto na Argentina como no Brasil, com significativas diferenciações na formalização das propostas que foram se constituindo.

Partindo deste contexto, este capítulo discute a construção desta instituição escolar, de modo a apreendê-la em seus aspectos particulares mediante a comparação dos desdobramentos sociais, políticos e históricos que ocorreram na Argentina e no Brasil; ao mesmo tempo, compreendendo-a em seus aspectos mais gerais, situando-a no plano global de ocidentalização do mundo (IANNI, 2001). Nesse primeiro momento, os casos argentino e brasileiro serão analisados em relação aos aspectos político-ideológicos que fundamentaram os projetos que disputaram a hegemonia da escolarização popular, tomada como elemento importante na imaginação das nações.

1.1 Escolarizar a classe trabalhadora para consolidar os Estados nacionais na Argentina e no Brasil

O século XIX marca o alargamento do processo civilizatório que se desenvolve nas tensões e reciprocidades da modernidade. O modelo europeu foi impondo-se para o mundo por meio das ações colonizadoras, ainda no período convencionalmente conhecido como mercantilista. Operando por dentro da trama lógico-histórica do colonialismo e suas fissuras, a formação dos Estados nacionais, no contexto latino-americano, reivindicava a civilidade europeia como aspecto fundamental de formação das nações, especialmente, à imagem e semelhança das consequências revolucionárias (burguesas) na França e nos Estados Unidos da América (HOBSBAWM, 2003). A proposta de ampliação da escolarização para o todo da sociedade, que se pretendia liberal e burguesa, foi formando-se e incorporando os seguimentos populares. Caracterizou-se, assim, por lacunas e contradições no que se refere ao caráter universalizador deste acesso.

As inúmeras transformações culturais, sociais, políticas, filosóficas e econômicas que se desdobraram em uma escala geopolítica nos séculos XVII e XVIII constituíram as possibilidades de se imaginar as nações em várias partes do mundo ocidental (ANDERSON, 2008). Inseridas nestas transformações estão as independências que se seguiram no início do século XIX, fortemente influenciadas pela independência²⁰ dos Estados Unidos da América (1776) e pelas consequências políticas da Revolução Francesa (1789), que marcaram os primeiros movimentos no sentido da formação dos Estados nacionais na América Latina. Os processos políticos que deram origem aos países como Argentina e Brasil se inserem nestas grandes convulsões sociais que encadearam tais independências, ainda que resguardadas significativas diferenças.

Um dos maiores obstáculos a se transpor nesse projeto de mudanças generalizadas no sentido de forjar essa civilidade europeia em terras latino-americanas, e não somente nesta região, foram as mudanças de hábitos, comportamentos, modos de pensar e de viver, numa escala ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, que deveria alcançar corpos e mentes. Tratava-se, em primeira instância, de alterar o conteúdo e a forma da transformação psicossocial daquilo que Elias (1993) chamou de autocontrole. Desse modo,

O processo civilizatório, ao fazer avançar as fronteiras da vergonha que, aos poucos, respondem pela inscrição do privado na esfera do íntimo e, posteriormente, do íntimo no âmbito do secreto ou mesmo do inconfessável, configura, por sua vez, transformações da sociedade e dos comportamentos individuais. Os corpos educados são para alguns, ao longo de vários séculos, signos de distinção e civilidade, em uma sociedade diferenciada, porém em processo de gestação de novos critérios para legitimar as diferenças. Contudo, constituem-se também, paulatinamente, num produto das novas exigências de ordem e convivência que se estendem a todos os corpos da sociedade para regular a vida coletiva, uma vez que os cismas religiosos, rompendo a unidade católica e as rígidas hierarquias medievais, debilitaram os cânones universais e universalistas da Igreja Católica. (AISENSTEIN; ROCHA, 2009, p. 162).

É nesse contexto de urgente mudança que a instituição escolar vai sendo imaginada como meio importante de consolidar esse autocontrole, de modo a alcançar

²⁰ A Revolução Haitiana (1791) foi um acontecimento importante para o continente americano, por ser a única revolução conduzida por afro-descendentes que viviam dentro do regime escravocrata colonial. Foi a primeira independência da região caribenha, antecipando algumas décadas do que se converteria em processo independentista na América Latina. Poucas referências são dedicadas à essa independência nas páginas da história produzida a partir da visão da classe dominante.

massivamente os coletivos que vinham se formando nos Estados nacionais. A ampliação do acesso escolar para todas as camadas sociais passa a ser um objetivo de primeira ordem naqueles territórios que pretendiam consolidar-se como Estados nacionais. Segundo Aisenstein e Rocha (2009), o dispositivo escolar e a socialização que tal objetivo alcança seria um dos “[...] modos e meios de que este processo civilizador, moderno, massivo, lançará mão, ao chegar no século XX [...]” (p. 163). Esse dispositivo seria, portanto, tão “[...] eficaz quanto maior a sua capacidade de garantir a interiorização individual das normas sociais, a gestão pessoal da disciplina coletiva [...]” (p. 163).

A relevância constituída em torno da edificação da instituição escolar latino-americana, especialmente em sua feição popular, emerge no processo de transformações políticas, sociais e econômicas que foram delineando os territórios a partir da concepção dos Estados nacionais. No caso argentino referem-se às mudanças ocorridas no interior da sua condição colonial da América espanhola, que foi estremecida por uma série de acontecimentos que expuseram as tensões políticas e econômicas existentes na manutenção da relação metrópole-colônia, desde a segunda metade do século XVIII.

Havia de um lado uma metrópole “subdesenvolvida” que não acompanhava o ímpeto modernizador que a economia ocidental reivindicava naquele momento, por isso impunha uma série de reformas²¹ que provocaram não só o sufocamento econômico colonial, assim como uma considerável mudança nas “[...] relações entre os principais grupos no poder [...]” (LYNCH, 2001, p. 25). Por outro lado, a colônia, em sua grande extensão e diversidade de vice-reinados, se vê cerceada em sua já limitada autonomia, alcançada em um período anterior, obrigando-se, portanto, a um novo e mais profundo Estado de dependência. Este conjunto de fatores instaurou uma crise generalizada, que passava pelo descontentamento das elites locais e se expressavam em revoltas e insurreições populares²². Em síntese:

Os movimentos de protesto eram, portanto, uma resistência às mudanças efetuadas pelo governo, revoltas contra os tributos e insurreições coloniais e da sociedade sem as desafiar. Mas as aparências enganam. Sob a superfície, as revoltas revelam tensões, conflitos e instabilidades, raciais e sociais, profundamente enraizados, que haviam

²¹ Estas reformas compunham a política dos Bourbons que buscava maior centralização da função do Estado, a versão espanhola do “absolutismo esclarecido” (LYNCH, 2001).

²² A título de exemplo, encontra-se a Revolta liderada por Tupac Amaru nas proximidades de Cuzco, em 1780, e a insurreição dos *comuneros*, em Socorro, e, em San Gil, em 1781 (LYNCH, 2001).

ficado abafados durante todo o século XVIII e de repente explodiram quando a pressão dos impostos e outras insatisfações arremeteram alguns grupos sociais numa aliança contra a administração e deram aos setores inferiores a oportunidade de erguer-se em protesto. (LYNCH, 2001, p. 53).

O descontentamento das elites coloniais em relação ao governo metropolitano não superou o sentimento de distância social e racial em relação às camadas populares. Os *criollos* foram chamados a compor os protestos, o que poderia ter se convertido, já no século XVIII, na antecipação das independências latino-americanas, mas optaram por rechaçar os movimentos, solicitando apoio metropolitano para reprimi-los violentamente. Quase três décadas mais tarde, ficaria evidente quanto o pavor à partilha do poder com o todo da população da região seria o motor, ao menos inicialmente, das próprias independências que se seguiram. Conforme Anderson (2008), “[...] um fator essencial que impulsionou a luta pela independência em relação à Madri, [...] foi o medo de mobilizações políticas de ‘classes baixas’: a saber, as revoltas dos índios ou dos escravos negros [...]” (p. 86).

A necessidade de assumir o poder na América espanhola vai se impor para a elite *criolla* de modo mais definitivo quando ocorre a invasão napoleônica à Península Ibérica, no início do século XIX (1807-1814), e a consequente implicação à queda do rei Fernando VII. Este foi o gatilho para as primeiras mobilizações que reivindicavam a independência da Espanha. Este episódio também teria implicações irreversíveis para a América portuguesa que seria elevada à Império do Brasil, Portugal e Algarves mediante a transferência estratégica (um eufemismo para a fuga) da corte portuguesa para a sua colônia mais importante.

A ocupação do vácuo de poder deixado na colônia espanhola suscitou algumas respostas nos vários vice-reinos da região²³. Para situar os processos políticos que constituíram o Estado nacional argentino, vale destacar alguns acontecimentos históricos importantes do *Virreinato del Rio de la Plata*. Em novembro de 1808, José Manuel de Goyeneche, representante da *Junta de Sevilla*, adentrou à *Ciudad de Chuquisaca*²⁴ com a intenção de oficializar a posse da cidade em favor de Carlota Joaquina Teresa de Borbón,

²³ Se esboça ao menos dois projetos de independência na América Hispânica, uma relacionada com a independência consolidada a partir da unidade do território, na formação da Grã-Colômbia, proposta de Simon Bolívar; e a ideia que se formalizou efetivamente, a proposta de fragmentação dos Estados nacionais, com emblemática representação de San Martín como prócer do que viria a se tornar a Argentina.

²⁴ Atualmente Sucre, na Bolívia.

irmã do monarca espanhol Fernando VII e esposa do monarca português Dom João VI, já residindo no Brasil, após a transferência da corte portuguesa. Brieza (2019) comenta que Chuquisaca era uma cidade autônoma no Alto Peru de relevância estratégica para o controle do *Virreinato del Rio de la Plata*, cuja maior riqueza era a *Universidad Mayor Real y Pontificia San Francisco Xavier*²⁵, “[...] *el verdadero centro de las luces de principios del siglo XIX [...]*” ou, ainda, “[...] *la Atenas da América [...]*” (p. 40).

O intento de Goyeneche desencadeou uma série debates e confrontos que se voltavam contra o poder peninsular, inclusive convertendo os “[...] *claustrros de la universidad [...]* en un *polvorin [...]*” (p. 41). O episódio seria o exemplo para Buenos Aires, embora muitas vezes suplantado pela historiografia nacionalista, na efetivação de seu mito de criação nacional pela “Revolução” de maio de 1810, com o nascimento da “*Primera Junta Americana en territorio argentino*” (BRIEZA, 2019, p. 42). A segunda década do século XIX foi definitiva para a conquista das independências de toda a região rio-platense, com complexas campanhas militares realizadas por Manuel Belgrano, José San Martín e Simón Bolívar.

Após a expulsão dos espanhóis, as elites *criollas* entraram em guerra (civil) para disputarem quem iria controlar o território que se converteria no Estado nacional argentino (ADAMOVSKY, 2012). Assim, a nação argentina vai sendo imaginada mediante a construção das identidades pós-independência. Como desdobramentos das lutas pela independência, a partir de 1810 no Vice-Reinado do Rio da Prata, foi empregada forte estratégia militar contra qualquer oposição ao novo governo (ADAMOVSKY, 2012). A estratégia educativa surgiria posteriormente, por meio da “[...] produção de novos sujeitos capazes de impor e manter novos regimes políticos a serem criados com a conquista da independência [...]” (FARIA FILHO; PINEAU, 2009, pp. 88-90).

Mariano Moreno, secretário da Primeira Junta de Governo, teve um papel importante na difusão de ideias revolucionárias francesas no contexto independentista argentino, já apontava a “educação de um novo sujeito político”, formado por meio de milícias, legislação apropriada, imprensa consolidada e bibliotecas públicas (FARIA FILHO; PINEAU, 2009, pp. 88-90). O projeto de nação argentina vai se construindo

²⁵ Era um centro de excelência da formação da elite intelectual nas Américas. Importantes personagens das revoluções independentistas que se seguiram na região estudaram nesta instituição, tais como: Mariano Moreno, Juan José Castelli e Bernardo de Monteagudo (BRIEZA, 2019).

simultaneamente com a proposta de um sistema escolar de abrangência nacional. Desse modo,

En el periodo independentista se consolida en un grupo de intelectuales porteños, tales como Mariano Moreno y Manuel Belgrano, la idea de conformar un sistema escolar público y gratuito. En los años siguientes, esta idea se trasladaría a las propuestas de muchos caudillos provinciales, como Estanislao López en Santa Fe, Juan Bustos en Córdoba o Justo José de Urquiza en Entre Ríos. Estas ideas contrastarían con las posturas tradicionalistas y antiliberales de caudillos como Facundo Quiroga en la Rioja o Juan Manuel Rosas en Buenos Aires. (TORRES, 2014, p. 169).

Simultaneamente às lutas político-militares em Buenos Aires, entre *Unitarios* e *Federales*, aconteciam os debates em torno da expansão do acesso escolar, de modo que a instrução geral pudesse alcançar as massas. O método lancasteriano, importado da Inglaterra, foi oficializado em 1821, como “[...] possibilidade de atender a grandes massas e os baixos custos [...]”, o que favorecia o objetivo fundante de “[...] construção de novas identidades [...]”, calcadas nos princípios do “[...] individualismo, da competência e do utilitarismo [...]” (FARIA FILHO; PINEAU, 2009, p. 93). Já se esboçava neste contexto o interesse em superar o atraso – uma construção baseada na visão eurocentrista – por meio da superação da sociabilidade própria das “[...] populações herdadas da colônia, descritas como ociosas e com falta do asseio de progresso [...]” (FARIA FILHO; PINEAU, 2009, p. 93).

Um tipo de sujeito político aparece, muitas vezes de modo genérico nos discursos dos próceres da independência argentina. É recorrente a apropriação da concepção de cidadão, constituído a partir da razão, da liberdade e da individualidade, princípios fundamentais tratados por Condorcet, no contexto de formação da Escola Pública, surgida a partir da revolução francesa (LOPES, 2008). Essas menções estavam relacionadas ao objetivo de se formar uma elite política que se constituiria em guia fundamental para a cultura moderna. Evidencia-se neste processo o conflito entre os interesses dos diferentes seguimentos sociais, que “[...] dão conta de uma tensão entre as elites modernizadoras urbanas e os setores populares rurais [...]” (FARIA FILHO; PINEAU, 2009, p. 91).²⁶ O

²⁶ A ambiguidade verificada na ideia de cidadania também é perceptível em relação à noção de “povo”. Para Agamben (2014), “[...] a constituição da espécie humana num corpo político passa por uma cisão fundamental e que, no conceito de povo, podemos reconhecer sem dificuldade os pares categoriais que

projeto de Escolas Populares não seria alavancado de modo mais sistemático nesse momento, mas já constituía uma série de discursos que trabalhavam em imaginar a nação argentina ao longo do século XIX.

No Brasil a independência ocorreu de modo bastante destoante do todo da América Latina, pois enquanto as lutas independentistas eram travadas em toda a “América espanhola”, oportunizada principalmente pela crise política da metrópole, em função da prisão do monarca pelo exército de Bonaparte, na “América portuguesa”, consolidava-se o Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves. A transferência da corte portuguesa para o Brasil – ao que tudo indica, um feito sem precedentes na História – transformou a colônia em refúgio seguro das invasões napoleônicas. De modo diverso às independências encadeadas na região, onde fora conduzida por uma elite política *criolla*, no Brasil, ela é realizada pelo príncipe regente de Portugal, Dom Pedro I, mantendo o regime monarquista e escravocrata no país mediante a formação do Império do Brasil, que durou até os finais do século XIX. O episódio histórico possui um caráter peculiar para a região e conforme as historiadoras Lilia Schwarcz e Heloísa M. Starling (2015) pode ser considerada:

Uma emancipação singular no elenco das independências americanas, que tinham gestado repúblicas e não monarquias. O fato é que a emancipação chegava sem mudanças radicais, embora tenha produzido uma rica literatura de comentário político – sob a forma de panfletos – evidência de que a independência era uma questão de maior interesse em toda a sociedade e todo tipo de pessoa tomou parte nesse debate. A emancipação também colocava no centro do poder não um presidente, mas um rei: um monarca português e da Casa dos Bragança. Talvez por isso mesmo se tenha criado uma espécie de “lenda da Independência”, que reconta a epopeia a partir de uma série de fatos perfilados encadeados: a chegada da corte, abertura dos portos, a elevação a Reino Unido, o “Fico”, o “Cumpra-se” e finalmente a declaração de independência, em 1822 – uma sequência que mais parece apontar para um final previamente conhecido e que deságua inevitavelmente no Império brasileiro. (p. 221).

vimos definir a estrutura política original: vida nua (povo) e existência política (Povo), exclusão e inclusão, ‘zoé’ e ‘bíos’. Ou seja, povo já traz sempre em si a fratura biopolítica fundamental. Ele é aquilo que não pode ser incluído no todo do qual faz parte e não pode pertencer ao conjunto no qual já está desde sempre incluído.”.

Estabelecer uma monarquia em um país de dimensões continentais tornou o Brasil uma enorme exceção no processo histórico independentista latino-americano no século XIX, que de modo generalizado foi formando os seus Estados nacionais objetivando, paulatinamente, o republicanismo. O componente unificador do Estado nacional brasileiro é fortemente constituído a partir do poder de repressão no país. As várias sedições que se desdobraram neste contexto foram violentamente reprimidas, obviamente não sem resistências, qualificando prontamente o espaço de submissão imposto aos coletivos que reivindicavam alguma participação popular. Nesse sentido, a ideia de povo bestializado, à qual se remete José Murilo de Carvalho (1997), situada a partir do lugar imposto/assumido pelo “povo” brasileiro ao largo da construção nacional, estava alinhado ao projeto autoritário que o país concretizou. Foram afastados os seguimentos populares da participação dos caminhos políticos do país ao longo dos séculos XVIII e XIX no Brasil, formando uma contraditória expressão de “povo”. O que se opõe à noção de uma essência ou natureza passiva do povo marginalizado dos momentos mais cruciais de decisões políticas no período.

Curiosamente, no Manifesto da Independência do Brasil, publicado em 1822, escrito por Joaquim Gonçalves Ledo e assinado por Dom Pedro I – um documento pouco referenciado na construção dos mitos de criação da nação – há uma narrativa que visa inserir a independência brasileira dentro do contexto mais amplo do processo independentista de toda a América, na tentativa de despi-la de qualquer peculiaridade que lhe foi própria. O texto do manifesto chega a mencionar: “[...] o fluxo da civilização começa a correr já impetuosos desde os desertos da Califórnia até o estreito de Magalhães [...]” (LEDO, 1822, p. 7), buscando pertencimento nesse processo maior, quase inevitável, das independências. Embora o texto não contemple os anseios das elites que “imaginaram” a nação ao longo do século XIX, ele é um exemplar fundamental dos caminhos da imaginação da nação que se desdobrariam a partir daí. Um aspecto bastante relevante mencionado no texto refere-se à promessa de criação de um Sistema Público de Educação Nacional²⁷. Conforme a menção no Manifesto da Independência do Brasil, há o seguinte compromisso:

²⁷ Segundo Dermeval Saviani (2006), a promessa de criação de um Sistema Nacional de Educação no Brasil segue sendo meramente uma promessa, uma vez que o caráter descentralizado da educação básica ainda é o aspecto organizador da política educacional brasileira.

Cidadãos de todas as Classes, Mocidade Brasileira, vós tereis um Código d’Instrução pública Nacional, que fará germinar, e vegetar viçosamente os talentos d’este clima abençoado, e colocará a nossa Constituição debaixo da salvaguarda das gerações futuras, transmitindo a toda a Nação uma educação Liberal, que comunique aos seus Membros a instrução necessária para promoverem a felicidade do Grande Todo Brasileiro²⁸. (LEDO, 1822, p. 7).

É notória a associação realizada no manifesto entre a edificação da nação a partir de uma base que inclui a escolarização da população brasileira, dentro dos princípios liberais²⁹. Antecipa-se uma campanha unificadora do país, por meio da proposta de construção da identidade nacional na qual a instrução pública³⁰ seria um elemento chave. Fica explicitado no manifesto de D. Pedro o anseio pela criação de um Sistema Nacional de Ensino (FERNANDES, 2019). A ideia de ampliar o acesso escolar e torná-lo acessível aos seguimentos populares se converteria em um importante recurso para a consolidação nacional, o que assumiria cada vez mais relevância nos discursos nacionalistas (à direita e à esquerda dos campos políticos) e permaneceria como forte argumento de inserção do país no fluxo civilizatório ocidental. Tal promessa, que se manteria presente ainda no início do século XX, seria uma constante no argumento de levar o Brasil para o “futuro”. Assim,

O ensino das primeiras letras, em seus vínculos com a constituição do Estado nacional, também se apresentou como questão candente para as elites brasileiras do século XIX. A difusão da escolarização elementar foi representada como condição necessária para a organização e o fortalecimento do Estado, articulando-se sua tematização, de forma recorrente, à produção de coesão nacional e à inserção do Brasil no concerto das nações civilizadas. (AISENSTEIN; ROCHA, 2009, p. 166).

²⁸ As citações de textos publicados nos séculos XIX e XX, reproduzidas ao longo da tese, terão adequação às normas ortográficas da atualidade, desde que não haja perda do sentido do texto original apresentado.

²⁹ Liberalismo afirmado no contexto em que a maior parte da população se encontrava em regime de escravidão. Vale destacar, entretanto, que para Silvio de Almeida (2020) a relação entre liberalismo e escravidão não deve ser tomada como contraditória, uma vez que a escravidão moderna, “de cunho racial e atrelada ao empreendimento colonial é, em grande medida, uma invenção dos liberais” (s/p).

³⁰ “Instrução pública” foi o termo cunhado para o espaço formal de educação durante o século XIX e início do século XX. Eventualmente, poderá aparecer como termo intercambiável com “instrução popular”, “educação popular”, “Escola Popular”.

Contraditoriamente, a primeira metade do século XIX foi marcada pela precariedade em se fazer valer as promessas lançadas por D. Pedro I em seu manifesto de independência, no que se refere à implantação efetiva de um sistema nacional de educação pública. Claramente havia uma “[...] desmotivação do Estado agroexportador e escravocrata em garantir as condições mínimas para o funcionamento da escola pública [...]” (XAVIER et al., 1994, p. 65). Embora D. Pedro I tenha dado tanto destaque para essa criação em seu manifesto, o tema foi completamente desamparado na construção do texto da Constituição, publicada em 1824. De algum modo, constituiu-se uma espécie de tradição brasileira em valorar a efetiva concretização da “Escola Pública, Gratuita e de Qualidade” nos discursos políticos que se desenvolvem ao longo do século XIX e XX no Brasil, no entanto, inviabilizada parcialmente ou totalmente em termos práticos, a depender da localidade do vasto território brasileiro.

A questão seria retomada de maneira módica no debate da Lei de 15 de outubro de 1827, que “Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (BRASIL, 1827), considerada a primeira legislação específica para organização escolar no Brasil, em seu período politicamente autônomo. A lei projetava a criação de escolas voltadas para uma iniciação escolar e tratava de aspectos gerais relacionados ao currículo, aos métodos pedagógicos, à divisão por gênero nas atividades e conteúdos programáticos, faixas etárias, entre outros aspectos. Apesar das limitações na abrangência e efetividade, essa legislação foi considerada um marco histórico³¹ para a Educação brasileira. No entanto, entraria para o rol de legislações que não encontram um terreno fértil para a sua concretização na realidade, o que parece, muitas vezes, como dito anteriormente, a consagração de uma “tradição brasileira”.³²

Os desdobramentos históricos ocorridos ao longo do século XIX na América Latina materializaram a “[...] passagem do domínio colonial para a consolidação das nações modernas [...]”, com a “[...] inserção no novo ‘mundo civilizado’ [...]” para,

³¹ É um marco histórico porque estabelece uma incipiente organização escolar no país, mas também porque a data de promulgação da lei se converteu em data comemorativa do “dia do professor” no Brasil, o que ainda vigora no século XXI.

³² Conforme Ribeiro (2007), “Não é, portanto, de se estranhar, levando-se em consideração tal contexto, que a organização escolar brasileira presente, na primeira metade do século XIX, graves deficiências quantitativas e qualitativas. Mesmo as ‘escolas de primeiras letras’ são em número reduzido, como limitado é o seu objetivo, seu conteúdo e sua metodologia. Elas enfrentam problemas dos quais se têm notícia através dos relatórios de ministros da época: era difícil encontrar pessoal preparado para o magistério, havia completa falta de amparo profissional, fazendo da carreira algo desinteressante e não motivando um aprimoramento constante, a população era mínima.” (p. 49).

finalmente, poder emergir como um “[...] conjunto de nações modernas independentes [...]” (FARIA FILHO; PINEAU, 2009, pp. 87-88). A busca por constituir um modelo político autônomo fez-se a partir de diferentes formas, tais como: repúblicas, impérios, confederações etc. Um aspecto importante, entre tantos, atravessaria o imaginário de todos estes experimentos históricos: o destaque atribuído à educação (escolarização) nos debates que envolviam a formação dos Estados nacionais. Afirmada por sua potencialidade de “resgatar” a população latino-americana da sua condição de atraso,

A centralidade adquirida pela educação nos embates políticos do século XIX latino-americano encerra, por sua vez, outra característica dos processos político-culturais em curso naquele momento: de que era possível construir o Estado e a Nação por meio de um esforço civilizatório, uma verdadeira política de identidade, que visava garantir, nos diversos regimes políticos adotados, aos cânones de uma cultura política com fortes marcas autoritárias que nossas elites abraçaram. Assim, a construção daquilo que estamos chamando de identidades modernas, para nossas elites, seria menos o resultado de um esforço coletivo e muito mais o resultado de uma ação de um NÓS, os homens de bem, sobre os OUTROS, as mulheres, os pobres, os sem ilustração, os gaúchos, índios e negros, escravos etc. (FARIA FILHO; PINEAU, 2009, p. 88).

Essas marcas de desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero, entre outras, foram aprofundadas pela condição periférica imposta/assumida pelos países latino-americanos, no que se refere à topografia das relações econômicas em escala global (WALLERSTEIN, 2012). Os países que compunham a região estavam “[...] inseridos no processo de produção mundial, foram levados a transformarem-se de forma a se adequarem às novas exigências do capitalismo [...]” (MACHADO, 2019, p. 91), posicionando-se dentro da lógica de desenvolvimento da indústria, ainda que de forma cada vez mais dependente aos países europeus e aos Estados Unidos da América. No conjunto das transformações que buscavam realizar para se alinharem às nações modernas do mundo ocidental, incluía a disposição em formar cidadãos “esclarecidos” mediante o processo de escolarização que devia se universalizar e alcançar a classe trabalhadora. “O Brasil [e a Argentina], para acompanhar esse movimento, precisava[m] modernizar-se, isto implicava em transformações na forma do trabalho” (MACHADO, 2019, p. 91).

É por isso que no contexto de emergência e consolidação dos Estados nacionais na América Latina, a educação é vista como uma ferramenta imprescindível para homogeneizar/diferenciar ou apagar/ressaltar diferenças culturais que demarcavam os espaços das elites e os demais grupos sociais. A educação formal aparece como uma panaceia que retiraria as nascentes nações latino-americanas do atraso em relação ao norte global, formatando seus cidadãos para compor o projeto de sociedade industrial, garantindo que estes ocupassem espaços específicos desta sociedade, visando uma normalidade/organicidade que atribui funções específicas para cada órgão deste corpo social. Diante disso, a escola formou-se por meio de uma caráter dualista, para atender, principalmente, aos anseios da classe de dirigentes em seu interesse de perpetuar a grande massa de dirigidos (GRAMSCI, 1978). No contexto do “esforço civilizatório” orientado a partir do Estado-Nação, a “[...] educação é continuamente chamada a contribuir [...]” (FARIA FILHO; PINEAU, 2009, p. 88). Emerge desta perspectiva a necessidade de concretização de uma Escola Popular.

Enquanto no Brasil se verifica uma variedade de discursos que, de tempos em tempos, ao longo dos séculos XIX e XX, enfatizavam a importância da ampliação do acesso escolar para todos os seguimentos sociais, do ponto de vista das realizações práticas, não se efetivaram grandes transformações. Os Projetos de Escolas Populares ficaram muitas vezes restritos ao campo das promessas não concretizadas no período e lançada como uma possibilidade futura. Diferindo do que ocorreu na Argentina, onde institucionalização e ampliação de atendimento escolar elementar operaram como aspecto fundante da consolidação do Estado nacional. Assim,

Os processos educacionais que têm lugar a partir da emancipação política do que fora o Vice-Reinado do Rio Prata estão fortemente vinculados às mudanças políticas e sociais emanadas das necessidades de conformação da república moderna. Com base nos ideais da Ilustração, a partir de então, a instrução nas escolas deixa de ser um modo de preparação individual ou um evento circunstancial na vida de algumas crianças, para converter-se no meio pelo qual se desenha um mecanismo específico, centrado na infância, para produzir ou consolidar as transformações sociais, políticas e econômicas necessárias à nova sociedade. (AISENSTEIN; ROCHA, 2009, p. 166).

Há, no entanto, forte dicotomização da estruturação escolar no que refere ao seu comprometimento em manter diferenciações de classe sociais no atendimento escolar, a

chamada escola dualista (GRAMSCI, 1978). Esse traço é facilmente reconhecido no modo como o Império do Brasil construiu as noções atinentes à proposição da Escola Popular no país, ao longo do século XIX. O mesmo traço é também recorrente no processo sociopolítico argentino. Tal dicotomização se perenizou nos processos históricos nos dois países, no que diz respeito à constituição de políticas públicas escolares.

Uma das principais diferenças do Brasil em relação à Argentina inicia-se com a forma como se deu o processo de independência no país. Em síntese, no primeiro o processo ocorreu de modo tardio, sem a participação popular, conciliando as elites intelectuais e políticas (militares), buscando “[...] garantir que a quebra do pacto colonial não se fizesse com prejuízo de suas posições e projetos políticos e sociais [...]” (FARIA FILHO; PINEAU, 2009, p. 101), considerando, principalmente, que as “[...] ideias liberais de alguns não colidissem com a manutenção do regime de escravidão, esteio econômico, político e cultural da ordem Colonial que deveria ser preservada na nova ordem Imperial [...]” (FARIA FILHO; PINEAU, 2009, p. 101). Há de se ponderar, entretanto, que a participação popular nos espaços do poder argentino nesse período é, também, um aspecto contraditório. Ainda que fosse uma participação mais capilarizada que no Brasil, a situação política da Argentina no século XIX excluía a maior parte da população dos processos decisórios do país. Não sem contradições, a defesa da escolarização universal visava instituir processos de ampliação de cidadania e colocava no horizonte, ao menos como promessa, a ampliação da participação popular nas ações políticas do país.

A ideia de ampliação do acesso escolar como elemento constitutivo de um programa civilizatório que ia se forjando no processo de consolidação dos Estados nacionais latino-americanos foi um aspecto calorosamente debatido entre aqueles que imaginaram estas nações. No caso argentino, Domingo F. Sarmiento (1811 – 1888)³³ teve um papel imprescindível na construção deste imaginário, como proponente de um projeto de país. Além da participação no debate pela construção dos caminhos que ergueria a nação argentina, inseriu-se ativamente nos espaços militares e políticos que disputavam esta construção. Tornou-se, portanto, uma figura proeminente na defesa da Escola Popular como meio fundamental para edificação deste Estado nacional.

³³ O autodidata Domingo Faustino Sarmiento Albarracín, nascido em San Juan, Argentina, foi jornalista, romancista e o quinto presidente argentino. Teve grande relevância na consolidação dos sistemas educacionais do Chile e da Argentina.

Após longo período de viagens pelos EUA e Europa, Sarmiento ocupou cargos importantes no Chile, no que tange à construção de um sistema educacional nacional. Publicou, em 1849, a sua obra de maior apresso, “*La Educación Popular*” (PALCOS, 1847), que reúne uma série de dados, impressões e estudos do autor durante sua estadia em países em que os sistemas públicos educacionais já haviam se consolidado, como é o caso dos EUA e da França. A obra é um verdadeiro manifesto em favor da consolidação da Escola Pública de teor nacionalista e voltada para o todo da população, desde que fosse passível de ser “integrada”. Já nas primeiras páginas do livro, Sarmiento (1849) argumenta:

El lento progreso de las sociedades humanas ha creado en estos últimos tiempos una institución desconocida a los siglos pasados. La instrucción pública, que tiene por objetivo preparar las nuevas generaciones en masa para el uso de la inteligencia individual, por el conocimiento, aunque rudimental de las ciencias y hechos necesarios para formar la razón, es una institución puramente moderna, nacida de las disensiones del cristianismo y convertida en derecho por el espíritu democrático de la asociación actual. Hasta ahora dos siglos había educación para las clases gobernantes, para el sacerdocio, para la aristocracia; pero el pueblo no formaba, propiamente hablando, parte activa de las naciones. [...] Por ahora bástenos el hecho de que cada progreso en las instituciones ha tendido a este objeto primordial, y que la libertad adquirida en unos países, el despotismo mismo en otros para hacerse perdonar su irregularidad, han contribuido poderosamente a preparar a las naciones en masa, para el uso de los derechos que hoy pertenecen ya a tal o cual clase de la sociedad, sino simplemente a la condición de hombre. (pp. 25-26)³⁴

Nestes termos, a proposição da criação da Escola Popular argentina considerava a ampliação do acesso escolar, restrito até então à classe dominante, aos seguimentos populares da sociedade, tomando esse projeto como caminho imprescindível para inserir-se no concerto das nações civilizadas. Os pressupostos lançados por Sarmiento perduraram de modo basilar na constituição do pensamento nacional argentino, desdobrando-se e capilarizando-se por várias esferas sociais. No entanto, foi no campo educacional que estes pressupostos ganharam mais adesão e longevidade, impactando

³⁴ Parte desse fragmento foi citado também por Faria Filho e Pineau (2009), na página 99, no entanto, percebe-se que houve uma reorganização na ordem das afirmações de Sarmiento. Tal alteração não compromete totalmente a compreensão da exposição dos autores, mas dissimula a sua forma de escrita, além de não mencionar a sua obra na lista de referências bibliográficas, ao final do capítulo.

muitas gerações, principalmente de educadores e educadoras, que se ligaram às políticas educacionais argentinas, na passagem do século XIX para o século XX.

A perspectiva sarmientina impactaria a formação do pensamento político-pedagógico argentino, envolvendo políticos e educadores que se tornaram herdeiros dos seus discursos acerca da importância de se constituir um “sujeito pedagógico” capaz de levar a cabo esse projeto (PUIGGRÓS, 1996). As transformações da sociedade argentina e a mudança de seus atores políticos reverberavam os ecos dos postulados sarmientinos, de modo que:

En la historia de la Educación argentina, el concepto educación popular nos remite al legado sarmientino (siglo XIX). Este puede rastrearse en el propósito de instruir al pueblo para lograr el progreso general de la nación, condición necesaria para conformar una nueva subjetividad que siente sus bases en la idea de un ciudadano activo y libre. Estos fundamentos se expresaron en dos lemas: «civilización y barbarie» y «orden y progreso», principios de una nueva legitimidad que subordinó la libertad al orden. En los albores del sistema educativo, la instrucción pública, sinónimo de educación popular, hizo referencia a un proyecto cuyo fin fue educar al ciudadano, pero desde una operatoria de sistemática exclusión (negación) de las poblaciones originarias de nuestras tierras. (MOUJAN, 2019, p. 123)

As questões raciais também permearam a conformação do Estado nacional argentino, como um aspecto que atravessou todas as esferas que visavam alavancar o progresso. Dois modelos, divergentes em grande medida, ocuparam parte dos debates nos meados do século XIX, ambos acionavam a educação (formal e não formal) como instrumento fundamental no alcance das suas proposições. Trata-se das propostas de Juan Batista Alberdi (1810-1884)³⁵ e Domingo Faustino Sarmiento. Grande parte de suas produções se circunscreveram no exercício de pensar a “[...] proposta de um modelo de país, e, dentro do mesmo, um modelo educativo [...]” (FARIA FILHO; PINEAU, 2009, p. 95).

³⁵ Segundo Moura (2013), o argentino Alberdi “[...] incumbiu-se de levar a efeito uma contínua produção intelectual, em que abordou uma série de temas diversos e de modalidades variadas da expressão escrita. Publicou trabalhos sobre música, literatura, moda, teatro, história, filosofia, e autobiografias, mas principalmente teve seu nome associado à geração romântica argentina e ao direito. Escreveu para distintos periódicos, sendo o jornalismo uma atividade permanente em sua vida. Editou livros, peças e tratados, pelos quais obteve reconhecimento ainda em vida. Sua imponente produção foi recorrentemente (re)publicada [...]” (p. 174). Além disso, foi responsável por ter escrito o primeiro esboço da Carta Magna da República Argentina que perduraria por quase um século, fundamentada no viés liberal.

Juan Batista Alberdi considerava fundamental a inserção do país no “mercado capitalista mundial”, por meio de uma modernização econômica e a consolidação de um “governo republicano forte e estável” (FARIA FILHO; PINEAU, 2009, p. 95). Tais características apenas poderiam ser alcançadas com a determinação de legitimidade de governar apenas por alguns poucos sujeitos pertencentes às elites intelectuais. Para definir o grupo apto para serem governantes, ele categorizava a população argentina em três seguimentos: 1) indígenas, que não possuíam direito à terra e, por isso, deveriam se extinguir por meio da “eliminação física”; 2) grupos populares passíveis de serem integrados à nação argentina e gozarem direitos civis; 3) os cultos cidadãos que eram os proprietários dos meios de produção e estavam “destinados a dirigir o país” (FARIA FILHO; PINEAU, 2009, p. 95).

A partir da divisão social pensada por Juan Batista Alberdi desdobram-se propostas distintas de formação, fossem elas práticas ou intelectuais, definidas pela caracterização dos grupos sociais. A formação destinada às massas tinha como objetivo a educação propriamente dita, em uma acepção pragmática, apartada do espaço escolar, focando nas experiências entre os sujeitos pertencentes aos grupos populares mediante a “aprendizagem das coisas” e a “imitação”. Tal proposição estabelecia que a “[...] solução passava por estimular imigração dos países anglo-saxões, os quais ajudariam o homem do campo a tornar-se mais produtivo [...]”, afinal, governar é povoar (ALBERDI, 1886). A ênfase se dava, portanto, na “[...] opção por imigrantes europeus, brancos, e de preferência protestantes da Inglaterra [...]”, que seria “[...] a base para a constituição da nova nação moderna ‘argentina’ e unificada [...]” (MOURA, 2013, p. 338).

Em contrapartida, a instrução formal, realizada pela escolarização, era compreendida como formação intelectual dos meninos e dos homens, apenas, e deveria ser “[...] reorientada com fins produtivos [...]” e “[...] compreendida como um ‘direito civil’, cujo exercício fica[va] a cargo de sujeitos, e não um ‘direito político’, o que se constituiria numa obrigação e necessidade do Estado [...]” (FARIA FILHO; PINEAU, 2009, p. 97). Essa compreensão focalizava a determinação racial e de gênero como aspectos proeminentes para alavancar a educação formal (instrução), que apenas corroborava e estimulava as características inatas. Para Alberdi (1886, p. 17) “*Poblar, repito, es instruir, educar, moralizar, mejorar la raza; es enriquecer, civilizar, fortalecer y afirmar la libertad del país, dándole la inteligencia y la costumbre de su propio gobierno y los medios de ejercerlo*”.

O projeto de Domingo Faustino Sarmiento destoava em alguns pontos dos pressupostos levantados por Alberdi. Declarado entusiasta da nação estadunidense, apostava nas premissas liberais do “capitalismo de livre concorrência” no plano econômico, mas assumia a necessidade de uma generalizada transformação da nação argentina, situando as categorias de “Civilização” e “Barbárie” como inconciliáveis³⁶. Faria Filho e Pineau (2009), afirmam que:

[...] o primeiro termo implicava o menosprezo do americano e a exaltação do europeu, mas também se referia à democracia, à alfabetização, ao antidogmatismo e ao minifúndio. A barbárie simbolizava o americano e o autóctone, assim como o analfabetismo, o dogmatismo, o autoritarismo e o latifúndio. (p. 98).

Essa clássica dicotomia concebida por Sarmiento implicou uma visão da sociedade argentina também dividida em três grupos populacionais distintos: 1) americanos, que são aqueles setores compostos por “nativos não integrados” que se tornaram um estorvo para o progresso da nação, cuja solução possível, conforme Sarmiento, seria o extermínio destes grupos; 2) grupos bárbaros, compostos por: “pobres incultos” e “índios integrados” que poderiam vir a se tornarem “participantes e beneficiários do progresso”; 3) “grupos civilizados”, “setores urbanos ‘cultos e de boa posição’” (especialmente os grupos presentes em Buenos Aires) e “imigrantes do norte da Europa ou EUA” (FARIA FILHO; PINEAU, 2009, p. 98). Os dois últimos grupos compõem o coletivo passível de se civilizar, por meio de um sistema educativo que se fundamentasse nas premissas de escolarização estadunidense e francesa. Assim, o “[...] *liberalismo prepositivista de la generación del [18]37, que contenía la perspectiva de fundar la Nación pisando sangre india y cultura gaucha, pero sobre la base de su ampliación y de su progreso, fue estrechada en torno a los conceptos de Orden y Progreso [...]*” (PUIGGRÓS, 1996, p. 80).

Sarmiento divergia, até certo ponto, de Alberdi no que refere à integração ou não dos grupos considerados bárbaros nos processos políticos da nação argentina. A noção de integração é o principal diferencial nesta divergência. Enquanto para o primeiro essa

³⁶ A obra mais conhecida de Domingo Faustino Sarmiento é o clássico “*Facundo*”, publicado pela primeira vez em 1845, com o título “*Civilización y Barbarie*”. A partir dos contrastes estabelecidos entre a Civilização e a Barbárie, Sarmiento expressa um projeto de país que se consagraria parte dos fundamentos na constituição da Nação argentina.

integração era não só possível como desejável, entre aqueles que abdicassem de suas culturas tradicionais e estivessem dispostos a construir a Nação argentina, dentro dos princípios civilizados almeçados pela visão sarmientina. Nesse caso, o processo de escolarização de toda essa população seria o caminho imperativo para essa integração. Já Alberdi, embora considerasse uma mudança importante no sentido educacional das massas, não colocava como possibilidade a inclusão de todo esse contingente de pessoas no plano político decisório do país, por se tratar de um espaço reservado para os cidadãos cultos, aos quais teriam exclusividade de acesso à instrução pública.

A noção de integração sarmientina dos povos originários na Argentina ressoava nas transformações profundas e traumáticas que levaram a cabo o projeto de país, calcado nos princípios da civilização e do progresso, na superação da barbárie e do atraso. Tal projeto foi concretizado pela privatização das terras onde viviam os povos originários, motivada pela “Campanha do Deserto”, concretizada durante a presidência de Julio Argentino Roca (1843-1914), em 1878. Que em linhas gerais significava a ocupação militar das terras indígenas – principalmente na região patagônica – e o sistemático extermínio destes povos, acusados de serem os responsáveis pela condição do atraso nacional. Simultaneamente a isso, era instaurada a política de imigração europeia que impactaria enormemente a situação demográfica, cultural, social e econômica argentina, na passagem do século XIX para o século XX (ADAMOVSKY, 2012). As elites políticas argentinas apostaram fortemente no repovoamento do país por imigrantes do velho mundo, em sua maioria italianos e espanhóis, que cruzavam o Oceano Atlântico em busca de se “fazer a América”³⁷. Assim,

El llamado a la inmigración tuvo como resultado el ingreso de una oleada de dimensiones gigantescas. En tan sólo veintiséis años, entre 1869 y 1895, la población total del país pasó de poco menos de 1.800.000 a casi cuatro millones de habitantes; para 1914 el número se había multiplicado de nuevo, llegando a más de ocho millones. La entrada fue tan numerosa que en 1914 casi un tercio de los pobladores de la Argentina (y la mitad de los de la ciudad de Buenos Aires) eran extranjeros. Aunque a tasas algo menores, la entrada de inmigrantes

³⁷ Segundo Klein (2000), os imigrantes europeus que chegaram em terras americanas tinham o claro interesse em alcançar por meio do trabalho as condições necessárias para retornarem aos seus países e viverem em melhores condições. Segundo o autor: “Grande parte dessa migração era a tradicional, composta em sua maioria de jovens adultos do sexo masculino em busca de emprego temporário ou permanente no país de recepção. ‘Fazer a América’ era o lema de quase todos os imigrantes que cruzavam o Atlântico. Para eles, a prioridade básica consistia em acumular poupanças com as quais esperavam poder desfrutar de uma vida melhor em seus países de origem.” (p. 24).

seguiría siendo masiva hasta la década de 1950. (ADAMOVSKEY, 2012, p. 27).

Esse resultado estava referido à ideia que se disseminava, desde a década de 1880, de que a Argentina vivia um momento próspero e muito mais igualitário, como consequência da modernização do Estado nacional. O significativo crescimento de uma “classe média” (pequenos e médios comerciantes e de empresário do ramo de serviços, profissionais liberais, funcionários do Estado – incluindo professores etc.) fazia crer que se “dissolvia” a notória oposição de classes dos anos anteriores e por isso constituía uma força de democratização do sistema político argentino. No entanto, os resultados dessa mudança não eram tão evidentes quanto o que se alardeavam nos livros de história ou sociologia do país. O “mito da modernização social” constituiu-se enquanto ocorria uma enorme concentração de riquezas para uma minoria da população e uma outra parte desta população, em número muito maior, foi marginalizada ou exterminada – como foram os vários povos originários massacrados com a “ocupação do deserto” (ADAMOVSKEY, 2012).

Foi um período de rápido crescimento urbano, produzido pela imigração, pelo êxodo rural e pela urbanização forçada³⁸, estava associado a esse amplo processo de transformações sociais, econômicas e culturais do contexto argentino. Já no início do século XX, aproximadamente metade da população vivia nas cidades e, em 1940, já havia a primazia da vida urbana em relação à residência rural, com 60% da população vivendo nas cidades. Simultaneamente ao crescimento urbano, “[...] se produjo una rápida alfabetización: un país en el que casi el 80% de la población mayor de 14 años era analfabeta vio caer ese porcentaje a 35% en 1914 y por debajo del 5% para medianos del siglo [...]” (ADAMOVSKEY, 2012, p. 28).

O imperativo de formar a nação argentina contou, em sua origem, com o mito do “*crisol de razas*” que se fundamentava pela “fusão das raças” de todos os grupos étnicos e, por consequência, deveria formar a “*raza argentina*”. Frente à heterogeneidade de sua população no início do século XX, “[...] las elites necesitaban homogenizar de alguna manera esa masa informe [...]” (ADAMOVSKEY, 2012, p. 31). Todos estes aspectos

³⁸ Segundo Adamovsky (2012), um enorme contingente de indígenas foi urbanizado de modo forçado, com forte recorte de gênero. Segundo o autor, “[...] las mujeres indígenas que se repartieron las familias ricas como botín tras la Campaña del Desierto, para que trabajaran como domésticas [...]” (p. 26). Vale destacar que o trabalho de “doméstica” foi tratado como “domesticação” dos povos considerados selvagens, contado com o permanente uso da violência e aculturamento dos povos originários.

apontavam para a necessidade de ampliar o acesso à Escola Popular, tornando essa instituição imprescindível ao projeto de consolidação do Estado nacional argentino e da formação de uma identidade nacional.

A realidade que se concretizava nas décadas finais do século XIX na Argentina era mais bem descrita pelo “[...] *proceso de profundización del capitalismo que no condujo a una sociedad ‘esencialmente igualitaria’, sino a una honda reestructuración de las formas de desigualdad y opresión [...]*” (ADAMOVSKY, 2012, p. 42). As relações de gênero retrocederam, aumentando, assim, o controle patriarcal e a ênfase na moral familiar. As desigualdades étnico-raciais e o racismo tornaram-se ainda mais explícitos com a noção de homogeneização da população, a partir do mito histórico do “*crisol de razas*”³⁹. No plano econômico, procederam-se a apropriação privada de recursos naturais e uma enorme devastação ecológica, com o desmatamento desenfreado de bosques e florestas outrora de uso coletivo, principalmente para construir estradas de ferro; a contaminação de rios por tinturarias, metalúrgicas e frigoríficos. Tais mudanças implicaram o aprofundamento nas várias formas de opressão já existentes, com maior impacto na vida dos mais pobres (ADAMOVSKY, 2012).

A interrelação de todos estes fatores era atravessada pela necessidade de se assegurar a ordem e o progresso, que se fazia pela força do aparato militar e a formação de novas mentalidades, alinhadas à lógica capitalista, cujo arcabouço teórico era subsidiado pelas ideias positivistas. Segundo Zea (1976), é possível identificar o positivismo como fundamento ideológico que se torna a base da ideia de construção nacional na segunda metade do século XIX na América Latina. Tal aporte se desenvolvia a partir de uma diversidade de apropriações dos seus pressupostos para justificar o melhor caminho na formação das nações sul-americanas. Atreladas à noção positivista, duas correntes apresentavam-se como ideias-força fundamentais na formação de um

³⁹ O ser argentino era, também, pautado pelo abandono de marcadores “não europeus”. Um exemplo importante dessa caracterização é a invisibilização dos povos afro argentinos. Adamovsky (2012) comenta que em 1880 residiam 7000 afro-descendentes vivendo em Buenos Aires. Tratava-se de um coletivo de intensa vida social e cultural. Editavam periódicos próprios; animavam associações mútuas e educativas; e realizavam denúncias do “patrulhamento cultural”, discriminação, que sofriam. Enfrentaram um dilema político com a noção de integração nacional, uma vez que o modelo era a europeização dos costumes e se afirmarem como “grupo diferente” seria considerada uma afronta. Tiveram que abdicar de uma organização importante, entre as primeiras organizações do tipo moderno em solo argentino, para abraçarem o “espírito do progresso”. Venceu a perspectiva de assimilação, que implicou a ruptura e/ou negação de qualquer herança africana, como o caso do candombe que ficou restrito à clandestinidade por quase um século. Ações contemporâneas visam resgatar essa ancestralidade cultural em Buenos Aires. Periodicamente ocorrem encontros de grupos de candombe (ritual rítmico de teor afro-argentino), na primavera no bairro *La Boca* e no primeiro final de semana de dezembro em *San Telmo*.

“povo civilizado”, na Argentina e no Brasil: a eugenia e a escolarização; ora como alternativas diferentes, ora como complementariedade. As demandas acumuladas pela necessidade de se formar uma identidade nacional, pautada na perspectiva de ordem e progresso, tomaram o espaço da Escola Popular como fundamental para alcançar corações e mentes.

No Brasil, o debate sobre a efetivação de um sistema escolar que abarcasse o território nacional foi crivado inicialmente pela disputa travada no interior do Estado monárquico, ao longo do século XIX, oscilando entre a defesa da centralidade do poder imperial e a responsabilidade das províncias e municípios em prover os recursos necessários para a implantação de Escolas Populares. Embora muitos discursos oficiais de Dom Pedro I e Dom Pedro II demonstrassem o interesse pela formação de um Sistema Nacional de Educação, a proposta acabou ficando circunscrita ao nível do ensino superior, que contava com pouquíssimas unidades ao longo do século XIX. A Lei de 15 de outubro de 1827 dispersou a responsabilidade de criação de escolas de primeiras letras no país, uma vez que colocava sob a alçada dos municípios a criação destas escolas. Considerando as disparidades sociais e econômicas que caracterizavam as várias regiões do país neste momento, algumas poucas localidades tiveram um impacto expressivo dessa legislação.

Na segunda metade do século XIX no Brasil, alguns aspectos socioeconômicos se transformariam e implicariam debates em torno da modernização do Estado nacional e a busca pela inserção no processo de produção mundial. Conforme Ianni (1996), urgia entrar no ritmo da história e nesse contexto a transformação das formas de trabalho era um determinante imperativo. Assim, constituíram-se intensas disputas nas quais se destacam, entre outros elementos, “[...] a emergência de debates em torno da necessidade de criação de escola para as classes populares sob a tutela do Estado [...]” (MACHADO, 2019, p. 92), especialmente nas últimas duas décadas do século. Tais debates se debruçavam na avaliação da situação escolar do país que indicava o enorme desafio a se enfrentar para consolidar essa proposta. No levantamento realizado por Moraes (2006), os estudos realizados por Leôncio de Carvalho (1847-1912)⁴⁰, na anterioridade de suas propostas de “reformas educacionais”, demonstravam a situação difícil que acometia o país em relação à institucionalização da educação escolar e

⁴⁰ Era vinculado ao Partido Liberal e cofundador da “Fundação da Sociedade Propagadora de Instrução Popular” de 1873, que deu origem ao “Liceu de Artes e Ofícios”, em 1880 (MACHADO, 2019, p. 92).

Discutindo os números indicadores da instrução pública e particular nas províncias do Império, [...] considera como “deploráveis” as condições de ensino primário. As escolas de “primeiras letras” – quase todas funcionando em casas alugadas, “mal situadas e sem as condições higiênicas e pedagógicas”, desprovidas de mestres ou com professores sem as necessárias habilitações e de péssima remuneração – não chegavam, em todo o Império, “a satisfazer as necessidades do ensino de uma população de mais de sete milhões de habitantes”. Contava-se uma escola para 1.356 habitantes, ao passo que “nos EUA” havia uma escola para 160; na Prússia uma para 150, e assim em outros países. (MORAES, 2006, p. 44).

Partindo dessa realidade, uma série de “reformas” das políticas educacionais abordando o tema da ampliação do acesso escolar foram materializando-se, principalmente àquelas voltadas ao incremento da capacidade de atendimento no Município Neutro. Estas representaram tentativas em consolidar um arranjo minimamente capaz de iniciar a ampliação do acesso escolar, para além dos seguimentos sociais que já vinham sendo acolhidos nos séculos predecessores. Já nesse momento o tema constituiu-se como objeto de disputa que ganhou maior destaque com a promulgação do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, proposto por Leôncio de Carvalho. Tal instrumento legal foi responsável por iniciar o “[...] processo de organização da escola pública [...]” e “[...] provocou uma grande polêmica por considerar o ensino livre, a livre frequência e abolir o ensino religioso obrigatório, tornando-o facultativo [...]” (MACHADO, 2019, p. 94). Embora fosse um ensaio inicial para a organização do ensino nacional, demarca uma diferença fundamental em relação aos países vizinhos, como a Argentina, instituindo o princípio da “liberdade do ensino”, como estratégia para a criação de novos estabelecimentos (privados) de ensino, afastando-se da perspectiva da educação como direito (ROCHA, 2010).

A conversão do decreto em política educacional a ser desenvolvida nos espaços abarcados pela legislação cabia análise da Câmara dos Deputados. Coube à Rui Barbosa (1849-1923)⁴¹ a condução de um estudo metuculoso acerca das experiências de

⁴¹ Segundo a breve biografia apresentada por Aurélio Wander Bastos, publicada junto à Fundação Casa Rui Barbosa, este “[...] não apenas se destacou na sua vida acadêmica na escola do Recife e na academia de São Paulo, onde concluiu o seu curso de Direito, em 1870, como estudante dedicado, mas também marcou o cenário político do Império nas suas lutas pela abolição da escravatura, pelo federalismo e pela modernização educacional brasileira, com especial destaque para o ensino jurídico. Motivado pelo modelo anglo-saxônico de criação e produção do Direito, incentivou nos seus pareceres o desenvolvimento do raciocínio jurídico, da sua lógica e formulações, como pressuposto formativo do advogado. O seu

escolarizações públicas em torno do mundo – ao que tudo indica um dos primeiros estudos de Educação Comparada publicados no Brasil – que fundamentou o Parecer acerca da “Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública”, de 12 de setembro de 1882 (LACOMBE, 1947, p. XI). O documento expressava, entre outros pontos, as ideias-força que vinham se aproximando de uma visão liberal-positivista, no que se refere à ampliação do acesso à Escola Popular e à própria consolidação nacional. O Parecer propõe uma reforma ampliada da educação formal brasileira, com clara intenção de acompanhar a fundação efetiva da “Escola Pública” no Brasil, apoiando-se nos princípios fundamentais da: universalidade, gratuidade, obrigatoriedade e laicidade do ensino. Segundo ele:

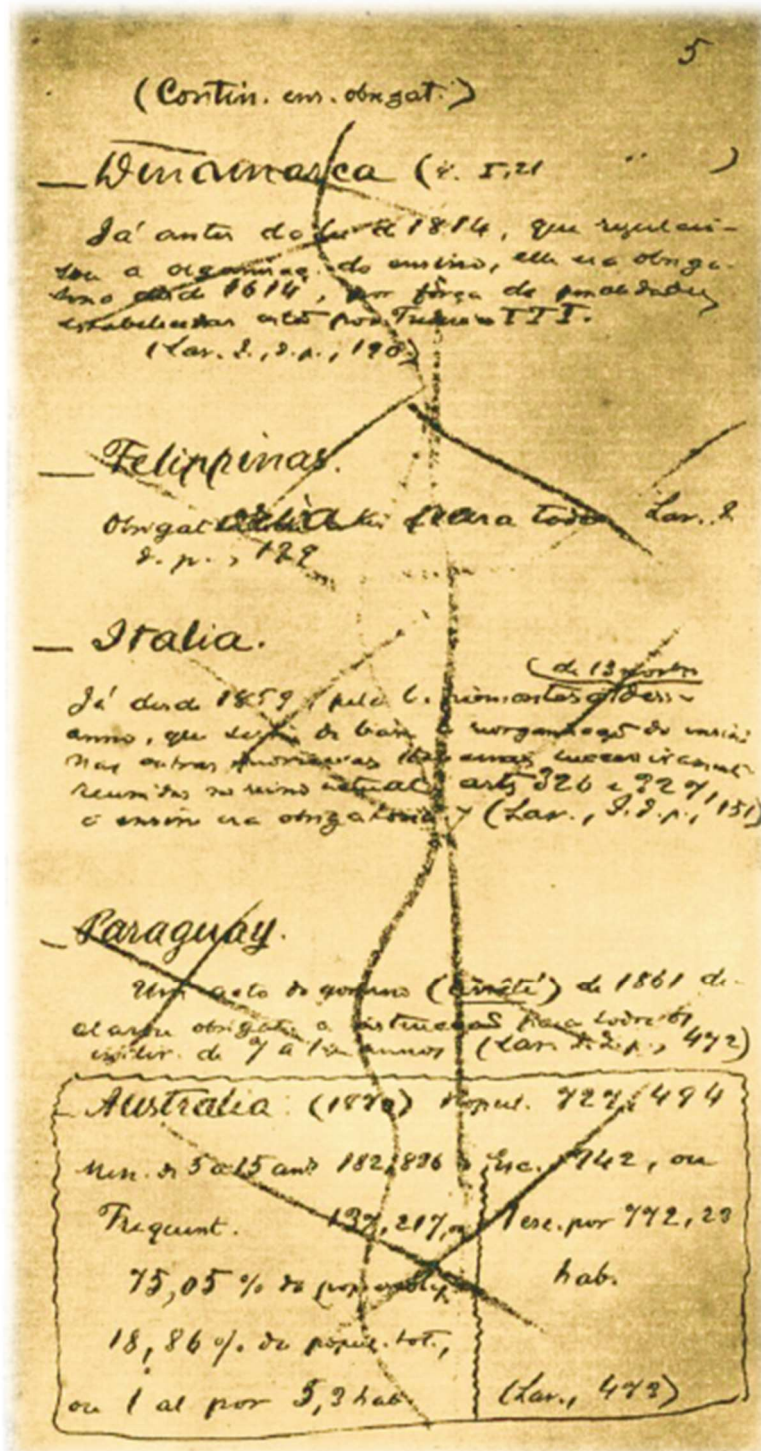
Uma reforma radical do ensino público é a primeira de todas as necessidades da pátria, amesquinhada pelo desprezo da cultura científica e pela insigne deseducação do povo. Sob esta invocação conservadores e liberais, no Brasil, podem reunir-se em um terreno neutro: o de uma reforma que não transija com a rotina. Num país onde o ensino não existe, quem disser que é “conservador em matéria de ensino” volve as costas ao futuro, e desposa os interesses da ignorância. É preciso criar tudo; porquanto o que aí está, salvo raríssimas exceções, e quase todas no ensino superior, constitui uma perfeita humilhação nacional. (BARBOSA, 1946, p. 143).

Nesta passagem se destaca a crítica sutil dirigida aos seguimentos políticos automeados conservadores. Tal perspectiva seria corroborada e aprofundada por Manoel Bomfim ([1905]2008) ao se referir a este seguimento como perpetuadores de privilégios de classe, sempre se contrapondo aos interesses gerais da nação. Ele afirmava que as “qualidades a nós transmitidas” possuía um caráter deletério, que distanciava o país de uma construção social justa, uma vez que os membros da classe dominante “[...] não suportam que as coisas mudem em torno deles [...]” (p. 160). Desse modo, um partido conservador era considerado um absurdo, em nações que “[...] tudo está por fazer [...]” (BOMFIM, 2008, p. 160). Entre os aspectos analisados pelo autor, no seu esforço de interpretação crítica do Brasil, encontrava-se a situação de quase inexistência de uma

desempenho nas lutas parlamentares imperiais e as suas expectativas de remodelação do Império levaram-no a contribuir na redação da primeira Constituição Republicana Brasileira em 1891. Esta Constituição, também marcada pelo modelo federalista americano, especialmente contribuiu para a reformulação do Poder Judiciário no Brasil [...]”.

estrutura de instrução pública no país, o que para ele correspondia a um dos elementos mais expressivos da situação de atraso em que vivia o Brasil.

FIGURA 1.1 - ANOTAÇÕES DE RUI BARBOSA



Anotações pessoais de Rui Barbosa sobre a situação da “instrução pública” de alguns países.
Fonte: Obras Completas de Rui Barbosa, Vol. X, Tomo I, 1883.

A questão do atraso é reafirmada em várias passagens do Parecer de Rui Barbosa. A partir de um meticoloso estudo comparativo acerca do acesso escolar em países europeus e americanos (América do Norte e América Latina), foi apresentada uma série de dados estatísticos que visavam demonstrar a situação da instrução pública no Brasil, por meio dos dados contrastantes (ver imagem anterior). Em um tom crítico e indignado, o então Deputado demonstrava a situação verificada no país, assumindo a postura de denúncia à propaganda realizada ao longo do regime imperial, que, em sua visão, propagava noções falsas ao se colocar no mesmo patamar das nações civilizadas. Segundo ele:

Mas a verdade [...] em que o ensino público está à orla do limite possível a uma nação que se presume livre e civilizada; é que há decadência, em vez de progresso; é que somos um povo de analfabetos, e que a massa deles, se decresce, é numa proporção desesperadamente lenta; é que a instrução acadêmica está infinitamente longe do nível científico desta idade [...] é que a instrução popular, na Corte como nas províncias, não passa de um *desideratum*; é que há sobeja matéria para nos enchermos de vergonha [...]. (BARBOSA, 1946, p. 7)

O Parecer apontava, ainda, a lentidão em que se estabelece a estrutura de instrução pública no país. Ao fazer uma análise do número de escolas e matrículas no período que vai de 1855 a 1878 em relação ao crescimento da população (livre), conclui que o país levaria oito séculos para se alcançar a universalização da instrução primária, um objetivo já alcançado naquele momento por alguns países estudados. Simultaneamente à apresentação dos dados, tecia longas e ácidas críticas ao regime monárquico brasileiro, acusando-o de tratar da questão de modo superficial, sem, de fato, investir esforços e recursos necessários para ampliar o acesso escolar na Capital Federal (Município Neutro) e fora dela.⁴² O elemento principal destas críticas era pautar a urgência em modernizar o país e colocá-lo na marcha do progresso. Para alcançar esse objetivo era preciso viabilizar

⁴² É fato notório o quanto as representações do Brasil Império, em várias oportunidades, dissimularam dados e levaram apresentações um tanto quanto exageradas sobre a abrangência das “políticas educacionais” desenvolvidas no país, quando se tratava de apresentar a situação brasileira nos congressos internacionais. No entanto, é preciso relativizar algumas análises na área da História da Educação no Brasil que afirmam a inexistência de qualquer organização escolar e políticas educacionais neste período. Embora não massivas, marcadas por enormes diferenças regionais, houve um acúmulo de experiências e a tentativa de ampliação do atendimento escolar em várias localidades do país ao longo do século XIX e início do século XX.

efetivamente a ferramenta concebida como principal ferramenta liberal-burguesa na reforma social das nações, a universalização do acesso à instrução pública.

Um elemento importante foi construído no texto de Rui Barbosa, acompanhado da defesa de modernização do Estado, que é a associação direta da condição do atraso no país com a questão do analfabetismo. Em uma passagem do seu Parecer, assume não ficar surpreso pela falta de entusiasmo e até recusa das jovens gerações em terem contato com a escola. Segundo ele, “[...] num país onde se deixa à ignorância dos pais o direito de formá-los à sua feição e semelhança, perpetuando, de idade em idade, como um patrimônio, esse deplorável estado mental, que nos assinala, pelo triste característico de uma nação que não sabe ler [...]” (BARBOSA, 1946, p. 70). O tema do analfabetismo seria uma questão fundamental e um desafio a se superar para vários seguimentos sociais, na primeira metade do século XX.

A questão do atraso⁴³ constituiu-se em uma preocupação generalizada, que desafia alguns seguimentos da sociedade a refletirem acerca dos caminhos possíveis para elevar o país à condição de nação, considerando se tratar um “[...] valor de maior legitimidade universal na vida política moderna [...]” (SCHWARCZ, 2017, p. 11). O diagnóstico do atraso dava-se por meio do contraste com o padrão de modernidade forjado por sociedades europeias, que se construíram, economicamente, culturalmente e socialmente, essencialmente, no ciclo mercantil estabelecido pelo padrão colonial imposto à América. O entendimento da estreita relação do “progresso” europeu, com o “atraso” da maioria das ex-colônias/colônias não se apresentava como a visão hegemônica entre aqueles que defendiam alternativas de modernização e consolidação da nação brasileira. Nesse sentido, o grande objetivo era traspasar a condição de atrasado por meio de projetos específicos de sociedade.

Alguns anos após à pesquisa de Rui Barbosa, que deu origem a esse Parecer, José Ricardo Pires de Almeida publicou um livro intitulado “História da Instrução Pública no Brasil” (1889), que fazia um contraponto “encomendado” pela coroa do Império do Brasil. Um dos aspectos frisados refere-se à afirmação de Rui Barbosa que a Argentina estruturava a instrução pública de modo superior ao Brasil. Pires de Almeida ([1889] 2000) destacava o oposto, afirmando, inclusive, possuir a “[...] missão de restabelecer a

⁴³ Elide Rugai Bastos (2013) considera a questão do atraso não só um tema recorrente, como uma das principais problematizações que orientam o debate em torno nas discussões relacionadas ao Pensamento Social Brasileiro.

verdade [...]” que o “[...] Brasil é, certamente, dentre todos os países da América do Sul, aquele que maiores provas deu de amor ao progresso e à perseverança na trilha da civilização [...]”, afirmando que nas comparações da “[...] Argentina com Brasil, parece haver sempre um preconceito contra o império [...]” (PIRES DE ALMEIDA, 2000, p. 1). Para Nunes (1995),

A tentativa de desbancar a pretensa superioridade da Argentina e afirmar o Brasil dentro da América do Sul, em termos da sua capacidade de instrução pública, significa mais do que uma comparação ufanista. É uma forma de afirmar a Monarquia contra as experiências republicanas na América Latina. A República colocaria em risco o sonho da unidade nacional, já tão difícil de concretizar pela diversidade das províncias, das leis, do povo, das escolas e até do caos ortográfico que permitia a redação de certas palavras de até três maneiras. (p. 56)

Nota-se que as disputas em torno da abrangência, finalidade e caráter da experiência escolar no Brasil, em especial da Escola Popular, já se dava no contexto monárquico. A obra de Pires de Almeida é “[...] uma espécie de grito pela sobrevivência social de uma classe [...]”, que defendia a ordem como forma de manutenção da coroa, em contraposição à democracia federalista que vinha se impondo para a realidade política do país (NUNES, 1995, pp. 52-56). Vale destacar que a obra “*L’Instruction Publique au Brésil: Histoire-Législation*”, originalmente foi publicada em francês, “[...] foi destinada aos leitores europeus e não aos educadores brasileiros [...]”.⁴⁴ Um livro lançado “[...] em pleno momento de esfacelamento do governo monárquico [...]” (NUNES, 1995, pp. 52-56), com o intuito de apresentar a instrução pública como uma possibilidade de unificação nacional sob a forma de um sistema nacional de educação⁴⁵, contrapondo-se à descentralização reafirmada por republicanos no final do século XIX e mantida no século posterior, hierarquizando os temas dos costumes e os problemas da instrução pública no país.

⁴⁴ Segundo Nunes (1995), “A primeira história sistematizada da educação brasileira foi destinada aos leitores europeus e não aos educadores brasileiros. Elaborada para oferecer uma imagem da educação brasileira nos congressos pedagógicos internacionais, frequentes no final do século XIX, foi escrita em francês e dedicada ‘a sua alteza real Sr. Gastão d’Orleans, conde D’Eu, Marechal do Exército brasileiro’, que reunia, na visão do autor, as virtudes do príncipe e as qualidades do herói.” (pp. 52-53).

⁴⁵ Os debates em torno da questão de se formar um “sistema nacional de ensino” atravessou os séculos XIX e XX, encontrando guarida em importantes movimentos na educação brasileira, como foi o escolanovismo, de teor liberal, na década de 1930.

Fica evidente o esforço de Pires de Almeida em defender a sua intervenção, como médico sanitaria⁴⁶, para resgatar a ordem dentro de um princípio monárquico, em um momento de grandes transformações econômicas, políticas, culturais e educacionais. O autor buscava um suposto “ordenamento dos comportamentos”, traduzido por esta visão de mundo:

O historiador da educação trata dos problemas da escola à luz da experiência médica, que lida, sobretudo, com a saúde do corpo e do espírito. Enclausurado no âmbito da normatividade, o discurso médico usa as estatísticas como expressão dos fatos educacionais (leia-se, da verdade histórica) e os instrumentos legais como arma de acusação e ideal normativo a ser seguido, apesar das dificuldades práticas resultantes da resistência dos costumes públicos. A legislação, código instaurador ou gesto criador dos “fatos”, é produzida pela classe proprietária, branca e letrada, que aparece não só como “universal”, mas também marca, em última instância, a força do monarca e não do poder legislativo ou do povo. (NUNES, 1995, p. 57).

Embora Pires de Almeida se colocasse como defensor da monarquia que estava prestes a desmoronar, assumindo-se “conservador avançado”, uma designação um tanto paradoxal, seu discurso educacional estava pautado na visão médica higienista e, por isso, estava alinhada com os desdobramentos políticos, sociais e culturais que se pretendia forjar com a reforma do Estado nacional. É importante situar a valorização dos especialistas/cientistas no período de declínio do Império brasileiro, considerada elite intelectual – a conhecida geração de 1870 – que ofereceria subsídios teóricos/ideológicos para a formação do Estado republicano na virada do século. A figura do médico ocupa um lugar de destaque, conjuntamente com os engenheiros e os educadores, no projeto reformador do Estado-Nação que se reconfigurava nos finais do século XIX. Ainda que fosse de modo autoritário, havia a utilização de “[...] diversas ‘estratégias pedagógicas’ que tinha como objetivo a orientação da conduta dos indivíduos, a implantação de um novo *ethos* [...]” (HERSCHMANN, 1994, p. 44), sintonizado com as exigências de um

⁴⁶ Como médico sanitaria e “conservador avançado”, que dialogava com liberais, como Rui Barbosa e Leôncio de Carvalho – muitas vezes para apontar as contradições destes – e grande exaltador de conservadores mais radicais, como a “trindade de Saquarema”, Pires de Almeida afirmava-se como incansável defensor de uma moralidade cristã, focando suas defesas em torno dos “[...] temas dos costumes, da ordem privada, do mundo do trabalho e da desordem (da rua, dos desocupados, enfim, dos excluídos da ordem social [...])” (NUNES, 1995, p. 56).

mundo “civilizado” à imagem e semelhança do mundo europeu, regulamentado pela lógica capitalista.

Foi nesse sentido que, no Parecer de 1882, Rui Barbosa tenha dedicado um tópico específico para tratar da “Ação do Estado” a necessidade de criação de um “Ministério da Instrução Pública”. Neste apartado, ele toma como base teórica de sua argumentação o positivismo comtiano como guia de sua defesa da importância do Estado como garantidor da formação acadêmica nas nações. Para explicitar a força desta ideia, elenca os debates realizados nas nações “mais individualistas” daquele momento, a saber: Inglaterra, Estados Unidos da América e Suíça. Cada uma destas realidades é destacada a partir da função assumida pela capacidade centralizadora dos Estados em concretizar a existência das instituições escolares, voltadas para o todo da nação, sem excluir as iniciativas privadas. Ele utiliza estes exemplos para demonstrar que o caráter centralizador do Estado na organização de sistemas nacionais de ensino não o distancia de uma premissa propriamente liberal.

O claro interesse em usar a instrução pública, promovendo o acesso escolar da geração mais jovem, inclusive de populares, garantiria a construção de uma nação moderna, na concepção de Rui Barbosa, marcada pelos traços políticos e econômicos liberais. As propostas visavam à transição do trabalho escravo para o trabalho livre, de modo que a “[...] preocupação com a educação do liberto, para ‘ensinar-lhe a amar o trabalho [...]’, demonstrando “[...] preocupação com a educação do trabalhador [...]” (MACHADO, 2019, p. 93). O novo *ethos*, ao qual Herschmann (1994) se referiu, tratava da mudança em como se concebia o trabalho nestas terras em que perduraram as relações escravistas até os finais do século XIX – regulamentadas pelo aparato legal do país.

A Escola Popular estatal tornou-se *locus* fundamental desta construção, sendo encarregada de fomentar uma visão positiva do trabalho. Entretanto, tais proposições seriam malogradas, ou ao menos limitadas, pela falta de efetividade em converter em ações para além das discursividades no campo político. Na concepção de Rui Barbosa, a incapacidade do governo central em consolidar o aparato escolar público inviabilizava o acesso universal à escolarização e, com isso, colocava em risco a própria modernização do Estado. Neste contexto, a defesa pela obrigatoriedade escolar não poderia ter êxito. Assim, fortaleceu-se “[...] a defesa de que o tempo da escola não deveria comprometer o tempo do trabalho, ou de que a escola deveria instruir nas artes mecânicas, desnudando assim, na prática, a falácia da proposta de educação iluminista defendida por muitos [...]”

(FARIA FILHO; PINEAU, 2009, p. 103). Era a feição mais escancarada da escola classista, portanto, dualista. Essa era a proposta estatal da Escola Popular, voltada especificamente para a classe trabalhadora, com a principal função de disciplinar e adaptar as jovens gerações, e em alguma medida também os adultos, aos novos tempos.

A ideia de transformar o país, no sentido de colocá-lo nos “trilhos da história”, foi cada vez mais ventilada entre jovens intelectuais, artistas, políticos e militares, que formavam uma espécie de nova elite brasileira, conhecida como a “geração de 70”, do século XIX (SEVCENKO, 1999, 14). À medida que estas ideias circulavam, na simultaneidade das transformações sociais, que ocorriam em âmbito interno e em escala geopolítica, a reivindicação por mudanças profundas na sociedade brasileira ganhou contornos mais claros. Segundo Ianni (1996):

Em meados do século XIX, as figuras de Mauá, Alves Branco e Tavares Bastos, entre muitos outros, expressaram as inquietações com um país atrasado na corrente da história, anacrônico do seu tempo. Quiseram realizar reformas institucionais e sociais, de modo a jogar o país mais perto do seu presente. Interpretando as sugestões e os interesses do capitalismo mundial, principalmente inglês, preconizavam a modernização, naquele tempo denominada progresso. (p. 14-15)

A defesa da instrução foi um elemento fortemente disputado durante todo o período inicial de constituição da República no Brasil. No plano político é pertinente situar o republicanismo brasileiro, na passagem do século XIX para o XX, como regime que se aproximava de “[...] uma democracia formal, mas profundamente refratária à conquista, extensão e exercício da cidadania pela população [...]” (GOUVEA; SCHUELER, 2012, pp. 329-330). O que não é totalmente destoante do que ocorreu com a Argentina, na segunda metade do século XIX, no entanto, configurava-se com traços ainda mais oligárquicos e limitadores da participação popular. O que reverberou diretamente no sentido do como a Escola Popular, posteriormente a Escola Pública, foi constituída no período, além do desencadeamento de lutas populares em torno da questão.

A formação do Estado nacional brasileiro, desde o seu nascedouro, impregnou-se de um caráter autoritário e excludente, claramente evidenciado nas propostas de educação formal dos seguimentos inferiores no decorrer do século XIX. A ideia de nação que vai se conformando, dentro desta perspectiva, exclui a maior parte da população ao efetivo

acesso às propostas de instrução da popular. Pobres, negros, indígenas e mulheres não são incorporados como participantes destas propostas de escolarização, circunscrevendo o acesso a uma minoria de homens, brancos, pertencentes aos seguimentos convencionalmente compreendidos como “elite”.

As proposições mais efetivas no sentido de ampliar o acesso de populares à Escola Pública e, portanto, pela via estatal no Brasil viria com os debates em torno da Reforma Leôncio de Carvalho e com o Parecer de Rui Barbosa. Sem grandes mudanças na efetivação das políticas educacionais, se apoiava na máxima de que a legislação era suficiente para implantação do sistema nacional de educação no país. Essa noção era tributária da visão iluminista na qual o objetivo era alcançar o “Império da lei”. A “[...] questão estava diretamente relacionada à instrução. Assim no legislativo, na imprensa e em diversas outras instâncias sociais, discutia-se a necessidade de educar e instruir o povo para garantir a ordem social [...]” (FARIA FILHO; PINEAU, 2009, p. 102), em uma clara associação desta escolarização com o disciplinamento do povo. Esse aspecto se aproxima do pensamento sarmientino que visava “desbarbarizar” os seguimentos passíveis de integração à nação, por meio da instrução. No Brasil,

[...] os defensores da universalização da escola nos oitocentos e primeiras décadas do século XX tiveram de apropriar e remodelar espaços, conhecimentos e valores, próprios das tradicionais instituições e concepções de educação, no sentido de construir a legitimidade da escola como mais apropriada para educar a infância. Com isso, estava em relevo a fusão de um ideário valorizador da cultura escrita e de uma nova ética do trabalho, numa *comunidade imaginada*, a nação, bem como aquisição de códigos de conduta afirmados como civilizados. (GOUVEA; SCHUELER, 2012, pp. 329-330)

Essa letargia em se concretizar a legitimidade da Escola Pública, Popular, para além dos discursos e dissimulações de algumas figuras proeminentes da política brasileira dos finais do século XIX, marcaria um traço de importante de diferença entre o Brasil e a Argentina. Enquanto no Brasil o projeto de escolarização popular ficava restrito a tentativas muito tímidas de efetivação, apostando nos interesses privados, com as escolas isoladas, e voluntarismo das províncias e municípios, que em grande parte não possuíam arrecadação suficiente para o financiamento de construções e manutenções de espaços escolares estatais; na Argentina a Escola Popular foi convertida em Política de Estado de grande força, por meio da *Ley n° 1420 de 8 de Julio de 1884, Ley de Educación Común*,

que será tratada mais adiante. Mesmo havendo fervorosas defesas de ampliação da Escola Popular voltada ao acesso massivo da população, como no exemplar debate instaurado pelo Parecer de Rui Barbosa, na prática, houve pouco empenho em converter a noção de Escola Pública em política de Estado no Brasil. Ganhou vazão a defesa da implementação da “política do branqueamento”, mediante recrutamentos e incentivos para a imigração europeia.

Assim como na Argentina, no Brasil também existia o esforço em se explicar o atraso a partir de determinantes raciais. O argumento que prevalecia era que a “[...] miscigenação das raças [...]” havia tornado o país mestiço, “[...] constituindo uma pista para explicar o atraso ou uma possível inviabilidade da nação [...]” (SCHWARCZ, 2015, p. 18). Formou-se a partir daí um projeto que teve bastante força entre intelectuais e representantes políticos, que propuseram políticas de Estado, calcadas em teorias deterministas da época, com destaque para a questão racial, implicado a proposta do “branqueamento” da população, por meio da imigração europeia, como solução nacional.⁴⁷

Essa defesa se estruturava em um corpo de interpretações consideradas científicas nos finais no século XIX e buscava legitimar a hierarquia racial que se construiu ao longo do processo colonialista e eurocêntrico, que atribuía superioridade à “raça branca” e passava a justificar não só o atraso brasileiro por ter em sua composição populacional maior contingente de negros, índios e mestiços – argumento utilizado por essa intelectualidade para justificar a exclusão destas populações –, como também a saída proeminente por meio da imigração, como política efetiva de branqueamento e caminho para converter o atraso em progresso da nação. É o que afirma Schwarcz (2015),

É preciso entender, porém, não só a penetração desses ideários científicos, como a lógica peculiar de sua inserção no país, as releituras próprias a esse contexto. Entender principalmente por que se elegiam as teorias raciais de análise em detrimento de outros modelos de sucesso na época. A resposta não é tão imediata. Ou seja, se é certo que o conhecimento e a aceitação desses intelectuais e políticas brasileiras traziam a sensação de proximidade como o mundo europeu e de confiança na inevitabilidade do progresso da civilização, isso

⁴⁷ Lilia Moritz Schwarcz (1993) traz o importante registro da participação do diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro no I Congresso Internacional das Raças, realizado em 1911, João Batista Lacerda, onde apresentou a tese de que o Brasil seria completamente branco em cem anos (pp. 15-16). Essa era a aposta de boa parte da intelectualidade brasileira, como saída do atraso.

implicava, no entanto, certo mal-estar quando se tratava de aplicar tais teorias em suas considerações sobre as raças. Paradoxalmente, a introdução desse novo ideário científico expunha, também, fragilidades e especificidades de um país já tão miscigenado. (p. 46).

Instrumentalizado com esse ideário, alguns intelectuais e atores políticos ganharam prestígio em suas defesas de modernização da nação por meio de práticas eugenistas. É o caso Sílvio Romero (1851-1914) que partia de um determinismo biológico, apoiado nas teses do biólogo inglês Hebert Spencer, e realizava uma leitura da realidade brasileira com forte apelo para a produção de um caráter atrasado das populações em função do meio e da raça. Atribuía inferioridade às populações negras e indígenas, considerando-as “incapazes de civilização”. Tal perspectiva fixava uma condição servil a estas populações e colocava como horizonte um tipo longínquo de mestiçagem, voltada ao “embranquecimento” da população como caminho para resolver o problema da instabilidade moral brasileira, bem como inserir o país na temporalidade e espacialidade ocidental. Assim,

A partir da lei de abolição do tráfico de cativos da África para o Brasil em 1850, o tema da transição do trabalho escravo para o trabalho livre ganhou um novo impulso com a entrada em cena de uma série de reformadores identificados com o imigrantismo. Os imigrantistas apropriaram-se daquele tema já debatido pelos primeiros abolicionistas brasileiros desde os inícios da nação, imprimindo-lhe uma abordagem bastante distinta daquela comumente assumida pelos proponentes de uma abolição gradual combinada com planos de aproveitamento dos próprios ex-escravos e brasileiros livres e pobres no mercado de trabalho. Bem ao contrário, com os imigrantistas pouca ou nenhuma atenção se deu à ideia de transição com base na população nacional; é que uma grande parte dela – “pretos” e “pardos” (dois termos correntes na época) – era vista como incapaz de interiorizar valores e hábitos civilizados (leia-se, brancos), sem que as virtudes “raciais” de trabalhadores europeus ou americanos brancos do sul dos Estados Unidos a impregnassem, tanto por meio de seu exemplo moralizador, quanto mediante “cruzamento raciais”. (AZEVEDO, 2012, p. 25).

O discurso imigrantista ganhou força ao longo do século XIX e a política eugenista foi concretizada à medida que o “modelo agrário-comercial exportador dependente” (RIBEIRO, 2007) se consolidou, já no final desse século, principalmente com impulso gerado pela produção ostensiva do café na Região Sudeste do Brasil. Ocorreu nesse processo a gradativa substituição da força de trabalho escrava por

trabalhadores imigrantes, oriundos de diversas partes da Europa e da Ásia. Esse foi o contexto de muitas transformações socioeconômicas no país, que em poucos anos teve muitas de suas paisagens completamente modificadas não só pela ampliação das lavouras de café, que chegou a produzir 80% do produto no mundo em 1900, como também pelo rápido crescimento de centros urbanos que iam “[...] envergando sua armadura de cimento e ostentando os frutos colhidos pelo café [...]” no “[...] ritmo de locomotiva – máquina revolucionária, percebida como símbolo do progresso pelo ideal liberal [...]” (CÁNOVAS, 2009, pp. 76-77). Constitutivo desse processo, especialmente o que conhecemos como Estado de São Paulo, foi a chegada de milhares de imigrantes, principalmente, Italianos, Espanhóis e Portugueses. Assim,

No Estado de São Paulo, a virada do século [XIX para o século XX] contabilizava índices expressivos: 3375 km de ferrovias, mais de meio milhão de cafeeiros e uma população de aproximadamente 2,3 milhões de habitantes.

Na cidade, década crucial, a de 1890-1900, exibiria uma população que passou de 64934 para 239820 habitantes, elevação de 268% em apenas dez anos, revelando taxa de crescimento anual de 13,9%; apenas como comparativo, no período anterior de dezoito anos, entre 1872-1890, essa taxa havia sido de apenas 5,2%. (CÁNOVAS, 2009, p. 77).

Entre os e as imigrantes que chegavam nos barcos à vapor, o maior quantitativo era de origem italiana. Essa comunidade “[...] oscilou entre 13% em 1886 e 37% em 1916, alcançando, segundo algumas estimativas, 50% em 1905 [...]” (BIONDI, 2010, p. 25). Essa significativa imigração italiana implicou uma corriqueira vinculação do movimento operário nascente em São Paulo com este grupo étnico. Além disso, havia a frequente associação das “pequenas Itálias”, bairros paulistanos onde residiam estes imigrantes, como “bairro popular” e “operário” (BIONDI, 2010, p. 26). A expressividade numérica deste processo migratório estava relacionada com as políticas eugenistas brasileira, por um lado, e o atrativo de se “fazer a América” por parte das populações migrantes, por outro.

FIGURA 1.2 - IMIGRANTES NA LAVOURA DE CAFÉ



Imigrantes em lavoura de café, 1902/1903, Araraquara, SP. Fonte: Acervo AEL.

Esse período representaria uma enorme transformação nos modos de ser e de agir no Brasil, tendo São Paulo como o “motor” para estas mudanças, rápidas ou lentas, que foram acontecendo no espaço social, econômico, político e, conseqüentemente, nas proposições de escolarização que foram demandadas por estas mudanças. A crescente e acelerada urbanização, a incipiente industrialização e a entrada de crescentes contingentes de imigrantes impuseram a necessidade de um novo “[...] comportamento espacial e a um redimensionamento interno [...]” além das “[...] novas referências quanto aos padrões de relacionamento interétnicos, especialmente em relação à noção de trabalho [...]” (CÁNOVAS, 2009, p. 77).

Em síntese, esse era o horizonte imaginativo de consolidação da nação brasileira, com a finalidade de superar o atraso, diretamente vinculado à noção de “antipovo”, uma vez que a população composta pelos coletivos de afrodescendentes, povos indígenas e “mestiços”, que somava o maior contingente populacional do período, não podiam formar a imagem do povo que deveria identificar o Brasil moderno em processo de construção. Prevalece nesse momento a perspectiva de branqueamento da população como solução nacional, por meio das políticas eugenistas que incidiram na promoção da migração transatlântica. Isso implicaria a exclusão destas populações que compunham a classe trabalhadora até os finais do século XIX, impedidas de receber qualquer reparação

histórica pela compulsória escravidão ou integração forçada, sendo jogadas à marginalidade ao não serem aproveitadas diretamente neste novo processo produtivo que rearticulava das relações de trabalho. Esse processo acirraria as desigualdades sociais e étnico-raciais no Brasil, desdobrando-se em conflitos que se complexariam e se estenderiam por todo o século XX, persistindo ainda no XXI.

No conjunto das ideias políticas, filosóficas, sociológicas e pedagógicas fundamentou os discursos das elites dirigentes na Argentina e no Brasil encontrava-se o positivismo. Ele e esteve diretamente relacionado ao modo de se conceber as noções de cidadania e dos próprios Estados nacionais. Em relação ao caso brasileiro,

Os positivistas, que participaram ativamente da mudança do regime, queriam delegar ao Estado, e de maneira incontestável, a administração dos interesses públicos, a organização social. E mais, queriam também deixar por conta deste Estado autoritário republicano a tarefa de levar o país a uma posição que o colocasse em pé de igualdade com a Europa. Em suma, os intelectuais daquele período acreditavam que a “nação” tão almejada podia ser alcançada do “alto para baixo”; ou seja, a nação, nos discursos positivistas, personificava-se no Estado. (HERSCHMANN; PEREIRA, 1994, pp. 25-26).

O ideário positivista encontraria terreno fértil nos discursos que defendiam a escolarização das massas como instrumento do progresso histórico. Segundo Tambara (2014), “[...] foi na área da educação que o positivismo, no Brasil, obteve maior penetração [...]” (p. 170). Essa inserção teve como consequência o forte embate com as escolas confessionais, predominantes na época, tendo em vista o apelo técnico e científico das escolas positivistas. Também interferiu no tema da obrigatoriedade do ensino na análise de Rui Barbosa, uma vez que os princípios positivistas, em sua expressão brasileira, foram utilizados como justificativa da defesa do “ensino livre”. Assim, os representantes do pensamento positivista defendiam a ideia de que o “[...] Estado nada tem que ver com esse assunto, já que é uma questão de ordem espiritual [...]” (TAMBARA, 2014, p. 175). Este último argumento acabou por aproximar positivistas de católicos, “[...] que defendiam como atribuição inalienável dos pais a escolha do tipo de educação a ser ministrada aos filhos [...]” (TAMBARA, 2014, p. 175).

Ficam evidenciadas algumas tensões, mas também cooperações entre positivistas e católicos no campo de disputa pela atuação no campo escolar. Os católicos foram mais

exitosos dentro desta cooperação, garantindo direitos fundamentais pelas políticas educacionais que se efetivaram na passagem do século XIX para o século XX no Brasil. Segundo Herschmann (1994),

Da mesma forma que o positivismo teve importante papel na construção do panteão da República, influenciou também o tipo de relação estabelecida entre o Estado e a sociedade. Apesar de a Constituição de 1891 prever um regime democrático, a República Velha caracterizou-se pelo autoritarismo (estavam representados junto a esse Estado apenas os interesses da elite agroexportadora e industrial), pelo “voto de cabresto”, ou melhor, pela ausência de canais oficiais pelos quais as reivindicações das camadas populares pudessem ser veiculadas. Apoando-se na doutrina positivista e fundamentando-se em uma hierarquia social e biológica (em que todos os atos autoritários eram legitimados pelos resultados), o Estado colocou em prática uma série de medidas que foram programadas como de “interesse nacional”. Em outras palavras, o indivíduo submetia-se aos interesses da “nação”, sua cidadania era restrita, sua liberdade individual era respeitada, desde que “(...) os altos interesses da União não [viessem] (...) a sofrer com o seu abuso ou má aplicação”. (p. 59).

Destoando, até certo ponto, das proposições que apontavam a superação do atraso brasileiro por meio da política puramente “eugenista”, uma outra ferramenta era proposta e tomava o aspecto cultural, constituído pelo processo histórico da formação das realidades sociais como base da definição de um outro caminho para consolidar a nação brasileira e legitimá-la como espaço civilizado.⁴⁸ Tratava-se de alavancar o desenvolvimento nacional por meio de um processo educativo que constituísse as possibilidades de formação do povo dentro dos marcos republicanos e relativamente democráticos a se efetivarem no país. Dentro desse processo educativo, colocava-se como principal ferramenta a massificação da instrução. Paradoxalmente, o amplo e irrestrito acesso à escolarização colocava o horizonte da formação de consciência mais ampla da realidade por parte dos seguimentos populares, o que exigiria a partilha da cidadania, que encontrava-se restrita no círculo da classe dominante.

⁴⁸ Vasta produção bibliográfica remete crítica ao aspecto civilizatório, como “modelo” ocidental e cristão a se alcançar por toda a humanidade, demonstrando os aspectos de dominação e ampla violência na inferiorização das culturas não circunscritas nesta perspectiva. Nesta oportunidade de reflexão, este aspecto não será problematizado de modo específico. A expressão será utilizada ao longo do texto atendo-se às noções apresentadas pelos autores estudados, tomando-a em seu uso comum, como “[...] formas mais elevadas da vida de um povo, isto é, a religião, a arte, a ciência, etc., consideradas como indicadores de formação humana e espiritual alcançada pelo povo [...]” (ABRAGNANO, 2007, p. 168).

1.2 Concretização da hegemonia estatal das Escolas Populares na Argentina e no Brasil na passagem dos séculos XIX e XX

É salutar que o processo, lógico e histórico, que edificou as condições objetivas e subjetivas das formações nacionais, tanto na Argentina como no Brasil, estiveram intrinsecamente relacionadas com a perspectiva de inserção destes países nos arranjos produtivos que se fizeram globais por meio das demandas do sistema capitalista – ainda que inseridos a partir das exigências geopolíticas do sistema-mundo, ocupando, portanto, um lugar periférico no contexto da divisão internacional do trabalho (WALLERSTEIN, 2012). Desse modo, os desdobramentos sociais, históricos, políticos e econômicos que foram se estabelecendo ao longo do século XIX estavam alinhados com estes movimentos globais mais amplos. Parte fundamental destes desenvolvimentos foi a paulatina formação de classes sociais que se antagonizavam, buscando constituir, por parte da classe que se formava dominante, as condições necessárias para a consolidação de sua hegemonia. Para se constituir essa hegemonia foi necessário seguir

O critério metodológico sobre o qual se deve basear o próprio exame é este: a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a “liquidar” ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também “dirigente”. (GRAMSCI, 2014, pp. 62-63)

O aspecto da direção intelectual e moral é parte basilar da obtenção e perenidade da ordem hegemônica formada em sociedade. A proposição e a concretização da Escola Popular representavam, portanto, um fator importante da concretização e manutenção das hegemonias formadas, em todo o mundo ocidental. Frente a isso, é possível compreender o enredamento das disputas em torno da concretização dos projetos de escolarização populares, do ponto de vista hegemônico. Isso ocorreu dentro da mesma trama que engendrava a composição dos projetos de Estados nacionais latino-americanos, com farta exemplificação dos casos ora explorados, Argentina e Brasil.

A criação de dispositivos legais orientados para a realização das reformas sociais, mais especificamente em relação ao campo da Educação Formal, não implica uma

imediate mudança no modo como essas realidades se constituem. No entanto, a proposição de leis que regulamentam a existência e o funcionamento do aparato escolar nos Estados nacionais é um aspecto fundamental para se efetivar os interesses hegemônicos daqueles que operam por meio do Estado, haja vista que as políticas públicas sintetizam as disputas políticas e ideológicas em torno da efetivação dos projetos de nação, considerando que estas são a feição mais consolidada do “Estado em ação” (AZEVEDO, 2001). Desse modo, compreender a forma de proposição de determinadas políticas educacionais, bem como o impacto destas políticas no processo de consolidação da hegemonia capitalista na Argentina e no Brasil, é um recorte importante para o entendimento de sua efetivação.

Na Argentina do século XIX, a educação do povo e a modernização elitista foram criadas pela instrução pública e pela cultura política. A *Ley 1.420*, mais conhecida como “*Ley de Educación Común*”, publicada em 1884, pela província de Buenos Aires, teve forte influência da visão de Sarmiento em relação ao alcance da instrução pública no país. O objetivo era consolidar um “Estado educador moderno, laico, vertical e centralizador”, mediante o estabelecimento do Sistema Educativo Oficial que possuía como maior finalidade “[...] disciplinar e integrar consensualmente os setores populares e funcionar como uma instância de legitimação e formação política para as elites governantes [...]” (FARIA FILHO; PINEAU, 2009, pp. 99-100).

A proposição pautou-se pela intenção de expandir o acesso escolar sem, no entanto, comprometer totalmente o sistema de distinção classista que já existia anteriormente no contexto argentino. A *Ley de Educación Común* abarcava a competência nacional para promover a educação comum, gratuita e obrigatória para todas as crianças, em todo o território argentino. A aplicação desta política pública foi acompanhada da perspectiva da dicotomia: “civilizar o bárbaro” e “educar o soberano”, reforçando o objetivo de uma escola dualista.

Evidentemente, nadie creía que el desempeño de roles cruciales en el futuro por parte de los actuales niños pudiera producirse en forma espontánea, sobre todo teniendo en cuenta las carencias de toda índole que las élites enrostraban a los sectores populares criollos y extranjeros. Por el contrario, resultaba imperioso educar a las jóvenes generaciones para que logran asumirlos, propósito que estuvo en la base de la Ley de Educación Común (Ley n.1.420) sancionada en 1884, cuyos postulados establecieron las pautas para la erección de un

sistema de instrucción primaria público, gratuito, laico y obligatorio que en principio interpelaba a "todo niño de seis a catorce años" de la Capital Federal y de los territorios nacionales. (ZAPIOLA, 2009, s/p)

Durante a presidência do grande entusiasta da expansão liberal na América Latina, Bartolomé Mitre Martínez, no período de 1862 a 1868, foram criados e interiorizados os colégios nacionais, voltados à formação da classe dirigente e alta burocracia estatal das províncias argentinas. Os docentes que atuaram nestas escolas eram vistos como profissionais de grande prestígio no “setor social abastado” e de “caráter elitista”. Estes passaram a ser os representantes da “[...] concepção civilizatória nas mãos do Estado central [...] um elemento importante para a grande escolarização realizada entre os fins do século XIX e começo do XX [...]”, assim, tal empreendimento foi responsável por uma “[...] significativa alfabetização no início do século XX [...]” (SCHUELER; SOUTHWELL, 2009, p. 123).

Domingo Faustino Sarmiento sucede a Mitre na presidência da Argentina e coloca em prática uma série projetos que elaborou ao longo de várias décadas, durante sua estadia e experiências educacionais no Chile e em viagens pelos EUA e Europa. A formação de educadores que fossem profissionais e laicos foi um aspecto muito caro para a perspectiva sarmientina. Foi dentro deste espírito que a fundação de inúmeras Escolas Normais, a partir de 1870, se tornou o símbolo de seu audacioso projeto de universalização da Escola Popular, a instrução pública, no nível “primário”. Uma de suas ações mais ousadas foi a de trazer um grupo de professoras estadunidenses para a Argentina, alegando a “[...] influência superior de um povo considerado portador de Ilustração [...]” (SCHUELER; SOUTHWELL, 2009, p. 124). Desse modo,

Para los normalistas argentinos las palabras de Sarmiento constituían un mandato. Su incumplimiento era inimaginable pues más allá del continente teórico del educacionismo liberal, solo podían imaginar el caos de la “barbarie” o el conservadorismo católico más retrogrado. (PUIGGRÓS, 1996, p. 79)

Essa foi uma ação importante no sentido de lançar a perspectiva de profissionalização da docência e de secularizar a educação formal, que por vários séculos esteve a cargo exclusivamente da Igreja Católica. Entretanto, tais objetivos não foram tão exitosos na prática como eram no ideário sarmientino. Conforme Schueler e Southwell

(2009), no campo prático, poucos(as) professores(as) receberiam, de imediato, uma formação adequada, considerando a importância que este aspecto assumiu na invenção da nação argentina. O normalismo foi um discurso pedagógico bastante influente que acabou por institucionalizar a Pedagogia e deu grande contribuição para a formação do sistema educacional argentino. Segundo Schueler e Southwell (2009),

[...] considerando a escola como espaço privilegiado para o ensino dos valores do público, tornando o docente funcionário e figura central na divulgação de valores que configuravam o Estado-nação que nascia. [...] Na Argentina, o Estado que estava se formando atribuiu lugar central a uma série de políticas que vão acompanhar e sustentar a expansão educacional [...]. (p. 125).

Enquanto no Brasil os debates em torno da institucionalização da Escola Pública, com caráter laico, gratuito e obrigatório⁴⁹, desenvolveram-se a partir de supostas reformas das legislações construídas na primeira metade do século XIX, na Argentina a *Ley n° 1420 de 8 de Julio de 1884, Ley de Educación Común*, “[...] foi um marco quanto o modelo formador assumido pela Argentina para aquele momento e para as gerações futuras. [...] O Estado ficava com o dever de prover as escolas necessárias para garantir o atendimento de toda a população em idade escolar [...]” (GVIRTZ *et al.*, 2009, p. 34). Embora essa não tenha sido a primeira regulamentação de organização escolar em âmbito argentino, foi uma lei bastante impactante no sentido de atribuir responsabilidade ao Estado nacional em tornar acessível a escolarização elementar para o todo da população no país.

O mesmo não ocorreria com o Brasil. A Reforma de Leôncio de Carvalho, com Decreto n° 7.247, de abril de 1879, reafirmou o caráter descentralizado da organização escolar em âmbito nacional, regulamentado desde 1827, mantendo os municípios e províncias responsáveis pelas “escolas de primeiras letras”. O primeiro artigo do Decreto estabelecia o “ensino livre” para o ensino primário e secundário em toda a corte e para o ensino superior em todo o império. Tornou o ensino livre e priorizou a criação de Escolas Isoladas, o que desincumbiu o Estado de garantir o acesso escolar para o todo da

⁴⁹ O aspecto universal não entrava muito no debate das esferas governamentais em função da incapacidade de financiamento dela para a população em geral e em função da escravidão que impedia a plena cidadania para uma considerada parcela da população. Mesmo que a Lei do Ventre Livre tenha demandado a ampliação do acesso escolar, a universalização do acesso escolar ocorreria apenas na segunda metade do século XX no Brasil.

população, haja vista as enormes desigualdades regionais que impedia que os muitos municípios pudessem oferecer este acesso. Esta contradição foi apontada de forma bastante detalhada no Parecer que trata da Reforma do Ensino Primário, de Rui Barbosa. Nesse documento é notória a defesa da responsabilização do Estado brasileiro na criação de uma Escola Pública, laica, gratuita e obrigatória, que se estendesse aos setores populares, salientando que este seria o único caminho para a edificação da nação. Alguns aspectos de sua proposta seriam retomados nos anos 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde.

O Decreto 7.247, de 19 de abril de 1879, lançava algumas prerrogativas importantes para o desenvolvimento da “instrução popular”, tais como: 1) uso da ferramenta escolar como formadora de uma nova ética do trabalho, incluindo os filhos e as filhas de trabalhadores no processo de escolarização e também a gratuidade e subsídios escolares para estes estudantes; 2) obrigatoriedade de escolarização de crianças de 7 a 14 anos de idade, de ambos os sexos (possibilidade, não sem diferenciações, de coeducação entre sexos até 10 anos de idade); 3) projetava a criação de Escolas Populares em um ambiente pouco favorável a isto, uma vez que não havia destinação orçamentária suficiente, ocasionando, na prática, a responsabilização dos senhores proprietários de escravos pela escolarização obrigatória das crianças nascidas após a “Lei do Ventre Livre” (1871) e manutenção de preceptores para as famílias ricas; 4) liberdade de ensino como modo de incentivar a criação de novas escolas.

No Brasil do final do século XIX e início do século XX, vigorava o pressuposto da descentralização dos recursos voltados à educação. Considerando as enormes diferenças regionais iniciadas no período imperial e aprofundadas na Primeira República, a desigualdade econômica das províncias (posteriormente Estados) resultou na implantação da escola das primeiras letras pautada pela precariedade e incapacidade de atendimento universal.

Ao analisarmos o alcance destes grupos verifica-se que, em termos quantitativos perdurou por longo tempo, no Brasil, a organização anterior, fundada nas chamadas escolas isoladas. A elas cabia[m] escolarizar a maior parte da população brasileira, em condições precárias de funcionamento, em salas improvisadas, com professores não habilitados e material inadequado (GOUVEA; SCHUELER, 2012, p. 335)

O cenário político brasileiro no início do século XX no que tange à efetividade ou mesmo criação de políticas educacionais, em seu sentido amplo, é bem diversa dos desdobramentos ocorridos na Argentina. Associada às desigualdades regionais e à descentralização educacional, a permanência do regime escravocrata e a total ausência de políticas indigenistas colocavam a questão da escolarização como elemento fundamental da consolidação da nação apenas no plano discursivo, especialmente entre os intelectuais que vislumbrava um alargamento da perspectiva liberal para o país. Tais discursos não avançavam muito no plano das políticas e das previsões orçamentárias voltadas à universalização da instrução pública.

A premissa do ensino livre acabou por favorecer a implantação de escolas isoladas, marcadas pela heterogeneidade de interesses político-ideológicos relacionados à função social da Escola Popular. Essa foi uma possibilidade explorada por vários coletivos populares que visavam implementar uma proposta alternativa de escolarização voltada à classe trabalhadora, como será discutido mais adiante. Além disso, permitia a existência de Escolas Étnicas conduzidas por imigrantes, que foram “[...] inicialmente representadas como complementares ou substitutivas da ação do Estado [...]”, mas “[...] foi paulatinamente constituindo-se como ameaça propalada na construção da nacionalidade, caracteristicamente após a entrada do Brasil na Primeira Guerra em 1917 [...]” (GOUVEA; SCHUELER, 2012, p. 346).

O estudo comparativo⁵⁰ sobre as Reformas Educativas no Brasil e na Argentina, coordenado por Diana G. Vidal e Adrián Ascolani, afirma uma conexão dos dois países em relação aos projetos educativos que foram se constituindo ao longo dos séculos XIX e XX, buscando identificar em ambos os contextos e as tensões existentes em relação aos objetivos das elites; a expectativa dos educadores e as necessidades de grupos sociais. Segundo os autores, o “[...] desenvolvimento da escola tanto no Brasil quanto na Argentina se coadunava ao movimento internacional de difusão da escolarização de massa [...]” (VIDAL; ASCOLANI, 2009, pp. 7-8), em consonância com “[...] um projeto de construção de nacionalidade [...]” (XAVIER, 2001, *apud* GVIRTZ *et al.*, 2009, p. 31).

⁵⁰ Gvirtz *et al.* (2009) afirmam que há uma periodização relativamente recorrente nos estudos comparativos entre Argentina e Brasil no que tange à organização educacional. Muitos trabalhos demarcam o início em 1870/1880 e vão até 1940, com forte ênfase no período de 1920 a 1940. Há grande ênfase nos estudos sobre a implantação da Escola Pública, a partir do século XIX.

A implementação destas políticas também era objeto de disputas nos diversos espaços em que elas eram apropriadas. Puiggrós (1996) chama atenção sobre os embates político-pedagógicos que se desenvolveram no núcleo oficial da implantação da Escola Pública argentina. São identificadas muitas críticas à burocracia estatal, à permanência da religião nos espaços escolares e à prática docente, que muitas vezes se furtavam em aprofundar nos fundamentos científicos como guia do progresso humano. Tais críticas eram rebatidas com ênfase na crença de uma reforma social por meio da ação escolar, fortemente encadeada pelo trabalho de normalistas. Segundo a autora:

El poder de los egresados de las normales se iba extendiendo a lo largo de las escuelas del país y avanzaba en otros espacios del Estado, sobre los carriles del proyecto de continuar la lucha contra la barbarie, antes llevaba a cabo mediante la guerra, ahora por la educación. Era la continuación de la guerra por otros medios... y un excelente trampolín para comenzar o afianzar carreras políticas. (PUIGGRÓS, 1996, p. 61).

Adriana Puiggrós (1996) ressalva alguns percalços do caráter liberal positivista exercidos pelo poder estatal neste momento, indicando pouca ortodoxia em relação a princípios importantes, como o da liberdade de expressão e da aposta nas determinações científicas. Emitir opiniões que evidenciavam desconfiança em relação ao governo, às autoridades educativas, ao poder reformador da educação e até mesmo à religião não era algo tão oportuno como se fazia crer a ideia de “*Conferencias Docentes*” que possuíam finalidades de deliberação e resoluções, mas dentro de alguns limites impostos pela própria ação estatal/burocrática. As contínuas críticas realizadas por Carlos Vergara representaram uma referência importante nos embates realizados por dentro do Estado nacional, em relação aos sentidos políticos que a Escola Popular deveria assumir. Ele defendia a tese de que “[...] *las escuelas argentinas no educaban a los niños, sino que se les enseñaba a obedecer [...]*” (PUIGGRÓS, 1996, p. 61).

Carlos Norberto Vergara (1859-1929) foi um grande defensor da democracia e buscou praticá-la nos espaços onde teve alguma atuação. A exemplo disso está o período em que dirigiu a *Escuela Normal de Mercedes*, em 1887, onde implantou uma série de modificações didático-pedagógicas, à revelia do que era previsto nas regulamentações nacionais, que orientavam desenvolver o caráter centralizador e homogeneizante na formação de professores que atuavam na escola elementar. O experimento

autogestionário realizado⁵¹ por Vergara nesta escola é mencionado por ele em algumas memórias como motivo de pânico junto ao ministério nacional, o que suscitou a acusação de loucura. Vergara colocou em prática no interior da escola que dirigia o rompimento com as hierarquias entre professores e estudantes, de modo que "[...] *dentro de la escuela, los alumnos, gobernándose a sí mismos [...]*" (apud PUIGGRÓS, 1996, p. 70).

Tratava-se de se radicalizar os princípios democráticos e a plena realização da cidadania entre aqueles e aquelas que partilhavam a vida pública. O posicionamento de Vergara foi considerado subversivo e imediatamente condenável por parte do poder estatal, que seguia uma outra linha de pensamento, apostando no reforçamento das hierarquias para se consagrar a autoridade escolar, que se espelhava no Estado argentino. Ele seguiu com suas críticas, apostando em uma “revolução pacífica”, por dentro do Estado, na qual a marcha para o progresso, em uma clara identificação com o positivismo comtiano, seria guiada pelas leis da própria natureza, as leis de evolução social. Segundo Puiggrós (1996), “*Estaba convencido que habíamos arribado a una sociedad en constante evolución y condiciones de ser perfeccionada, y creía en la naturaleza humana*” (p. 71). A escola era a mediação fundamental desta revolução pacífica que estava em curso para Vergara.

Os discursos de Vergara estavam inseridos em um plano mais amplo de disputas pelo sentido político que constituiu a Escola Popular argentina, no interior do Estado. No entanto, seu posicionamento era apenas um raro contraponto ao discurso hegemônico que se consolidou nesse processo. Vale destacar que “*La Argentina carecia de elementos sociales capaces de llevar adelante un desarrollo capitalista*”, por isso, o principal era “*traer brazos e mentalidades*” europeias (PUIGGROS, 1996, p. 81), desde que coadunassem com essa visão que se formou dentro do universo do pensamento e ação hegemônicos. O projeto normalista que se formou nesse processo disputavam também a formação do sujeito pedagógico, firmando-se contra “[...] *el maestro espontáneo [...], contra educadores influidos por ideas anarquistas, contra maestros extranjeros [...]*” (PUIGGROS, 1996, p. 83).

⁵¹ Puiggrós (1997) menciona que Vergara “*no era totalmente ajeno al anarquismo*”, com manifesta admiração por Julio Barcos, anarquista e entusiasta da proposta de Escola Moderna, nos moldes libertários. O experimento realizado na *Escuela Normal de Mercedes* pode evidenciar alguma aproximação com a ideia de autogestão pedagógica, um elemento importante das proposições libertárias. No entanto, possuía diferenças com as ações anarquistas e os acusava de bárbaros e retardatários neste quesito.

Mesmo que a profissionalização docente não tivesse se desenvolvido do modo como imaginou Sarmiento, os aspectos relacionados à vinculação da escolarização popular e à formação da identidade nacional foram apropriados pela ação do magistério no espaço/tempo da Escola Popular argentina. Assim se deu a intrínseca relação estabelecida entre defesa da pátria e práticas escolares nesse contexto. A pesquisadora Beatriz Sarlo (2017) traz, por meio das próprias narrativas de professoras que atuaram nas escolas do início do século, os acontecimentos simbólicos em torno da defesa da pátria como função primordial da escola elementar voltada para classe trabalhadora.

A partir da transcrição de histórias vida contadas pelas professoras das escolas elementares do início do século XX na Argentina, Sarlo (2017) procede uma análise sobre os aspectos políticos e pedagógicos envolvidos nestes relatos. A primeira história trazida pela autora refere-se a uma professora, que também foi diretora de uma escola na *Calle Olaya*, região periférica de Buenos Aires, nas primeiras décadas do referido século XX. Nesse relato autobiográfico da professora, dois episódios emblemáticos são narrados com entusiasmo. Primeiramente, o relato da contratação de um cabeleireiro/barbeiro para raspar, “no zero”, a cabeça de todos os meninos da escola, sem a autorização prévia dos familiares/responsáveis⁵². Em outro relato, a produção de bandanas com as cores da bandeira argentina para todas as crianças da escola, para serem usadas em desfile comemorativo da independência argentina, em 22 de maio de 1922. Em ambos os relatos, a professora faz questão de mencionar que estas ações foram custeadas com recursos próprios, retirados do seu salário de diretora, demonstrando a insuficiência de recursos orçamentários da escola mantida pelo Estado argentino. Para Sarlo (2017), os relatos são bastante curiosos em função dos aspectos patrióticos e nacionalistas que se depreende deles. Segundo a autora:

Ambos hechos están unidos por el hilo, no demasiado secreto, de un imaginario educativo implantado por el normalismo y que las maestras llevan a la práctica de las maneras a veces más extremas: la escuela debía enseñar lo que no se aprendía en las familias, y en este caso se trataba de valores igualmente fundamentales para la época, el aseo personal, que se vincula con un ordenamiento programado de los cuerpos y un ideal de respetabilidad cultural y material, por una parte;

⁵² A cena das cabeças raspadas das crianças é vista como positiva pela professora biografada por Sarlo (2017), no entanto, reflete uma experiência clara de “[...] *racismo, higienismo autoritario, ausencia de todo respeto por la integridad y privacidad de los alumnos que el Estado y las familias le habían confiado esa misma mañana del primer día de clase [...]*” (pp. 52-53).

el patriotismo como núcleo de identificación colectiva, por la otra, a los sujetos en una escena nacional. (SARLO, 2017, p. 47)

O caso tratado é um exemplo prototípico: professora, filha de imigrantes trabalhadores, com grandes de consumo, discriminada desde criança pela condição étnica e de classe. Os festejos nacionalistas eram as poucas oportunidades de se comemorar um aspecto unificador da vida comum, onde era possível ser incluída, pertencer. Segundo Sarlo (2017), a visão que a referida professora apresentava de algum modo sintetizava a ideologia escolar que se colocava como hegemônica neste momento, com múltiplos traços e contradições. A vida escolar era tomada como “[...] *laica, a veces cientificista, otras espiritualistas, patriótica, democratista e igualitaria* [...]” e ao mesmo tempo “[...] *autoritaria frente a cualquier manifestación de la diferencia cultural que debía ser absorbida em el poderoso imaginario del trabajo, respetabilidad, la familia, la nación* [...]” (p. 50). O apelo das datas comemorativas era celebrado com entusiasmo. Além disso,

La escuela era una máquina de imposición de identidades, pero también extendía un pasaporte a condiciones mejores de existencia: entre la independencia cultural respecto del Estado y convertirse en servidor de proyecto cultural de ese mismo Estado, quedaban pocas posibilidades de elección. [...] Su historia es, entonces, la de alguien que se convierte en fracción dominada de la clase dominante [...]. (SARLO, 2017, pp. 50-51)

A atuação docente era vista e vivida como possibilidade de ação em um espaço privilegiado da sociedade argentina e havia respaldo estatal nessa compreensão, tão cara ao ideário nacional do país no início do século XX. Tratava-se de uma atuação condizente com os serviços oficiais pela pátria, nesse sentido, a Escola Popular foi “[...] *un lugar pleno, sobre el que debatían los intelectuales y el eco de esos debates llegaba a la escuela real filtrado por algunos órganos escritos tremendamente eficaces* [...]” (SARLO, 2017, p. 51). A exemplo disso, vale destacar a importância dos números mensais do “[...] *Monitor de la Educación Común publicado por el Consejo Nacional de Educación, y dictado de ‘conferencias pedagógicas’ a las que, por el Reglamento General para Escuelas de Capital Federal y Territorios Nacionales, los docentes debían asistir*” (SARLO, 2017, p. 51, crivo da autora). Esse periódico era um importante difusor das

ideias e práticas político-pedagógicas constituídas pelo pensamento educacional dominante.

Os princípios nacionalistas foram encampados pelas(os) normalistas argentinas(os) de modo entusiástico, assumindo muitas vezes um contorno acrítico e conivente com os processos autoritários e disciplinadores da ação escolar que se formavam, desdobrando-se, simultaneamente, à institucionalização e à massificação escolar. Sarlo (2017) argumenta que a associação do normalismo e a consolidação da Escola Pública argentina produziram docentes que se portavam como “[...] *un robot estatal, podría decirse, identificado poco críticamente con los objetivos de la institución de la que formaba parte [...]*” (p. 56). A partir dessa “robotização estatal” era explicitado o caráter conformador do Estado em modelar servidores públicos, por meio de “[...] *tarea repetida, inflexible e intrusiva, de conformación de identidades y sujetos [...]*” (SARLO, 2017, p. 57).

Contraditoriamente, a escola era também o espaço onde as mulheres se emancipavam. A feminização do magistério resguardava uma tensão importante, ao mesmo tempo que reivindicava corpos dóceis para disciplinar outros corpos, também atuava como possibilidade de acesso à profissionalização de mulheres que anteriormente a este período não poderiam exercer funções no mundo público e nos debates intelectuais. Embora estas mulheres estivessem excluídas daquilo que se definia como cidadania (entre outros aspectos, a impossibilidade de votar ou participar de carreiras políticas), “[...] *esas maestras de las primeras décadas de este siglo [XX] habían encontrado en el paradigma pedagógico no solo de realización cultural personal [...] sino también un trabajo socialmente prestigioso [...]*” (SARLO, 2017, p. 51). Os cargos mais elevados na hierarquia educacional argentina não estavam acessíveis às mulheres desse período, como os cargos de inspetores e membros do *Consejo de Educación*, no entanto, conseguiam ocupar cargos intermediários como o de diretora escolar.

No que tange à questão da profissionalização docente, o Brasil não seria totalmente refratário às ideias que pululavam no contexto argentino, mas não apresentaria o mesmo vigor que o país vizinho nesta empreitada. Embora tenha havido alguns esparsos experimentos de Escolas Normais no Brasil – e dentre estas eram raras as experiências que se prolongavam por tempo suficiente para efetivarem uma “tradição” de formação docente nas unidades federativas em que foram fundadas –, prevaleceria por quase todo o século XIX a noção de “formação pela prática”. Além da forte interferência católica na

disputa pela escolarização dos vários seguimentos sociais, atuando fortemente nas ações da emergente Escola Pública e Escolas Privadas no Brasil. Apenas no final do século XIX que as Escolas Normais alcançariam a “[...] legitimidade social e estatuto simbólico como lugar adequado para formação de bons professores, especialistas em ensino primário [...]” (SCHUELER; SOUTHWELL, 2009, p. 125).

A defesa por criação de Escolas Normais e a profissionalização docente é uma face do poliedro do entusiasmo pela educação como caminho de consolidação da moderna nação brasileira, tributária de um verniz liberal que propunha superar a estrutura monárquica e escravocrata, sem abolir efetivamente o domínio das oligarquias que concentrava terras e poder político no Brasil. O discurso dessa elite política e econômica afirmava a construção de uma empresa civilizatória, tendo a Escola Popular como aspecto fundante deste projeto. No entanto, mantinha a maior parte da população sem acesso à escolarização e bem distante da participação efetiva da efervescência política dos movimentos republicanos e abolicionistas. Recria, ao gosto brasileiro, o receituário liberal-burguês que prometia igualdade, liberdade e individualidade, e entrega, na prática, uma continuidade de exclusão de enormes contingentes de pessoas que não eram vistas como capazes de tomar parte neste processo.

A urgência de criação de Escolas Normais é mais claramente identificada no Brasil apenas nas primeiras décadas do início do século XX, de modo dissociado às políticas de consolidação da Escola Pública e da Educação Popular. Tratava-se da “[...] expansão das instituições de formação do magistério [...]” como “[...] iniciativa particular, leiga e religiosa [...]”. Se repetia a contradição entre discurso e prática que apostava na ampliação do aparato escolar como condição e edificação da nação também no campo de formação de professores, uma vez que as “[...] políticas de formação docente estiveram sujeitas à instabilidade de consecutivas reformas e legislativas [...]”. Por outro lado, a Argentina vai investir, por meio de ação incisiva do Estado, na figura do “educador homogêneo”, que deveria ser o “[...] difusor dos valores civilizatórios do Estado e inculcador dos direitos do cidadão [...]” (SCHUELER; SOUTHWELL, 2009, pp. 133-134).

Na segunda metade do século XIX, tanto na Argentina como no Brasil, os projetos de escolarização estatal era um dos principais espaços onde poderia se construir o imaginário do progresso da nação. Uma série de ações voltadas à divulgação das ideias pedagógicas capazes de reformar o espaço escolar passam a ser desenvolvidas, tanto

encabeçadas por agentes públicos, pertencentes ao Estado nacional, como por particulares. Uma série de congressos sul-americanos passaram a ser realizados, com sede em vários países, no final do século XIX. Com a intenção de difundir o “ideário educativo”, entre os docentes, foram desenvolvidas uma série de “Conferências Pedagógicas”.

O objetivo de “europeizar” o modo de vida ficava cada mais evidente e guiava uma série de ações, ainda no Brasil Império. A exemplo disso, ocorreu a Exposição Pedagógica de 1883 – a qual teve inclusive a presença de D. Pedro II – que visava “empolgar” a população brasileira no incremento da Educação Pública depois de meio século de descaso. Entre as atividades desenvolvidas nesta exposição, houve a divulgação de equipamentos modernos voltados ao incremento das práticas pedagógicas e formação de professores. Essa exposição é, também, alegoria do descompasso entre discursos de uma elite intelectual, apoiada pelo Imperador, e a capacidade de execução dos planos que emergem destes discursos. A exposição, que era um esforço de se equiparar aos movimentos europeus que visavam ampliar a instrução pública em seus países, foi adiada várias vezes e quase não aconteceu em função de falta de financiamento, estatal e privado (KUHLMANN JÚNIOR, 2019).

Uma série de conferências proferidas na Capital Federal, na segunda metade do século XIX, anunciavam o interesse de “vulgarizar” o conhecimento pedagógico como forma de incentivar o desenvolvimento da estrutura escolar a partir deste centro de divulgação para todo o país. Com a intenção de serem marcas de modernidade,

As Conferências Populares da Freguesia da Glória iniciam-se em 1873, quando realizam-se nove conferências. Em 1º de janeiro de 1874, funda-se a Sociedade Promotora da Instrução Pública, estimulada pelo Conselheiro Manoel Francisco Correia, em uma das salas da Escola Pública da Glória, na presença de numerosa assembleia de adesão. A partir de 1875, as conferências transferiram-se da Escola Pública da Glória para a Escola de São José, também na Glória. (BASTOS, 2002, p. 3).

A ideia era que tais conferências mobilizassem incentivos e esforços no sentido de criar espaços de divulgação do progresso técnico sob a forma de materiais e estudos pedagógicos. Para isso era necessária a criação de espaços que pudessem fazer essa divulgação e alavancar a formação continuada de professores, fundamentando esta

formação em inovações teóricas do momento no que tange à noção de ensino intuitivo, lições das coisas. Focados nestes objetivos, a Sociedade Promotora da Instrução Pública incentivava a continuidade das conferências populares e a criação de museus de educação, como foi o caso do Museu Escolar Nacional⁵³.

Estas ações objetivavam introduzir o país em um movimento internacional orientado a legitimar o processo de modernização das nações. Neste contexto, o desenvolvimento de um sistema público de ensino tornava-se imprescindível, uma ferramenta indispensável para viabilizar o avanço nacional. Alinhados a esse objetivo, a elite intelectual brasileira buscava integrar esse processo de modo a favorecer a sua efetivação, ao “[...] mesmo tempo que participavam do Estado, favorecendo a sua manutenção, esses intelectuais preconizavam transformações nas estruturas sociais, na perspectiva de que a educação equivalia a ‘progresso’ [...]” (BASTOS, 2014, p. 130). Um local importante dessa adesão dos intelectuais e membros do Estado é a então província de São Paulo, que

[...] viveu intensamente, através de seus homens públicos o [...] período de “ilustração brasileira”. A crença generalizada na educação e na instrução fez com que os homens das décadas de 1870 e 1880 se propusessem a ilustrar, passando a interferir nos assuntos educacionais, tomando a escolarização elementar como uma de suas principais bandeiras de luta. (SCHELBAUER, 2014, p. 139).

Mesmo depois da Proclamação da República (em 1889), não houve mudanças substanciais nas estruturas educacionais que foram formadas no período Imperial no Brasil. A já mencionada descentralização da responsabilidade de instituir um processo amplo de escolarização na sociedade brasileira que se construía, produzia uma grande dificuldade em se fazer balanços precisos sobre a situação concreta do ensino, em todos

⁵³ Sobre a criação e funcionamento do museu: “Em 1883, foi criado no Brasil o Museu Escolar Nacional, pela Associação Mantenedora e presidida na época, pelo príncipe Conde D’Eu, centralizando o que foi produzido e desenvolvido no campo da educação, especialmente a primária. A ideia desse museu surgiu em 1880 com o educador Pedro de Alcântara Lisboa, que lançou a ideia de criação de um museu da instrução pública [...]. Semelhante ao que ocorreu na Europa e Estados Unidos, o primeiro museu de educação/pedagógico no Brasil resultou de exposições. Projeto do Deputado Franklin Dória, o Museu Escolar Nacional, foi organizado com o acervo da Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro inaugurada em 29/07/1883, que contou com a participação de vários países. Funcionava em cinco salões desocupados da Imprensa Nacional e como exposição permanente intencionava tornar-se um centro de informações sobre o ensino primário no Brasil e países estrangeiros. Anexo ao museu havia uma biblioteca. Também podiam ser realizadas conferências públicas sobre assuntos peculiares do museu.” (ALVES, 2016, pp. 96-97).

os níveis, no país. É por isso que “[...] cada província, e Estado da federação, apresenta singularidades significativas nos processos de construção dos sistemas, normas e redes de ensino primário e secundário [...]” (SCHUELER; SOUTHWELL, 2009, p. 125), haja vista a enorme desigualdade e diversidade no ensino brasileiro.

A regulamentação da ação docente no Brasil do século XIX era totalmente dispersa em função da descentralização da organização do ensino no país, em especial no nível “primário” da escolarização que ficava a cargo dos municípios que operavam de modo completamente desigual em todo o território brasileiro. Tardamente se desenvolveria maiores preocupações com a formação de professores para atender todo o território nacional. Na Argentina, por outro lado, havia uma enorme “[...] preocupação por regular, modelar e prescrever o trabalho docente [...]” (SCHUELER; SOUTHWELL, 2009, p. 122). Desse modo, a formação de professores que deveriam atuar no “ensino primário” foi uma prioridade da grande “empresa civilizatória” estabelecida pelo poder central da nação.

Ao longo do século XIX e início do século XX, as atividades relacionadas ao magistério no Brasil não se associavam a uma noção de profissionalização propriamente dita. Mesmo que Dom Pedro II tenha demonstrado alguma preocupação com esta questão, não foram desenvolvidas políticas efetivas orientadas à formação de professores, nem com a criação de Escolas Normais, nem com a criação de universidades. A formação de professores ficava restrita às raras conferências organizadas por alguns intelectuais, geralmente na então capital federal do Rio de Janeiro, problematizando aspectos pedagógicos e voltadas a um público seletivo que atuava nas poucas escolas financiadas pelo Estado. Tais conferências serviam, em grande medida, como propaganda do país para os olhares exteriores, buscando fazer crer que havia um movimento de modernização do país no que se refere à implantação da Escola Pública e Popular. Bittencourt (1990) argumenta que esse desinteresse pela formação de professores estava relacionado com a marginalidade do tema educacional, em consonância com os tempos imperiais. Para a autora isso refletia a visão de que:

O magistério era uma atividade menor, subalterna, exigindo de seus membros “vocação sacerdotal”, sempre com uma remuneração insignificante. A República criou um sistema escolar, definindo áreas de competências da União e dos Estados, mas não se preocupou com a formação do profissional do ensino. Em São Paulo, as Escolas Normais,

destinadas a formar o magistério da escola elementar, surgiram na década de dez, e Faculdades de Filosofia, para formar professores para ginásios e colégios, datam da década de trinta. O corpo docente era formado por autodidatas em ensino, com baixos salários, muitas horas de trabalho e nenhum reconhecimento social, e carregava as culpas pelas falhas do sistema, pelos erros do planejamento, pelo distanciamento dos projetos (sempre muito avançados nos gabinetes em que foram propostos) da realidade em que deveriam ser aplicados. (BITTENCOURT, 1990, p. 11)

Um elemento comum que constituiu tanto a formação docente desse período quanto a própria organização e currículo escolar, na Argentina e no Brasil, foi o discurso médico higienista, que teve forte impacto na construção dos modelos pedagógicos estatais que se formaram no início do século nos dois países. A higiene corporal, dos espaços de convivência, públicos e privados, representava um aspecto importante nos moldes de civilidade que se buscava constituir nesse processo de consolidação nacional. Assim:

[...] escuela que enseñaba los principios de higiene como exteriorización física de las cualidades morales. Ser limpio y ser aceptable moralmente eran dos conceptos que la escuela mezclaba desde los libros de lectura a las revistas para maestros. Esa simbiosis (que no era ajena a los principios de un higienismo “vulgar”) era parte de una cultura difusa y difundida en la que salud, limpieza, dignidad social, simpatía y rectitud moral quedaban trezadas de un modo bastante simple pero indiscernible. (SARLO, 2017, p. 53).

A escola concebeu-se como espaço primordial de disciplinarização, também conhecida como docilização dos corpos, e esteve focada na(s) infância(s)⁵⁴, compreendida(s) como momento da vida em que é passível “inculcar” preceitos de uma nova sociabilidade por possuírem uma mentalidade ainda em formação e, por isso mesmo, serem mais “plásticas” e predispostas a moldagens externas. Os Estados argentino e brasileiro assumiriam tais pressupostos, imbuindo-se da “[...] responsabilidade pelos corpos infantis e pela sua educação [...]”. Na proposição de uma escola elementar

⁵⁴ Para Philippe Ariès (2017), a infância deve ser concebida como um conceito sócio-histórico, uma vez que é produto das transformações do mundo moderno, que engendra o sentimento de infância, localizado no interior da família nuclear. Além disso, é pertinente considerar que embora a infância seja construído do modo de vida burguês-capitalista, dentro de uma mesma particularidade histórica, a visão da infância pode ser multiplamente concebida, especialmente pelos vieses de classe, raças e etnia. Lobato (2019) em seu livro “Infâncias argentinas” descreve um quadro bem desigual de infâncias quando demonstrada a partir das hierarquizações sociais advinda das diferenças de raça/etnia e do ponto de vista da classe social.

modernizada, concebem as “[...] instituições privilegiadas para conformar os corpos da nação a partir dos corpos de suas crianças [...]” (AISENSTEIN; ROCHA, 2009, p. 164).

O caráter disciplinador assumido pela Escola Popular estatal é enfatizado por uma dupla função que é própria da escola: “integrar e selecionar”. Desse modo, “[...] ordem e asseio configuravam-se, assim, como valores fundamentais que deveriam ser cultivados e adquiridos por meio de variadas práticas [...]” (AISENSTEIN; ROCHA, 2009, p. 186). Em síntese, para Aisenstein e Rocha (2009), a organização da educação elementar era vista “[...] como meio de difusão dos ideais de civilidade a amplos setores da população [...]” e “[...] articula[va]-se, em ambos os países, aos intentos de modernização social dos setores dirigentes e das elites, como também às demandas populares por escolarização [...]” (p. 196).

Na Argentina “[...] *la escuela primaria tendría como uno de sus objetivos principales controlar a los inmigrantes y someterlos al orden nacional [...]*” (PUIGGRÓS, 1996, p. 94). A questão do disciplinamento torna-se um aspecto fundamental dos processos didático-pedagógicos das Escolas Populares argentinas, voltadas às crianças e aos adultos, às mulheres e aos homens. As propostas de escolas noturnas para operários visavam à adaptação, principalmente de imigrantes, considerando que a Escola Popular “[...] *estaba conformado un sujeto que, aunque colocado en el lugar de barbarie, era considerado educable [...]*” (PUIGGRÓS, 1996, p.108). O corpo profissional desse modelo de escola era formado por professores, mas também por médicos e psicólogos “normalizadores”.

Operava-se, portanto, a naturalização do sistema disciplinatório pelo “modelo médico”, que enfatizava os perigos das epidemias⁵⁵ da década de 1880, como também recorria ao tema do corpo, buscando formar hábitos de higiene, alimentação, relação sexual e social. Nesse contexto, o modelo médico, positivista, misturava-se à linguagem escolar, tornando o “[...] *maestro como un simple operador de rituales [...]*”. Na Argentina, um dos principais representantes deste ideário era o médico positivista José

⁵⁵ O aumento da circulação das pessoas nos espaços nacionais e internacionais, ocasionado principalmente pelo incremento tecnológico ao longo do século XIX com a criação das máquinas de transporta à vapor (locomotiva e barcos transatlânticos), aumentou a incidência de grandes epidemias em todo o mundo. Segundo Chaves (2013), “Todo o século XIX foi caracterizado por grandes epidemias, que ocuparam lugar de destaque entre as ações de interesse de saúde pública. Ao longo desse período, seis graves invasões de cólera asiático, resultantes de uma pandemia mundial, devastaram a Europa e a América, e outras doenças, como a febre amarela e a varíola, atingiram caráter epidêmico diversas vezes e em distintos continentes” (p. 413).

Maria Ramos Mejía, que propôs o “*Cuerpo Médico Escolar*”, destinado a “[...] *mantener a educadores y educandos sometidos a su organización [...]*”, de modo que fosse “[...] *administrador del espacio y el tiempo de los alumnos [...]*” (PUIGGRÓS, 1996, p. 118).

O maior objetivo da medicalização educacional era o reflexo nas famílias e no entorno social das escolas, justificada pela “[...] *confusión frecuente entre los acontecimientos sanitarios y los comportamientos éticos y morales [...]*”. Era muito comum encontrar nos textos do “*Cuerpo Médico Escolar*” a associação de doenças e incapacidade cognitiva à classe trabalhadora, afirmando-se pela “[...] *reincidencia em tomar como ejemplo de inmoralidad y enfermedad a los sujetos populares, en particular los obreros no calificados [...]*” (PUIGGRÓS, 1996, p. 119), afirmando que pessoas que consumiam altas doses de álcool não possuíam capacidades psicológicas de avançarem em carreiras profissionais. Um processo similar ocorreu no Brasil, dedicando centralidade aos discursos médicos na determinação de práticas pedagógicas, elementos curriculares, organização espaço-temporal das atividades desenvolvidas nas Escolas Públicas. Condições de higiene e limpeza era um dos poucos aspectos investigados regularmente por inspetores escolares dos grandes centros urbanos, nas décadas iniciais do século XX.

É interessante pensar que a escola projetada ao longo do século XIX, nos moldes da visão liberal, muito rapidamente foi se imbuindo de uma série de contradições. Ao mesmo tempo que deveria “civilizar” por meio da força emancipatória da ciência e da tecnologia, precisava disciplinar e cercear a ação e a mentalidades dos indivíduos, de modo que não pudessem guiar as transformações sociais que seriam o objeto de suas emancipações. Nesse contexto, faz-se presente a tensão constituída a partir da proposição de modos alternativos de escolarização que buscavam superar essa contradição da Escola Popular estatal. A reação estatal ao combate às escolas libertárias é expressão da disputa pelo sentido político que vai assumindo a escolarização de trabalhadores, uma vez que os Estados tomaram a existência destas escolas como ameaça ao projeto de instrução pública que forjava a ética de trabalho imposta pelo mundo urbano-industrial que se formava. Assim,

O resultado da escola para formar cidadão, da “escola popular”, que deveria formar para o trabalho, é deveras conhecido. O texto de Alcântara Machado, dos anos vinte, retratou de forma pungente o resultado de tal tipo de ensino: alguns anos de escola, o aprendizado de alguns pequenos truques para a sobrevivência, a inculcação do hino

nacional e da bandeira, um nacionalismo rançoso (desde que não ameaçasse o bem-estar individual), uma xenofobia mesquinha como fim em si mesmo. (BITTENCOURT, 1990, p. 10).

Esse era o contexto do “entusiasmo pela educação” e do “otimismo pedagógico”, fenômenos que pontuavam a instrução como alavanca de edificação da nação. A natureza educativa da transformação social almejada constituía um “[...] mecanismo regulador da ordem social [...], o único recurso para se sair da situação humilhante de país atrasado [...]” (NAGLE, 1976, p. 266). Tal perspectiva já começava a ser esboçada desde a segunda metade do século XIX e, nas primeiras décadas do século subsequente, afirma-se como projeto complementar à política de embranquecimento, no qual “[...] acentuam a importância da difusão da instrução primária, convertida em problema máximo da nacionalidade, pois, educado o povo, automaticamente estariam resolvidos os problemas da sociedade brasileira [...]” (NAGLE, 1976, p. 265). Formou-se a partir da crença de que o aumento numérico de instituições escolares poderia incorporar maiores quantidades da população no ritmo do progresso, colocar o Brasil “[...] no caminho das grandes nações do mundo [...]” (NAGLE, 1976, p. 99).

Essa proposta centrava-se na ideia de que era possível reformar a sociedade por meio de uma reforma humana. Nesse sentido, visava provocar a aceleração histórica, a partir da escolarização popular, considerada o instrumento decisivo neste processo. A escolarização é aclamada nos debates que envolviam os projetos de sociedade, com intensas disputas orientadas por vieses teóricos e políticos diversificados, reivindicando reformas efetivas no sistema escolar, quase inexistente, do país no início do século XX. Ela passa a ser vista como o motor da história no qual:

[...] o sonho da República espargindo as luzes da instrução para todo o povo brasileiro e democratizando a sociedade, ou o sonho de, pela instrução, formar o cidadão cívica e moralmente, de maneira a colaborar para que o Brasil se transforme em uma nação à altura das mais progressistas civilizações do século. (NAGLE, 1976, p. 100)

A solução da escolarização, como panaceia nacionalista, era vista por sua capacidade de realizar a devida “ortopedia social”, por meio da “arte de prevenir e de curar” e colocou-se como projeto cada vez mais paradoxal, que favorecia a permanência do poder político e econômico nas mãos dos mesmos agentes que o detiveram ao longo

de todo o processo colonial e imperial no Brasil. De um lado, essa aposta discursiva na construção da nação por meio da universalização da instrução pública e popular e de outra parte o reforço do problema do analfabetismo, como limite quase intransponível para a partilha do poder político, em todos os níveis das esferas públicas. Assim:

O povo pobre, despossuído, traveste-se de plebe ignara e revoltosa. Sem a propriedade, sem o saber e sem a racionalidade científica, não pode, também, almejar o poder, ou, de forma mais elementar ainda, não pode constituir-se como fonte, como origem do poder político. Por isso, uma face fundamental da história política dos XIX é a produção do analfabeto como ignorante. [...], os debates sobre leis eleitorais e do voto dos analfabetos acabou se configurando como a desqualificação cultural e uma exclusão política dos setores mais pobres da população. (FARIA FILHO; PINEAU, 2009, p. 107).

A questão do voto dos analfabetos foi objeto de grande debate, tanto na Argentina como no Brasil. A associação do atraso e a incivilidade às massas analfabetas era concebida, dentro da visão hegemônica, a impossibilidade de indivíduos e grupos populares exercerem o mesmo nível de participação política, incapazes de atuarem autonomamente em qualquer espaço social, necessitando direção e comando. Desse modo,

A instrução popular assumiu [...] a feição de regeneração desta população representada de forma desqualificada. Combatia-se o analfabetismo ao mesmo tempo que se representava o analfabeto como incapaz do exercício da cidadania, não só pela ausência de ferramenta necessária para o exercício do voto, mas também por ser expressão de um povo constituído por negros e mestiços, herdeiros da antiga ordem que se pretendia sepultar. (GOUVEA; SCHUELER, 2012, p. 335).

A consolidação da Escola Popular dentro do aporte político e ideológico hegemônico foi marcadamente disputada por muitos interesses subjacentes à consolidação de uma visão liberal. No entanto, agentes que ocuparam a hegemonia do espaço escolar, como o caso da Igreja Católica, em todo o período colonial dos dois países, não foram totalmente apartados destas disputas no interior dos Estados nacionais. Tanto na Argentina como no Brasil, a proposição do “liberalismo laico” era veemente combatida por católicos, que, na prática, mantiveram a proposição de escolas confessionais nestes países, ganhando ainda mais força especialmente no atendimento

escolar dos seguimentos elitizados, mas também atuando na formação de professores nos espaços mais recônditos destes países⁵⁶. Além disso, atuaram incisivamente na oposição à implementação da laicidade no espaço da Escola Popular dos dois países. Na Argentina por meio de uma simbiose com o Estado (PUIGGRÓS, 1996) e no Brasil focalizando reformas das políticas educacionais que garantissem a permanência do funcionamento das escolas confessionais particulares, interferindo na consolidação do sistema público de educação, por meio de diversos dispositivos legais da primeira metade do século XX.

Se o início do século XIX impunha-se a necessidade de firmar a independência dos países latino-americanos, em suas diversas configurações políticas, imaginando e construindo as bases de formação do Estado-Nação ao longo deste século, negando a incapacidade de se autogovernar por meio do rechaço à noção de “anarquia”, o início do século XX trouxe outros desafios históricos. Com as nações sul-americanas relativamente consolidadas, estas se posicionaram pouco a pouco no eixo de dependência no âmbito da geopolítica, fortemente influenciada pela ação imperialista dos Estados Unidos da América. As pretensões da participação popular nos processos decisórios do âmbito das políticas nacionais, com a formação da cidadania, tanto na Argentina como no Brasil, encontravam-se distante da realidade dos setores populares destas sociedades nesse período. É nesse contexto que uma série de movimentos populares, que se constituíram desde o final do século XIX, passaram a tensionar os desdobramentos da nação que excluía do poder uma significativa parcela da sociedade.

É importante assinalar que o “[...] processo de escolarização não [pode] ser compreendido tendo apenas como referência a ação do Estado [...]”, tendo em vista a “[...] intensa participação de grupos sociais variados, sociedades, associações, indivíduos e famílias [...]” que acabavam por promover a “[...] coexistência de uma multiplicidade de práticas educativas [que] pode ser assinalada como uma marca da sociedade brasileira, sendo observada em diferentes regiões do país [...]” (SCHUELER; SOUTHWELL, 2009, p. 131). Essa é uma diferença importante em relação ao caso argentino, que assume o caráter centralizador do Estado no sentido de homogeneizar, não sem tensões, ainda no século XIX, os aspectos político-educacionais por meio da concretização da “*educación comun*”. Essa diferença também seria decisiva no como as propostas alternativas de Educação Popular se colocariam nos dois países. Segundo Puiggrós (1996), referindo-se

⁵⁶ Vale destacar a atuação da Ordem das Dominicanas, especialmente motivadas pelas missões francesas do início do século XX, na fundação de Escolas Normais no interior do país, no caso brasileiro.

ao caso argentino, durante “[...] *las tres décadas del siglo XX, las sociedades populares constituyeron un importante movimiento que reunía tendencias pedagógicas y políticas distintas, pero articuladas por el eje de la defensa de una educación democrática [...]*” (p. 104). A mesma tendência também apresenta-se no Brasil neste mesmo período.

É, nesse sentido, que novos atores se apresentaram como agentes propositores de uma Escola Popular que pudesse não só retomar algumas promessas não cumpridas na formação dos Estados nacionais, como também reivindicar a superação deste modelo excludente. Os coletivos que adotaram essa perspectiva conseguiram êxito no sentido de evidenciar as grandes fissuras de um sistema que se propõe justo e se ergue a partir de uma estrutura fortemente desigual. Muito rapidamente, as denúncias, as estratégias de lutas e de resistências, bem como as proposições de mudanças formaram um projeto revolucionário constituído a partir dos movimentos operários que ampliaram as disputas pelos sentidos sociais e políticos da Escola Popular, para além do contexto hegemônico, mediante formação intelectual e prática da classe trabalhadora.

CAPÍTULO II

A emergência dos movimentos operários na Argentina e no Brasil e as propostas alternativas de Escolas Populares

"Nos dirigimos ao povo que trabalha e sofre, ao povo que deseja lutar por uma era de emancipação e justiça"

(A Lanterna, Ano XIII, N. 253, 1914)

"La lucha ha comenzado"

(Miraflores, La Protesta, Ano XIII, N. 1744, 11/09/1909)

As transformações lógicas e históricas da modernidade constituíram a necessidade de extensão do acesso escolar aos setores populares da sociedade. O contato com o mundo da leitura e da escrita, mediada pelos processos de alfabetização, foi constitutiva da inserção de sujeitos modernos ao universo cultural que utiliza a comunicação escrita como subsídio fundamental à imprensa, à ciência, à arte e à técnica. Nesse sentido, no contexto de transformações do sistema capitalista, o espaço escolar, que esteve restrito por séculos à classe dominante, é reivindicado como *locus* privilegiado de formação da moderna mentalidade cidadã e, de modo ideal, deveria abarcar o todo da população na partilha de uma identidade unificadora do Estado nação.

Como componente dos mitos de criação dos Estados nacionais, como nas experiências americanas da Argentina e do Brasil, a viabilização da Escola Popular surge como um elemento imprescindível à formulação da ideia de que os indivíduos modernos eram portadores de direitos naturais, como a igualdade, a liberdade e à propriedade privada. No entanto, a realização destes princípios se mostraria concretamente obstaculizada pelas desigualdades de classe que estrutura a sociedade capitalista. A mesma dicotomia que funda esse modelo de sociedade é também a dicotomia que deu origem à Escola Popular proposta, desde cima, nos processos de consolidação dos Estados nacionais no início do século XX. O acesso escolar amplia-se para os setores populares, mas o alcance dessa inclusão é crivado pelo sentido adaptador que a Escola Popular hegemônica assume, tornando-se uma instituição fundamental à reprodução do *status quo* da sociedade moderna.

As contradições sociais que se concretizaram na constituição desse mundo moderno, na Europa e na América, implicariam um conjunto de reações que se expressaria pela revolta e resistência da classe trabalhadora, confrontando as desigualdades sociais, econômicas, políticas e educacionais por meio de movimentos sociais organizados. Dentro desse processo, formam-se projetos revolucionários, elaborados a partir da classe trabalhadora. Como parte desses projetos surge, também, a proposição de modelos alternativos de Escolas Populares que visam à superação das desigualdades e opressões. O presente capítulo trata, portanto, do imbricamento da formação do movimento operário, com ênfase nas tendências libertárias, e a emergência de modelos alternativos de Escolas Populares, apontando, comparativamente, as especificidades destes processos sócio-históricos na Argentina e no Brasil.

2.1 Contexto e emergência dos movimentos operários transnacionais

O século XIX foi atravessado por transformações generalizadas no modo de pensar e agir em escala global, em um processo lógico e histórico que transformaria todas as dimensões da vida. Trata-se da inserção dos Estados nacionais na ordem de estruturação capitalista tal qual discute Wallerstein (2012) em sua teoria do “sistema-mundo”, na qual afirma que os países foram se posicionando ao longo da modernidade, de acordo com suas funções na estrutura capitalista mundial, sendo categorizados como países centrais, semiperiféricos ou periféricos. Na cadência dos ponteiros dos relógios, no ritmo da locomotiva, novas temporalidades foram se constituindo e paisagens completamente alteradas pelo acelerado crescimento urbano e industrial, pautado pela mudança profunda no modo de se organizar a vida no campo econômico, social e político, com implicações diretas ou indiretas nas formas de educação e cultura, no mundo ocidental. Todas estas mudanças são sintetizadas na noção de progresso e de civilização, que nos ciclos das revoluções burguesas, europeias e estadunidense, prometeram disseminar para o mundo (HOBSEBAWM, 2003). Uma promessa pautada na naturalização destas categorias historicamente construídas.

As profundas transformações que se desdobraram destes processos sociais e históricos não se restringiam, portanto, ao campo econômico e político, elas desencadearam uma reforma – em seu sentido mais radical – dos planos intelectual e moral das sociedades, bem como na constituição de identidades, que vinham se formando

a partir do modelo europeu. É nesse contexto que a liberdade, a igualdade e a individualidade são tomadas como princípios fundamentais na criação de uma nova cosmovisão. Tais princípios foram importantes na reestruturação da noção de uso econômico da terra nos mais variados espaços do planeta, com o direito à propriedade, assim como os ideais de ascensão social por meio do esforço individual e da igualdade entre os homens⁵⁷, resultantes do esfacelamento dos direitos de nascimento que mantinham a estrutura nobiliárquica e o surgimento da noção de cidadão.

A realização plena destes princípios colocou-se como base de formação para várias utopias modernas. Igualdade e liberdade – e as dificuldades de articularem mutuamente muitas vezes – ecoaram de modo polissêmico em todo o mundo e impulsionaram não só processos revolucionários europeus, como motivaram os movimentos de Independência dos Estados Unidos da América e a Revolução Haitiana. Liberdade e igualdade motivaram muitas formas de resistência e de lutas de povos nativos americanos e povos africanos e seus descendentes escravizados nas várias colônias europeias, desde o século XVI.

Também foram estes princípios que orientaram as lutas independentistas na América Latina, na primeira metade do século XIX. Embora muitos próceres das independências se recusassem a romper com a estrutura escravocrata, propondo uma ruptura estrita com a condição de dependência política e econômica, em relação à metrópole. Apesar disso, algumas personalidades independentistas foram tributárias do pensamento iluminista no processo de libertação colonial, como o caso de Simon Bolívar. Estes últimos apostaram na libertação humana pela superação dos dogmas religiosos por meio da razão; no alcance de uma vida justa com a possibilidade da igualdade jurídica; na melhoria de vida que poderia erradicar o trabalho degradante e eliminar o medo da fome e das doenças pelos progressos oriundos do avanço científico e tecnológico e o incremento da formação humana, letrada civilizada.

A adesão aos ideais iluministas foi resultado da circulação de ideias nos dois lados do oceano atlântico, constituindo a possibilidade de intercâmbios de imaginários e

⁵⁷ A igualdade formal restrita aos homens é característica androcêntrica (e até misógina) recorrente no pensamento político e econômico moderno. Exemplo emblemático disso é a “Declaração dos Direitos da Mulher Cidadã” proposta à Assembleia Nacional Francesa, em 1791, pela Marie Gouze (ou Olympe de Gouges, seu pseudônimo). A declaração e outros posicionamentos foram considerados afrontosos por Robespierre. Marie Gouze acabou guilhotinada em 1793 em função de seus posicionamentos e críticas (ASSMANN, 2018).

estratégias de resistências que foram se formando ao longo do século XIX. Abranson (1999) reflete sobre o tema da circulação transnacional dos ideais revolucionários e afirma que:

El hecho de que los hombres, los escritos y las ideas sean realidades históricas esencialmente viajeras, y que los intercambios entre Europa y América Latina fueron intensos en el siglo XIX, [...].

Los hombres viajaron en ambos sentidos: hallamos tanto exilados políticos europeos en América Latina como viajeros y refugiados latinoamericanos en Europa, particularmente durante los sucesos revolucionarios de 1848-1850. En cambio, las ideas – es necesario decirlo sin temor de herir susceptibilidades, puesto que la historia expone abundantemente esta realidad – viajan en un solo sentido: de Europa, sobre todo de la Francia revolucionaria, hacia América. (p. 12)

Tais pressupostos alimentaram o imaginário moderno na ideia de construção de um outro mundo. Formada na dialética dos processos sociais e históricos, o enfrentamento da limitação da consolidação da liberdade e da igualdade e a sua ampliação para os setores populares emerge nos desdobramentos do mundo moderno, apontados anteriormente. Se explicita uma dicotomia fundamental entre duas classes que constitui a base de um conflito impossível de se conciliar dentro da estrutura capitalista. Conforme os apontamentos críticos de Karl Marx (1988), trata-se da oposição de classes entre capitalistas/burgueses e trabalhadores. De um lado, a classe dominante, proprietária dos meios de produção; no lado oposto, aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho e recebem como pagamento um salário que muitas vezes não custeia nem mesmo a própria subsistência, para produzir a riqueza que é apropriada pela classe dominante.

As sociedades transformadas pelas máquinas a vapor e as estradas de ferro, caracterizadas pela primeira Revolução Industrial e, de outra parte, as revoluções sociais e políticas nos Estados Unidos da América e na França contribuíram para uma outra formulação política, concebida pelo plano das democracias liberais, concretizaram os principais símbolos da modernidade e da ideia de progresso, que estruturam o imaginário moderno (HOBSBAWM; RANGER, 2007; ANDERSON, 2017). Resultam, portanto, em uma nova forma societária que mudaria radicalmente as formas de produção e reprodução da vida, constituindo novos laços sociais e novas formas de sociabilidade, em escala globalizante.

Associado a estes símbolos estão os avanços científicos, tecnológicos e econômicos, que implicaram outras mudanças importantes na vida social no mundo ocidental. É o caso do lugar ocupado pela medicina, com suas orientações e regramentos relacionados à higiene; grande circulação de materiais escritos; crescente urbanização, aumento no número de escolas e busca da alfabetização como elemento imprescindível da vida civilizada e cifrada; entre outros aspectos que se apresentavam como instrumentos necessários para alavancar as possibilidades de uma vida melhor para todos. No entanto, é nesse mesmo contexto social e histórico, de expressiva crença no progresso permanente e da evolução, que a miséria se faz de modo implacável, fazendo transparecer uma realidade cruel e injusta para significativa parcela das populações que viviam nessa particularidade histórica.

As contradições do sistema capitalista e do modo de vida “burguês” não tardariam em se expressar por meio de sistemáticas crises, econômicas e políticas, que definiriam os rumos de uma série de conflitos que empurraram trabalhadores e trabalhadoras para um tipo de organização inédita na história. Por meio dos debates em torno da situação de miséria em que vivia a maioria das populações nos centros urbano-industriais das economias centrais, levantaram a necessidade em se levar a cabo as promessas de igualdade e de liberdade que fundaram o imaginário das sociedades capitalistas. Tais circunstâncias fariam emergir desde projetos de alargamento dos mecanismos democráticos nas sociedades liberais até proposições mais radicais, que buscavam a superação do sistema capitalista por meio de revoluções populares.

O liberalismo justificava o acesso parcial ao progresso, restrito à classe dominante. Desse modo, a reação da classe trabalhadora, impedida de participar dessa condição de progresso no qual ela própria foi responsável em propiciar, atuava na formação de projetos revolucionários socialistas. Tal reação se justificou pelas condições de vida da classe trabalhadora que experienciavam na pele as intempéries desta contradição fundamental do sistema capitalista: a miséria, a fome, a exaustão dos trabalhos degradantes. Fundamentava-se, portanto, nesta contradição os limites para a universalização dos princípios de liberdade, igualdade e propriedade privada. Uma vez que para significativa parcela da humanidade, a liberdade restringia-se à liberdade de ofertar a própria força vital ao mercado de trabalho, que não é, de fato, livre. A igualdade formal estava atravessada pelo abismo das desigualdades sociais. A propriedade privada, na forma dos meios de produção, se concentra nas mãos da classe dominante, impondo

uma estrutura social arraigada na desigualdade de classe (MARX, 1988). Emerge destas contradições o imperativo de suas superações pela construção de outro mundo, colocando-se no horizonte das massas trabalhadoras algumas utopias formuladas ao longo do século XIX:

[...] época de profundas transformaciones, la utopía tuvo un extraordinario desarrollo. El impacto del capitalismo, los descubrimientos científicos, el crecimiento de la industria y las revoluciones democráticas crearon un campo fértil para el cultivo de esta forma de pensar y actuar. Portadores de la ilusión que trajo consigo el progreso, pero, a la vez, del malestar que sentía la población ante problemas como desigualdad y la explotación laboral, los utopistas planearon nuevas formas de organización social que satisficieran las necesidades materiales y afectivas de los individuos. Estos programas orientaron movimientos políticos y experiencias comunitarias que, supuestamente, prefiguraban la sociedad habría de venir. (QUINTANILLA, 1985, p. 10).

Essa contraditória realidade foi objeto de questionamento entre aqueles e aquelas que se preocuparam em conhecê-la além da aparência imediata, por meio da experiência da miséria ou não, e superá-la. O Pensamento Socialista⁵⁸ Europeu do século XIX debruçou-se, em grande medida, nesta problemática. Seja Saint-Simon, Fourier, Proudhon, Marx, Cabet ou Owen etc., todos estes com a mesma finalidade de encontrar meios para superar esta contradição. Contradições que posicionam os sujeitos em classes opostas, com interesses completamente antagônicos, formandas a partir de forças sociais em conflito (MARX, 1988; BAKUNIN, 2009). Desse modo, a “[...] *condición económica de la clase obrera concebida como una unidad frente a la clase explotadora. [...] La revolución de 1848 completará la separación radical entre burguesía y el proletariado [...]*” (COLOMBO, 2013, pp. 11-12).

⁵⁸ Até a criação da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) e seus desdobramentos no mundo prático, não existia uma distinção muito clara entre as várias correntes filosóficas e sociológicas que se situavam dentro de um pensamento socialista. Ao longo dos congressos socialistas realizados a partir de 1864, formaram-se as distinções entre correntes de pensamentos que fundamentavam as lutas operárias, que se situaram no marxismo, nos anarquismos e no republicanismo. É, nesse sentido, que a “generalização” do pensamento socialista aparece no texto. É pertinente reconhecer que existiam enormes diferenças nos conteúdos dos escritos dos vários autores que foram situados neste campo de pensamento, desde a origem de suas produções. No entanto, formavam a base de um pensamento socialista polifônico. Posteriormente, já no período de constituição sindical em vários países, no início do século XX, os grupos denominados socialistas possuíam como característica fundamental a preocupação com as demandas da classe trabalhadora e uma atuação no interior dos Estados nacionais, por meio da ação partidária, na via eleitoral/parlamentar.

De um lado, uma classe dominante que utiliza as promessas de igualdade e de liberdade como um horizonte possível – promessas estas irrealizáveis se considerada a estrutura desigual da sociedade – enquanto fazia alastrar o projeto de mercantilização e individualização da vida. De outra parte, a classe dominada, formada por trabalhadores e trabalhadoras, produtores das riquezas que são apropriadas e acumuladas pela classe dominante. Uma expropriação que vai além dos produtos do trabalho e a “vida revela-se simplesmente como meio de vida” (MARX, 1964, p. 164).

2.1.1 A Associação Internacional do Trabalho (AIT) e a educação da classe trabalhadora

No contexto que produz as primeiras organizações do operariado, bem como as construções teórico-práticas que vão sendo engendradas a partir daí, alguns episódios no cenário europeu implicariam movimentações importantes no sentido de constituir as primeiras organizações de trabalhadores. Dentre estes episódios encontra-se a criação da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), de 1864, a “Primeira Internacional”. Tal associação foi constituída a partir da reunião de operários e intelectuais que se organizaram em torno da necessidade de realização de congressos onde fosse possível promover debates das ideias – convergentes e divergentes – em torno das possibilidades da organização da luta dos trabalhadores e das trabalhadoras⁵⁹, de modo que pudessem construir os caminhos de superação do sistema capitalista por meio do movimento revolucionário de cunho popular. Assim,

Los obreros que en septiembre de 1864 se reunieron en Londres para crear una asociación internacional querían en primer lugar establecer un “punto central de comunicación y de cooperación entre los obreros de los diferentes países que aspiraban al mismo fin, es decir: la ayuda mutua, el progreso y la liberación de la clase obrera; su asociación debía evitar que los patrones pudiesen recurrir a los rompehuelgas, debía acelerar la llegada del reino de la justicia y de la moral, como se debía entonces [...] encarnar la forma de organización del proletariado moderno. (ENCKELL, 2013, p. 23)

⁵⁹ Embora estas últimas tenham sido marginalizadas nas publicações de maiores circulações, assim como em estudos produzidos posteriormente, há diversos registros documentais de periódicos, folhetos, artigos e livros assinados por mulheres em todo o mundo, com significativas contribuições para as discussões no interior da AIT e fora dela.

O ponto de partida dos vários membros internacionalistas baseava-se no acúmulo das experiências realizadas pelas insurgências de trabalhadores e trabalhadoras localizados na Europa setentrional, na primeira metade do século XIX. Entretanto, as ideias que foram emergindo nesse contexto não só ecoaram em outros lugares do mundo, mas encontraram ressonância nos debates constitutivos no interior dos Estados nacionais consolidados na América Latina. Encontraram outras vozes que acabaram por compor uma onda discursiva, com intensidades diferentes nas distintas localidades fora do cenário europeu, haja vista as discrepâncias das realidades sociais que se posicionaram na periferia do capitalismo global (WALLERSTEIN, 2012). O aspecto comum que aproximava os enormes contingentes populacionais vinculados direta ou indiretamente ao sistema-mundo capitalista eram as enormes desigualdades impostas por um sistema socioeconômico que se pretendia homogeneizador, mas estruturado no abismo formado entre as classes, produzidas a partir de antagonismos econômicos, culturais e políticos.

Engendrado a partir da mercantilização irrestrita da vida, o sistema capitalista emerge da possibilidade de acumular riquezas a partir da exploração da força de trabalho, também convertida em mercadoria pelo processo de assalariamento. Desdobra-se dessa compreensão a noção de que esse também seria o germe da própria destruição do capital, considerando a potência mobilizadora das forças sociais que passam a reivindicar a derrocada de um sistema que se realiza por meio da exploração e opressão das massas proletarizadas (MARX, 1988; BAKUNIN, 2009). É no enfrentamento desta realidade que a AIT surge como necessidade em se federar grupos que se mobilizaram pela construção de alternativas para este modelo que estava se impondo para o planeta como única possibilidade para a humanidade. Os debates que transcorreram a partir de 1864 enfatizam problematizações fundamentais sobre o mundo que vinha se concretizando nesse processo contraditório do sistema capitalista. Segundo Enckell (apud HISTÓRIA do Anarquismo, 2016, s/p.),

Nesses congressos discutia-se os meios de produção. Seria preciso coletivizá-los? Será que cada um tem o direito de ter seus próprios meios de produção? Eles devem ser comuns? Precisamos de cooperativas? De coletivos? O que fazer com as heranças? O que fazer com o dinheiro? Qual o papel das mulheres? Enfim, uma série de problemas que nunca haviam sido abordados.

Tais questionamentos exigiam desdobramentos quanto às formas de enfrentamentos possíveis de serem exercidas pela classe trabalhadora, ou seja, “*las ideas socialistas cobraban forma*” e a associação internacional representava esse esforço inédito na história, aproximando agrupamentos “*multicolores*” (ENCKELL, 2013, p. 23), reunidos pelo desejo de um mundo justo, sem opressões. Apesar dos objetivos comuns que foram se construindo nestes debates, é recorrente o apanhado historiográfico que enfatiza os conflitos e as grandes disputas situadas no interior da AIT, desde a sua origem.

Os aspectos destacados nestas narrativas são, principalmente, as divergências que originariam a formação de correntes da esquerda radical mais ou menos identificada com o pensamento marxista ou anarquista/libertário⁶⁰ (BESANCENOT; LÖWY, 2016). O foco nas divergências⁶¹ das correntes de pensamentos que se formaram nesse processo nem sempre recupera a fertilidade dos debates que puderam apreciar questões absolutamente fundamentais aos séculos vindouros, de um modo pouco experimentado por aqueles agrupamentos e que inspirou novas gerações de intelectuais e militantes que foram se formando a partir daí.

Um tema que ganhou relevância no contexto dos debates da Primeira Internacional (AIT) e merece destaque, por ser essencial nesta tese, é a “[...] crítica do sistema escolar vigente na época, pois destas análises propuseram as definições dos fundamentos da educação politécnica e da educação integral [...]” (CODELLO, 2007, p. 161). De pronto, impõe-se como objetivo de o movimento revolucionário formar um novo tipo humano que se constituiria a partir das ruínas do capitalismo. Não sem conflitos, afinal de contas, proposições educacionais estão em permanente disputa nos

⁶⁰ A noção libertária associada às perspectivas anarquistas está associada à defesa incondicional da liberdade humana, sempre em oposição a qualquer forma autoritária que constitua uma relação de opressão. Esse é o fundamento utilizado por parte do movimento operário, no final do século XIX e início do século XX, na luta contra o sistema capitalista, dentro da proposição revolucionária. É pertinente ressaltar que essa noção libertária se insere em uma tradição de movimentos sociais de esquerda, diferenciando-se substancialmente da apropriação do termo na contemporaneidade por movimentos políticos e econômicos conservadores, associados à perspectiva da “ultradireita”.

⁶¹ Os conflitos que estiveram presentes nos primeiros congressos realizados pela AIT demonstram a intensa disputa pelas formas mais apropriadas para a construção do caminho revolucionário a ser traçado pela classe trabalhadora. Ponto crucial desta disputa se referia ao tipo de enfrentamento a se realizar em relação ao Estado (burguês capitalista), dividindo posicionamentos entre as noções de política positiva e política negativa, segundo Musto (2014). A primeira noção abarcava a possibilidade do uso do Estado e de suas institucionalidades (como a via eleitoral, a escolarização) somada à organização de trabalhadores na construção do caminho revolucionário. De outra parte, a segunda noção, excluía qualquer aproximação com o Estado, enfatizando a necessidade de se realizar a revolução social por meio da destruição deste, mantendo a autonomia dos movimentos de trabalhadores e trabalhadoras.

desdobramentos do mundo moderno, vão surgindo, a partir dos trabalhos contínuos realizados pela AIT, propostas alternativas de escolarização da classe trabalhadora.

Nos espaços voltados às discussões das formas de escolarização a ser orientada pela AIT, os grupos chamados educacionistas preconizavam a ampliação do acesso da Escola Pública estatal e ventilavam a possibilidade de reorientação desta no sentido da formação politécnica, que visa integrar o trabalho intelectual e profissional. Nesta perspectiva, a escola seria uma ferramenta que alavancaria a transformação da sociedade a partir da transformação do próprio indivíduo. Simultaneamente, outra perspectiva vai tomando forma e ganhando força nas defesas dos congressos, tratava-se da proposição da Instrução Integral, vinculada ao pensamento libertário, cujo maior objetivo é a formação de sujeitos em uma sociedade futura, uma vez que a maior prioridade do movimento operário era a transformação radical daquela concretude histórica⁶².

Com o acúmulo de discussões em torno dos temas da educação/instrução, do trabalho infanto-juvenil e da condição social da mulher⁶³ constituíram-se propostas de escolarização mais elaboradas, já considerando a impossibilidade de conciliar os interesses da classe trabalhadora por uma educação integral e a sociedade vigente da época. As comissões vinculadas às AIT que trataram da questão da “instrução” detalharam a intrínseca relação da mudança da estrutura socioeconômica e política da sociedade de modo simultâneo à universalização da instrução. É no terceiro encontro em Bruxelas, em 1868, que se apresentaram uma série de documentos que tratavam da “Instrução Integral”, exposta de modo inédito, explicitando o seu potencial revolucionário. Para Codello (2007),

A premissa é que a sociedade contém, em seu interior, duas classes bem distintas: uma em que se encontram os homens que exerciam, de forma sistemática, a mente no trabalho e na vida; uma outra, ao contrário, em que encontramos aqueles que usam seus corpos e as mãos para trabalhar

⁶² Essa compreensão está mais evidente na proposição de Mikhail Bakunin, em seu texto de 31 de julho de 1869, “A instrução integral”. O texto foi escrito para ser apresentado no Congresso da AIT, que ocorreria em novembro do mesmo ano, na Basileia.

⁶³ A questão da mulher foi tratada de modo muito conservador nos primeiros congressos da Primeira Internacional. Sobretudo, dentro do círculo proudhoniano que entendia a vida doméstica e o cuidado dos filhos o destino reservado às mulheres no que tange à sua “emancipação” do trabalho industrial (CODELLO, 2007). Este foi um tema permanente dos círculos libertários, com importantes contribuições na problematização das sociedades patriarcais, do machismo, do assédio no espaço de trabalho, da desigualdade salarial, entre outros aspectos importantes das lutas das mulheres em torno da pauta histórica da igualdade de gênero.

e aos quais não são oferecidas ocasiões para exercitar seu intelecto. Coloca-se, inevitavelmente, uma pergunta: essa situação é destinada a durar e a ser imutável ou é possível modificá-la por meio da educação para a mudança? Levantar esse problema significa, dessa maneira, procurar resolvê-lo. A solução encontra-se em desenvolver no indivíduo, de modo harmônico, todas as suas faculdades e, ao mesmo tempo, garantir à coletividade uma mesma instrução fundamentada sobre as mesmas bases racionais e científicas. (pp. 165-166)

Desdobra-se das discussões destas comissões uma questão central, até certo ponto um aspecto de convergência nos debates da Primeira Internacional, que é a histórica e artificial divisão do trabalho intelectual e trabalho manual, pensamento e ação, uma dicotomia que se constitui na base da formação da oposição das classes sociais, produzindo outras formas de opressão na conformação do *status quo* da sociedade. A partir desta dicotomia se forma o dualismo que funda o modelo teórico-prático hegemônico de escolarização moderna. Essa problematização é base da argumentação de Paul Robin⁶⁴ no “*Manifiesto a los partidarios de la educación integral*”, publicado em 1893, no qual propõe a alternativa da Educação Integral como mediação importante na superação da subserviência imposta pelo sistema capitalista. Segundo o intelectual e militante anarquista:

La distinción de clases, que es hoy fundamento de la organización social, se sostiene sobre todo por la desigualdad frente a los medios educativos. Para la burguesía, que tiene el capital, la ciencia; para el pueblo, que no posee más que la miseria, el trabajo. La ciencia y el trabajo unidos liberarían el mundo. Su separación prolonga nuestra esclavitud moral y material. El trabajo tiene necesidad de los descubrimientos científicos, para procurar a la humanidad todo el bienestar posible. Desde que la ciencia es humilde sirviente del capital, demasiado a menudo no es más que el cómplice de los opresores del trabajo. (ROBIN, 1981, p. 32).

⁶⁴ O professor francês Paul Robin (1837-1912) teve uma participação fundamental na construção do projeto educacional que emerge nos debates da Primeira Internacional, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento da ideia de Educação Integral. Desenvolveu uma experiência fundamental no Orfanato Prévost, situado na França, onde pôde experimentar uma série de ações voltadas à sistematização de saberes que se tornariam a base de outras proposições calcadas na perspectiva da Educação Integral (como o caso da Escola Moderna de Francisco Ferrer y Guardia). Segundo Santos (2014), sua concepção de Educação Integral é oriunda de “[...] uma longa trajetória que iniciou seus passos mais marcantes da AIT. Sua passagem pelos congressos foi marcada por situações polêmicas, como com anarquistas, sobretudo por se vincular a temáticas como o neo-malthusianismo, o positivismo e o darwinismo [...]” (p. 42).

A proposição da Instrução Integral que se desenvolveu no conjunto destas discussões tomou a ciência, a justiça e a liberdade como aspectos fundamentais para a formação da criança e colocou no horizonte da escolarização a superação do “velho princípio de autoridade”, que orientava as relações educacionais até então. Emerge a compreensão de que a revolução social passa pela revolução educacional, com a Instrução Integral, processos que deveriam ser simultâneos. Estas ideias inspiraram várias experiências pedagógicas de grande relevância para o pensamento libertário, compreendidas como escolas antiautoritárias, tais como: a experiência conduzida por Paul Robin no Orfanato Prévost, em Cempuis (França), no período de 1880 a 1894; a proposição de Escola Moderna (Escolas Racionalistas) de Francisco Ferrer y Guardia, no período de 1901 a 1906 (Espanha); Sébastián Faure (1858 – 1942) com a experiência pedagógica “A Colmeia” (França), no período de 1904 a 1917. Desse modo, a

Instrução integral, luta como forma educativa, denúncia contínua e incessante das condições da infância na sociedade burguesa, formação absolutamente laica, organização sobre bases federalistas do sistema escolar, oficina como modelo de escola-trabalho: são essas, resumidamente, as propostas que a Associação Internacional do Trabalhadores engendrou no interior de sua agitada experiência histórica. (CODELLO, 2007, p. 186).

Assim, desde a luta socialista dos trabalhadores e das trabalhadoras, a educação, e mais especificamente a ideia de Escola Popular, tomava ares de resistência ao mesmo tempo que se tornava ferramenta de combate ao mundo moderno.

2.1.2 Comuna de Paris e a reflexão sobre uma nova educação

Outro episódio histórico importante para os enfrentamentos teórico-práticos ao modelo burguês-capitalista é a insurreição popular ocorrida na França, em 1871, a Comuna de Paris. Assim como para diversos estudiosos do tema, para Besancenot e Löwy (2016), essa foi uma experiência única na história das revoluções, “[...] ao mesmo tempo exemplo de um poder revolucionário dos trabalhadores democraticamente organizados [...] suprimindo os dispositivos burocráticos do Estado burguês, e uma experiência profundamente pluralista [...]” (p. 19). Os comunistas colocaram em prática a noção de uma sociedade autogestionada, buscando modificar, de modo amplo e urgente, os processos de sociabilidade e o modelo de instrução até então concebidos.

Foi possível retirar desta experiência algumas referências relevantes para a formulação de alternativas à escolarização “burguesa” que se enfrentava, uma vez que a educação era vista como “[...] alavanca de emancipação e como garantia do dever da sociedade futura [...]” (LENOIR, 2018, p. 23). Considerando a perspectiva libertária que se fez presente na Comuna de Paris, o sentido educativo que emergiu desta experiência é a proposta de “[...] uma nova cultura e liberar todas as energias artísticas e científicas a favor de uma completa emancipação do proletariado [...]” (CODELLO, 2007, p. 174). Para atingir este alcance, seria necessário aprofundar as transformações iniciadas com a Revolução Francesa e a realização plena da Escola Pública que concebiam.

Assim, os debates realizados em torno da instrução popular na Comuna de Paris vão se aproximando dos objetivos de laicização, gratuidade e obrigatoriedade, princípios que emergiram nos debates revolucionários franceses e que deram origem à noção de Escola Pública (LOPES, 2008), tomando-os como elementos orientadores da reorganização do ensino que pretendiam desenvolver. Implicitamente, a noção de universalidade também aparece nas proposições dos comunistas, uma vez que a questão da radicalização do alcance da noção de igualdade também era reivindicada durante os meses de existência da Comuna, exercendo essa igualdade no campo prático das relações, para além do campo formal concebido pelo aparato jurídico francês. Tais princípios foram forjados no processo revolucionário francês no qual a proposição da Escola Pública ocupou um espaço importante nas discussões que se estabeleceram na Assembleia Nacional Constituinte que forma o Estado nacional republicano francês.

No desenvolvimento dos debates da Assembleia Nacional Constituinte, que o governo revolucionário constituía, os discursos pedagógicos vão se formando em um contexto de intensa disputa pelos princípios orientadores da Escola Pública, que nesse novo contexto ainda estavam diretamente relacionados à busca da hegemonia burguesa. O acesso escolar à classe trabalhadora francesa era preenchido os requisitos da “[...] luta pela definitiva implantação do capitalismo e a visão de mundo da burguesia [...]” (LOPES, p. 2008, p. 127) e “[...] reflete as condições conjunturais, as lutas, as alianças, as rupturas, sem afetar uma política ampla de dominação e direção da classe fundamental” (p. 130). Os princípios que se estabeleceram como aspectos orientadores do projeto burguês-capitalista foram justamente: universalidade, laicização, gratuidade e obrigatoriedade. A presença destes era justificada como aspectos de mediação do alcance da liberdade, da igualdade e da individualidade requerida para a sociedade que se

consolidava, no entanto, com alcances crivados pelos acessos ou obstáculos de classe. Durante a experiência da Comuna de Paris, a realização plena de tais princípios para a totalidade da população, sem o intermédio da burocracia estatal, implicou a proposição de um modelo alternativo de escolarização. Desse modo, a escola requerida no âmbito da Comuna deveria:

[...] ser absolutamente desligada de qualquer vínculo e condicionamento de poder religioso e de suas influências negativas sobre a formação de uma mentalidade resignada e escravizada. Por isso, o intento da Comuna é abolir toda forma de doutrinação religiosa para ambos os sexos e em todas as realidades educativas, para que não prevaleça mais a submissão a uma autoridade externa à razão. (CODELLO, 2007, p. 174).

A laicidade escolar foi concebida nesse contexto como aspecto imprescindível na formação de um tipo humano consciente e autônomo. Louise Michel (1999), comunalista francesa, professora e adepta do pensamento libertário, tratou da importância da laicidade em suas memórias sobre os acontecimentos mais relevantes da Comuna de Paris. Ela afirmava que o vínculo do Estado e da Igreja se expressava através da opressão milenar imposta à classe trabalhadora, impedindo que esta tivesse acesso pleno à participação na república igualitária e livre, um compromisso firmado no processo revolucionário francês. Desse modo, os primeiros decretos da Comuna se direcionavam justamente ao afastamento da ação clerical nos assuntos públicos e coletivos, consolidando a noção de laicidade, especialmente nos temas relacionados à instrução, que fora monopólio da Igreja por tantos séculos, tanto na Europa quanto, posteriormente, na América.

O curto período de existência da Comuna de Paris, que durou apenas dois meses, não permitiu o desenvolvimento mais sólido de um pensamento pedagógico próprio, mas lançou luz sobre a necessidade da reforma da instrução primária e a forte crítica ao sistema classista vigente. Segundo Codello (2007), as ideias proudhonianas que tratavam da necessária vinculação do desenvolvimento industrial e a instrução, na concepção de “escola-oficina”, ecoaram nos debates sobre a reestruturação do sistema de instrução da Comuna, influenciando as possibilidades didáticas com a implementação do “[...] método experimental e científico [...]” (p. 174), dentro de uma concepção racional e integral de instrução. Em síntese, tornava-se evidente para os comunalistas que a formação de uma nova sociedade passa pela formação de um novo tipo humano.

2.1.3 O papel da imprensa operária na construção das lutas sociais

O processo de transformações que foram se desdobrando neste contexto contou com a rápida circulação de ideias e informativos, mediante a emergência e popularização dos meios da imprensa escrita. Ela estava articulada aos processos sociais e históricos que constituíram a modernização dos Estados, em sua feição nacional, desencadeando uma série de mudanças que vão muito além das reconfigurações das elites dominantes, em escala local ou global. As massas populacionais que viviam na miséria ou em suas adjacências passaram a compor fileiras cada vez maiores de trabalhadores, do campo e da cidade, em enorme desvantagem no mundo transformado pelas revoluções burguesas, para além do contexto europeu⁶⁵, ressoando, inclusive, na América Ibérica.

A percepção do não cumprimento das promessas burguesas, pela própria precarização das condições objetivas de vida das massas trabalhadoras, impulsionou a organização dos coletivos que muito rapidamente se rebelariam em torno de pautas revolucionárias. As insurreições urbanas na França em meados do século XIX é um exemplo importante das mobilizações alavancadas por trabalhadores. O “[...] repertório de insurreição urbana [...]” coloca a “[...] construção social da barricada [...]” (TARROW, 2009, p. 62) como elemento fundante das organizações modulares que passariam a acontecer desde então. A França inicialmente seria o palco de desdobramentos políticos fundamentais, que contribuiria para estruturação do mundo capitalista que se formava, simultaneamente se desenvolvia uma escalada de organização de trabalhadores que reivindicavam uma outra orientação revolucionária, calcada na radicalização da igualdade e da liberdade. Neste contexto, várias insurreições abririam caminho para novos repertórios em ações coletivas. Desse modo,

⁶⁵ A par da existência do debate em torno da ocorrência ou não de Revoluções Burguesas nos países latino-americanos, uma problematização que animou uma infinidade de pensadores na primeira metade do século XX, em toda a região, principalmente no exercício de adaptação da teoria marxiana às diversas realidades aqui constituídas pelos processos colonialistas, é pertinente ressaltar que não se trata de forçar analogias que não são cabíveis aos processos históricos que se articularam no período. A compreensão aqui considerada é a de que as consequências das Revoluções Burguesas dos finais do século XVIII no contexto europeu e dos EUA reverberaram em escala global, implicando mudanças generalizadas na vida e nas mentalidades que formaram dos Estados nacionais latino-americanos, ainda que não de modo homogêneo e simultâneo. No caso brasileiro, a tese de Florestan Fernandes (1987) responde de modo pertinente a esta problematização, afirmando que a Revolução Burguesa no Brasil se deu em função da formação da classe trabalhadora, da extensão da propriedade privada e da construção de um mercado interno. Aspectos estes que geraram grandes transformações no modo de vida no país, posicionando-o de modo periférico dentro das economias capitalistas e em condição de dependência (MARINI, 2007).

A expressão mais dramática e temida do novo repertório do século XIX era a insurreição armada em nome da soberania popular, simbolizada pela barricada que se tornou seu principal instrumento. [...] as barricadas surgiram como a forma modular fundamental da atividade revolucionária. (TARROW, 2009, p. 63).

A barricadas eram temidas e essenciais nesse processo de luta, porém a organização dos insurgentes contava com a mediação realizada pelos meios impressos, o que permitia o preparo destas ações. A emergência da imprensa comercial e posteriormente de uma imprensa própria do operariado foi um aspecto importante para alavancar as primeiras associações proletárias. A imprensa foi um elemento chave para a emergência dos primeiros movimentos sociais. Desse modo, é possível verificar que há um caráter ambivalente nas mudanças da comunicação escrita, pois elas “[...] não produziram, por si só, novos descontentamentos e novos conflitos, mas difundiram maneiras de preparar reivindicações que ajudaram as pessoas comuns a pensar-se como parte de coletividades mais amplas e no mesmo plano de seus superiores [...]” (TARROW, 2009, p. 66).

A emergência da imprensa atrelada às profundas mudanças estruturais e das mentalidades do mundo moderno é longamente discutida por Benedict Anderson (2017) no que se refere ao papel da imprensa para a invenção das nações, tendo em vista o poder assumido por esta para fazer circular as ideias, com fantástica agilidade quando comparada com períodos anteriores e em várias partes do planeta. Este aspecto se evidencia com muito vigor na América, com maior força na virada do século XIX para o XX.

Os tipógrafos que iniciavam novos negócios sempre incluíam um jornal entre suas edições, geralmente sendo seus únicos ou principais redatores. Assim, o editor-jornalista foi, a princípio, um fenômeno essencialmente norte-americano. Como o principal problema para o editor-jornalista era atingir o leitor, desenvolveu-se uma aliança tão íntima com o agente postal que, amiúde, trocavam de posições. Assim, a oficina tipográfica surgiu como elemento-chave das comunicações e da vida intelectual comunitária dos Estados Unidos. Na América espanhola, embora de modo mais lento e intermitente, ocorreram processos semelhantes que resultaram nas primeiras tipografias locais, na segunda metade do século XVIII. (ANDERSON, 2017, p. 102).

O meio impresso foi, portanto, um elemento crucial para a divulgação, convocação e socialização das ideias dos mais diversos coletivos em disputa político-ideológica no período. É, nesse sentido, que o domínio da técnica da tipografia foi um aspecto crucial para a organização de grupos subalternos que fundam um espaço alternativo da imprensa, renovando o interesse tão caro ao pensamento iluminista no que se refere à universalização da leitura e escrita, peças fundamentais à conquista da cidadania moderna.

É na imprensa, em sua acepção mais ampla, que inclui os meios oficiais (Estado, Igreja, grupos privados) e os meios alternativos (coletivos de operários), que a disputa pela construção de sentidos em torno da noção de Escola Popular, por meio de projetos mais ou menos consolidados, passa a ter lugar cativo nos debates. Tarrow (2009) destaca como reverbera o aparecimento deste debate, por meio da imprensa, na própria demanda por alfabetização:

No passado europeu, solidariedades corporativas e comunicações face a face frequentemente alimentaram episódios de confronto. Conflitos religiosos produziram guerras e revoluções, criando oportunidades para as revoltas camponesas e fiscais. Mas, a partir do século XVIII, novas formas de associação, comunicações regulares ligando centro e periferia e a difusão da imprensa e do número de pessoas alfabetizadas produziram uma mudança secular. Juntas, imprensa e associação possibilitaram que pessoas amplamente espalhadas por cidades e regiões conhecessem as respectivas ações e se juntassem em movimentos sociais nacionais ultrapassando largas divisões sociais ou geográficas. (TARROW, 2009, p. 67).

Estas mudanças afetaram também as formas de sociabilidade na América Latina, conforme o autor, tanto na “[...] Europa como na América a expansão da alfabetização era uma determinante crucial do surgimento da política popular [...]” (TARROW, 2009, p. 67). É perceptível que um “[...] novo tipo de vida social se desenvolveu em torno da leitura e da troca de livros e de papéis impressos [...]” (TARROW, 2009, p. 70).⁶⁶ O formato do jornal seria um mediador importante na circulação das ideias entre populares. Conteúdos e dinâmicas novas surgem e mudam sentidos, “Em vez de virem de cima, de

⁶⁶ A ampliação ao acesso à alfabetização apresenta-se como valor central dos anarquismos. Um exemplo disso é o trabalho realizado pela Coluna Durruti durante a Guerra Civil Espanhola (ou Revolução Espanhola – de 1936 a 1939), quando constituíam vilas libertárias. Entre as diretrizes da Coluna, estava a ampliação da alfabetização de toda a população das vilas.

forma autoritária, os jornais circulavam horizontalmente [...]. Os episódios revolucionários proporcionaram um terreno muito fértil para a criação de novos jornais [...]” (TARROW, 2009, pp. 70). Muitos jornais eram produzidos por coletivos organizados em torno de lutas trabalhistas, uma vez que mais do “[...] que algo heroico, a imprensa popular fez da rebelião uma coisa comum. [...] Se a imprensa e a associação eram canais complementares no desenvolvimento dos movimentos sociais, juntos eles eram combinação explosiva [...]” (TARROW, 2009, pp. 70-75).

A intrínseca articulação entre a imprensa e a cidade inaugura uma nova forma de sociabilidade, mediada pela palavra escrita, mas também ampliada em relação à noção de espaço quando abre a possibilidade de conhecimento de outros mundos e realidades, que podem se aproximar ou se distanciar das realidades dos leitores e, dessa forma, possibilita a formação de identidades e de grupos. É o que afirma Grigolin (2019) sobre a “[...] relação íntima entre a cidade e a imprensa. Não é coincidência que o ritmo da cidade acelera, sua industrialização e população multiplicam-se e, com isso, a tipografia passa a pertencer ao cotidiano das pessoas como lugar intermediador da leitura e da visualidade [...]” (p. 4). Além disso, a cidade e a imprensa permitem aproximar pessoas e reflexões que antes estavam perdidas na multidão. Um bom exemplo disso era o cotidiano de leitura pública dos jornais operários nas cidades de São Paulo e Rio Janeiro, espaços formativos importantes que tornavam os debates sobre as questões do trabalho e da consciência de classe acessíveis aos trabalhadores não alfabetizados (GRIGOLIN, 2019).

2.1.4 A repressão estatal e a ênfase da perseguição anarquista na América Latina

Indissociável deste contexto de lutas operárias na América Latina nas décadas iniciais do século XX, encontra-se a ação repressiva do Estado, por meio de seu aparato militar, ou, ainda, pela ação de milícias contratadas pelo empresariado/industriais. A contínua, sofisticada e cada vez mais agressiva repressão estatal exercida pela polícia – que possuía um forte teor político nos maiores centros urbanos da América Latina e suas proximidades – foi um traço permanente das tensões que se desdobraram em reação à organização de trabalhadores, do campo e da cidade. Os relatos realizados pelos militantes das Federações e Agremiações Operárias demonstram uma permanente associação de patrões e policiais para barrar greves, perseguir grevistas com demissões, invasões em seus domicílios, destruição de espaços coletivos (sedes de sindicatos,

bibliotecas, equipamentos tipográficos etc.). Muitas destas ações repressivas, entretanto, foram convertidas em datas emblemáticas para as lutas sociais de caráter transnacional.

O 1º de maio é uma data simbólica eleita pelos movimentos operários dos finais do século XIX como Dia Internacional de Luta pela Jornada de Trabalho de Oito Horas, reivindicado por anarquistas e marxistas. A data marca o contexto de grande repressão sofrida por crescentes manifestações de trabalhadores em Chicago, EUA, no ano de 1886. Durante os protestos, conhecidos como a Revolta de *Haymarket*, houve “revide” com uma bomba contra os policiais, a partir de manifestantes não identificados. Esse foi o pretexto para empreenderem a condenação de oitos sindicalistas, com pena de enforcamento de cinco deles (um deles antecipa sua morte com o suicídio dentro da prisão). Posteriormente ficou evidenciada a fabricação das provas que incriminaram os militantes, principalmente vinculados ao anarquismo. As mortes destes militantes ficaram mundialmente conhecidas pelos movimentos operários, apresentados como “Mártires de Chicago” na memória das lutas dos trabalhadores e das trabalhadoras.

O 1º de maio foi tomado como Dia Internacional da Luta dos Trabalhadores porque simboliza o caráter insurgente das mobilizações e ao mesmo tempo denuncia o caráter autoritário da ação estatal na repressão violenta de trabalhadores que ousaram questionar a ordem vigente. Na América Latina, este caráter repressivo do Estado, que não se restringe a esse período e vem de longe, desde os primeiros momentos da colonização, se tornou corriqueira no trato das reivindicações e mobilizações populares. Para Bethell (2015) a ação repressiva dos Estados é o *modus operandis* formado pelos acordos da classe dominante com os agentes de coerção estatal e as consequências não calculadas nos desdobramentos dos fatos.

O modo como as execuções daqueles militantes anarquistas foi realizado desnuda algumas contradições sociais, econômicas e políticas presentes naquele país que viria a ser a maior potência capitalista no século XX, os Estados Unidos da América, a “terra da liberdade e dos justos”, o “modelo de democracia” para o mundo naquele período. Nesse episódio, escancarava-se a miséria presente no país que assolava a maioria da população, muitos imigrados pelo sonho de uma vida melhor. As condições de trabalho extenuantes e de remuneração precária, sem garantias ou reconhecimentos. Os usos irrestritos da repressão policial para sufocar qualquer reivindicação por melhorias nas condições de vida e de trabalho, utilizando os métodos mais escusos em seus procedimentos. Os erros

(propositais ou não) da magistratura em não conceder um julgamento justo e de legisladores que constituíram leis que não serviam à totalidade do “povo”, como gostavam de propagandear para o mundo. Estas são alguns traços destas contradições explicitadas.

Quase todos os governos da América Latina, no período em questão, praticaram várias formas de repressão, tais como: fechamento de sedes de sindicatos, saques e depredação de oficinas de jornais, dispersão de manifestações ou reuniões, espancamento e prisões de líderes trabalhistas (HALL; SPALDING JR., 2015, pp. 289-290). Incluindo, também, a inserção de policiais espões e agentes provocadores para incitar a violência, de modo a deturpar o sentido das mobilizações, transformando-as em “baderna”. A brutalidade na repressão dos coletivos anarquistas é bastante evidente, associando o movimento ao caos, desordem e bagunça que precisam ser combatidas. Compreensão essa que perdura no senso comum.

Em várias das grandes cidades que foram tomadas pelas mobilizações das greves gerais do início do XX, houve uma momentânea perda de controle da polícia. Como foi o caso da Greve Geral de 1917, em São Paulo, que se iniciou com uma simples paralisação que foi fortemente reprimida pela polícia, culminando na morte de um manifestante. Este foi o estopim para se alastrar mobilizações, tornando a repressão policial impossível, em função da quantidade de pessoas se mobilizando. No entanto, o revide do Estado foi imediato, não só ao decretar “Estado de Sítio” em outras mobilizações, como ocorreu em 1918. Na esteira das ações repressivas, houve o fechamento de sindicatos, campanhas de deportações e prisões, incentivo à atividade de grupos vigilantes de direita (HALL; SPALDING JR., 2015).

Em Buenos Aires, na Argentina, em janeiro de 1919, ocorreu a “Semana Trágica”, durante o governo de Hipólito Yrigoyen (1916-1922 e 1928-1930). Em uma ação repressiva de policiais contra “piqueteiros”, em uma greve de metalúrgicos, quatro trabalhadores foram mortos. No enterro destes, a polícia recorre à ação violenta de modo mais incisivo, provocando a morte de mais vinte pessoas. A partir do ocorrido, desdobra-se uma greve geral de proporções massivas. A ação policial soma-se ao exército e aos grupos de vigilância (paramilitares) provocando a morte de aproximadamente setecentas pessoas, incluindo crianças. Justificaram a ação como combate à uma “conspiração bolchevique”, que não passava de um rumor oportuno (HALL; SPALDING JR., 2015,

pp. 289-290). Este argumento se converteria, em décadas posteriores, em uma espécie salvaguarda para se legitimar ações cada vez mais violentas por parte dos aparelhos de repressão estatal. Seriam adotadas estratégias coercitivas aos movimentos sociais na América Latina de modo sistemático, fundamentadas na Doutrina da Segurança Nacional no ciclo de ditaduras da América do Sul, nas décadas finais do século XX (D'ARAÚJO, 2010).

Em 1906, os relatos presentes em um raro documento da Federação Operária Local de Santos ao Segundo Congresso Brasileiro, originalmente um manuscrito que foi transcrito e publicado por Pinheiro e Hall (1979), demonstra várias situações em que as greves foram exitosas, mas também implicaram enormes perdas para os militantes dos pequenos sindicatos e associações que se formaram nesse processo. Traço comum das narrativas é a escalada autoritária e a perseguição policial, constantemente associada ao patronato, que incidia nos participantes de qualquer ação de organização grevista e/ou de propaganda do movimento operário. Segundo o relator:

As perseguições policiais nesta ocasião fizeram-se notar mais uma vez, prendendo ao dia seguinte a cinco companheiros na ocasião em que estes saíram da redação do jornal A notícia, onde haviam ido pedir retificação de vários artigos publicados por aquele assalariado jornal.

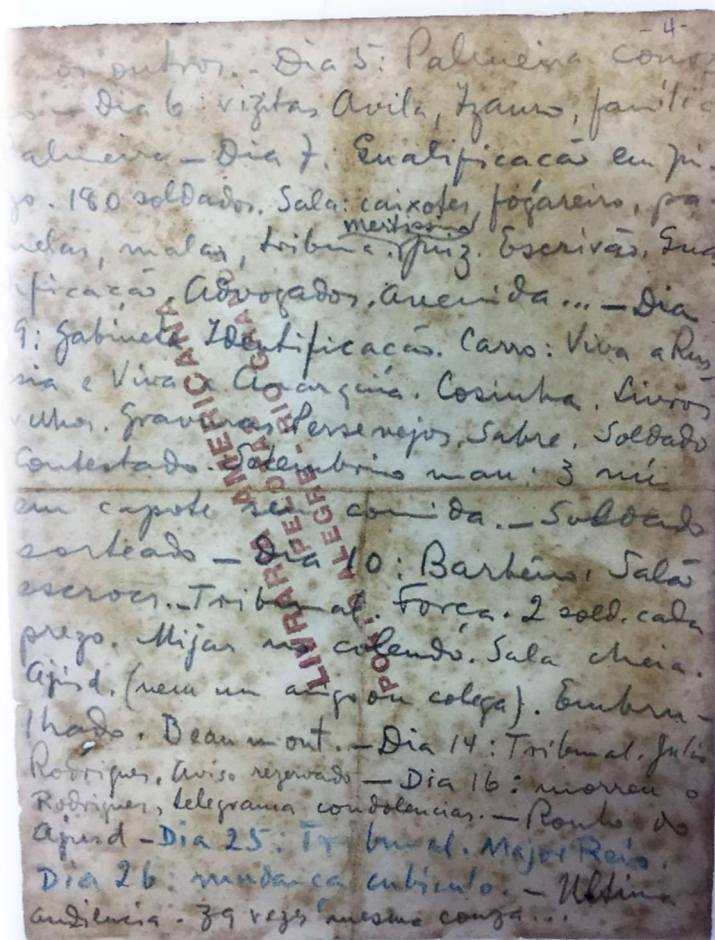
Estes camaradas – que não pertenciam às Docas – foram conduzidos incomunicáveis para São Paulo e dali para o Rio e sem causa justificada o Governo Federal (a pedido do de São Paulo) decreta a lei de expulsão, a qual é executada sem ter em conta que um deles, Primitivo Soares, era brasileiro nato e outros casados com brasileiras, e com filhos brasileiros, levando todos eles mais de dez anos de resistência neste país. (CONGRESSO OPERÁRIO BRASILEIRO, 1906, p. 142)

Não era apenas a situação dos indivíduos que se encontrava fragilizada, a das organizações também. As associações e agremiações de classe de trabalhadores no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, possuíam muitas vezes uma existência efêmera, acontecendo em torno de alguma mobilização específica, geralmente de caráter grevista. Sem nenhuma legislação efetiva que garantisse o direito de livre manifestação, com a violenta ação policial na repressão dos atos organizados e com o recorrente descumprimento dos acordos por parte do patronato realizados durante as greves, tão logo os movimentos paredistas terminavam, ocorriam demissões massivas e perseguições implacáveis aos líderes dos movimentos. Assim, a sobrevivência destas associações não

conseguia suporte financeiro e moral para se manterem por muito tempo. Os meios de propaganda vinculadas as estas agremiações menos consolidadas também possuíam vida breve, em função do rápido esfacelamento das agremiações e/ou por força da repressão estatal que perseguia seus editores (com prisões e deportações) e destruía a estrutura de publicações de periódicos e panfletos.

Dos dois lados do Atlântico, os ventos da Revolução Russa de 1917, as consequências do pós-guerra, as persistentes crises econômicas, inclusive em função da epidemia de “gripe espanhola”, em 1918, produziram um caldeirão de circunstâncias que elevaria o tom dos movimentos grevistas de matiz libertário. As organizações sindicais resistiam e continuavam irrompendo as proibições estatais, com suas cerceadoras legislações, que perseguiram principalmente anarquistas, nos contextos argentino e brasileiro.

FIGURA 2.1 - MANUSCRITO DO CÁRCERE DE ASTROJILDO PEREIRA



Fonte: Arquivo pessoal do Astrojildo Pereira – AEL

Um dos documentos analisados nesta pesquisa, é trazido um relato muito expressivo sobre o contexto da Insurreição Anarquista e o Estado de Sítio, em 1918, no Rio de Janeiro que se seguiu. Trata-se dos manuscritos do escritor e jornalista Astrojildo Pereira (1890-1965) produzidos durante o cárcere no Rio de Janeiro (18 de novembro de 1918 a 26 de janeiro de 1919). Nesse conjunto de manuscritos, redigidos na precariedade da prisão (ver Figura 2.1), Astrojildo Pereira relata o cotidiano da prisão: medo, incerteza, tédio e, ainda assim, disposição para a resistência.

No papel improvisado, possivelmente retirado de algum livro da prisão, o jornalista faz a memória da sucessão de acontecimentos após a sua prisão e de outros militantes, tais como José Oiticica, Manoel Campos, Carlos Reis, Álvaro Palmeira, entre outros citados nos documentos. Na rotina contada, comenta sobre os interrogatórios que aconteciam na madrugada, com a utilização de métodos de tortura, entre eles o da privação de sono. Comentava-se também a dificuldade em se comunicar com os companheiros do movimento e a preocupação causada pela ausência de informações sobre o paradeiro de José Oiticica. O curioso destes manuscritos é a permanência do entusiasmo com os movimentos revolucionários a partir da Revolução Russa e a perspectiva de transformação social de inspiração anarquista, mesmo após tamanha repressão policial. Na imagem anterior, aparece as palavras de ordem do movimento: “Viva a Rússia e Viva a Anarquia” na sequência dos acontecimentos da prisão.

Os exemplos trazidos anteriormente são parte significativa da ação repressiva do Estado, que lançava mão de recursos cada vez mais violentos e cerceadores ao movimento de trabalhadores. A coerção imposta às organizações trabalhistas não incidia apenas nos adeptos ao pensamento e ação anarquistas, no entanto, estes eram bastante visados nas políticas que se desdobravam para desarticular tais organizações. Foi o caso da criação da *Ley de Residência* em 1902, na Argentina, também conhecida como *Ley Baldon*, e a Lei Adolfo Gordo, no Brasil, em 1907, que, grosso modo, punia com a expulsão de estrangeiros envolvidos com as greves.

Associava-se aos imigrantes a ação anarquista, uma vez que estes foram considerados os agitadores que se encarregaram de ventilar o anarquismo em terras americanas. As deportações foram consideradas punições àqueles que preconizavam o nacionalismo dos países de origem, implicando a expulsão de 383 pessoas da Argentina, em 1916, e 550 deportações no Brasil, em 1921. Além das extradições e legislações

voltadas à censura da imprensa operária, as ações repressivas do Estado levaram ao fechamento de vários periódicos em toda a América Latina. Fuzilamentos e torturas também fizeram parte do sistema repressivo latino-americano (PEREZ, 2006).

A recorrência na violência e permanente prática repressiva aos movimentos sociais foi um dos aspectos que enfraqueceu a ação anarquista na América Latina, visto que foram perseguidos, atacados, presos e expulsos dos países. Os golpes de Estado, mais ou menos facistoides, que se propagaram pela região, por volta dos anos 1930, retiraram do aporte da repressão dos movimentos caracterizados como de esquerda a legitimidade necessária para desarticular os movimentos trabalhistas no início do século (CAPPELLETTI, 1990), dentre os quais os coletivos anarquistas eram os mais visados. Para Perez (2006), tomando o exemplo da Argentina, tais elementos somados às mudanças de hábitos sociais e culturais – como a própria disposição dos espaços nas cidades e a propagação de uma cultura do entretenimento –, bem como o acirramento das divergências com os coletivos marxistas, que foram se organizando em torno de partidos políticos, a referência anarquista para os movimentos operários vai sendo dissolvida. Desqualificavam a ação anarquista, associando-a a um tipo de “[...] trabalhador atrasado, rêmora de regimes pré-capitalistas com tendência a desaparecer [...]” (p. 195), implicaram certo enfraquecimento da influência anarquista para os trabalhadores e as trabalhadoras.

O desenvolvimento do aparato repressor do Estado com a finalidade de desarticulação de movimentos sociais de cunho popular foi uma das respostas mais imediatas das elites latino-americanas, já na origem destes movimentos. A violência estatal foi, no entanto, divulgada em escala transnacional quando os militantes dos movimentos operários foram convertidos em mártires e passaram a representar o símbolo da necessidade de mobilização dos seguimentos populares no enfrentamento das injustiças e desigualdades constituídas pelo capitalismo. A divulgação realizada pela imprensa operária em todo o mundo convertia as prisões arbitrárias dos militantes e, quando não raro, as suas execuções, em propaganda da causa operária. Aquilo que era para ter sido um mecanismo de repressão, causando medo na população e inviabilizando as manifestações vindouras, acabou por se converter em motor para o espírito da revolta, convertendo-se em motivo para a organização popular em várias localidades do planeta. É o que ocorreu com os Mártires de Chicago e a conversão do 1º de maio em Dia

Internacional de Luta dos Trabalhadores e das Trabalhadoras⁶⁷ e com o caso do Francisco Ferrer Guardia, anarquista catalão idealizador da Escola Moderna/Racionalista, condenado injustamente e fuzilado pelo Estado Espanhol no ano 1909. O caso Ferrer será parte do objeto da análise no próximo capítulo.

2.2 Movimentos operários na Argentina e no Brasil e a questão da Escola Popular

As décadas finais do século XIX foi um momento de grandes transformações dos espaços urbanos e rurais da América Latina, no que tange ao modo de se relacionar socialmente – nos planos individuais e coletivos. O crescimento acelerado das cidades; o desenvolvimento de uma mentalidade industrial e capitalista; a reestruturação da organização do trabalho, passando pela monetarização do assalariamento (especialmente nos Estados nacionais que se descolonizavam no âmbito político); ampliação da escolarização das populações; e a ampliação do alcance da forma mercantil nos espaços mais recônditos da vida social são aspectos importantes de uma mudança generalizada. Tais mudanças foram tributárias das modificações político-econômicas que vinham se consolidando desde a segunda metade do referido século. Tais transformações se aprofundariam ao longo do século XX, até alcançar uma feição social completamente diferente dos séculos precedentes, um fenômeno social próprio da modernidade.

Aspecto sintomático das generalizadas transformações que vinham ocorrendo nesse momento histórico foi o significativo aumento populacional em toda a América Latina. Segundo Bethell (2015), a população latino-americana superou a triplicação de seus habitantes no período de 1850 e 1930. Um fenômeno marcado pelos incentivos à recepção de imigrantes europeus, como visto no capítulo anterior, para incrementar a produção econômica e cultural e contribuir com a formação dos povos, dentro do espectro da imaginação das nações (ANDERSON, 2017). Conforme tratado no capítulo anterior, a imigração massiva de italianos, de espanhóis, de portugueses, de alemães, de poloneses etc., fruto da política de Estado, ocupou um espaço importante nas políticas de

⁶⁷ No Brasil o 1º de maio foi convertido em feriado nacional com o Decreto nº 4.859, de 26 de setembro de 1924. No parágrafo único do decreto “É considerado feriado nacional o dia 1º de maio, consagrado à confraternidade universal das classes operárias e à comemoração dos mártires do trabalho, revogadas as disposições em contrário.”. Note-se que o texto reconhece a data como dia de luta operária, tal qual afirma o segundo congresso da II Internacional, e cita o episódio da Revolta de Haymarket, símbolo que desencadeou a lembrança da data em todo o mundo. Na Argentina, em 27 de abril de 1925, o presidente Alvear assinou o decreto que declarava “*día de fiesta y feriado en toda la república*”.

“branqueamento” (no caso brasileiro) e de “povoamento” (no caso argentino), ambas situadas em premissas de hierarquização racial.

Nesse mesmo período se encadearam uma série de projetos das reformas urbanas nas cidades que se constituiriam em futuros grandes centros urbanos, como foram os casos específicos da Argentina e do Brasil – países focalizados neste estudo. Os poderes centrais dos dois países sustentavam a defesa de converter as suas capitais, respectivamente Buenos Aires e Rio de Janeiro, em cidades modernas. Na esteira da revolução urbana europeia, tendo Paris como sua referência. Empreenderam mudanças substanciais nestas cidades, que vão desde o fornecimento de serviços de água e de esgoto de pretensa larga escala. Realizaram a estruturação de meios de transporte, tornando-os mais ágeis com o advento das linhas de ferro, o que possibilitava fixar moradias em locais distantes das áreas urbanas centrais ou polos industriais que se formavam onde emergiam mais vagas de trabalho assalariado. Disponibilizaram maior chance de acesso às escolas, que se multiplicavam nas grandes cidades, entre outras mudanças que provocaram um reordenamento generalizado destes espaços urbanos. Margareth Rago (1997) comenta o lugar ocupado pelos engenheiros e arquitetos, importantes aliados dos médicos sanitários, que visavam melhoramentos estéticos e estruturais de grandes cidades europeias.

Fixar moradia no espaço urbano, ainda incipiente nas várias localidades latino-americanas, nem sempre era o foco dos imigrantes europeus que se aportavam nos países. No entanto, desenvolve-se uma primeira onda de êxodo rural, de imigrantes e moradores nativos, provocada por diversos fatores, entre eles as penosas oportunidades de trabalho no campo – muitas vezes análogas à escravidão – e a impossibilidade de ocupação remunerada da totalidade de trabalhadores e trabalhadoras nas zonas rurais. Nesse sentido, a busca por melhores condições de vida e de trabalho foram grandes incentivadores para o aumento das populações urbanas nesse momento. Esses eram os contingentes dos “exércitos de reserva” que se formaram, no campo e nas cidades da virada do século.

Na passagem dos séculos XIX para o XX, as economias latino-americanas experimentaram um relativo desenvolvimento, ainda que de modo desigual entre os países e no interior destes. Tal desenvolvimento ocorreu de modo mais pontual na Argentina e em menor escala no Brasil, especialmente nas Regiões Sul e Sudeste do último país. Celso Furtado (1978) afirma que:

Na região sul do continente sul-americano [...] para a qual se dirigiu o fluxo migratório europeu, não somente a urbanização avançou com rapidez, mas também a economia agrícola se fez totalmente monetária. Uma oferta elástica de alimentos e os salários monetários exigidos pelos imigrantes europeus contribuíam para que se definissem condições de vida de padrões bem superiores aos que prevaleciam nas áreas de antigo povoamento. (p. 67).

É claro que essa definição de condições de vida com a monetarização dos salários não ocorria de modo natural, concedido espontaneamente pelo patronato, também em formação nesse período. Os fluxos migratórios de origem europeia que foram fomentados pelos governos argentino e brasileiro, como políticas de Estados, na segunda metade do século XIX, possuíam como exigência principal dos países de origem que “[...] desde o início o pagamento do salário em moeda e condições de vida capazes de atrair populações do sul da Europa [...]” (FURTADO, 1978, p. 68). Tal exigência seria responsável pelo rápido crescimento urbano de algumas cidades, como são os casos de Buenos Aires, Rosário (Argentina) e São Paulo (Brasil), que são exemplos importantes de núcleos de mercado interno fortemente constituídos pela população de imigrantes.

Não só acordos governamentais guiaram tais concessões aos trabalhadores e trabalhadoras que se fixavam nestes centros urbanos. Muitas tensões sociais levaram a esse alcance que foram, também, produto das primeiras e inúmeras queixas, pré-sindicais, relativamente organizadas, contrárias à carestia de vida e das péssimas condições de trabalho. Exemplo importante das denúncias realizadas, principalmente pela emergente imprensa operária, tratava-se do conflito gerado pela imposição de jornadas extenuantes de trabalho e rendimento incompatível com a própria subsistência, obrigando mulheres e crianças a trabalharem (sempre com remunerações inferiores aos homens) para complementação do orçamento familiar. Era comum o registro de denúncias, inclusive junto aos consulados e embaixadas dos países de origem das grandes levas de imigrantes, das condições análogas à escravidão, principalmente no Brasil (BIONDI, 2011).

Biondi (2011) analisou a presença do componente socialista na origem da formação do operariado brasileiro, com foco na contribuição de militantes italianos, que formavam os maiores contingentes de imigrantes na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX. O autor chama a atenção para a complexidade identitária destes imigrantes que passavam a atuar na organização de trabalhadores e os conflitos que se

desdobraram na constituição das noções de “Nação” e “Classe”, uma vez que elas “[...] enfrentavam-se e misturavam-se mutuamente, com mais força ainda nas comunidades imigrantes, intensamente sujeitas, pela própria experiência migratória, globalizante e transnacional, a uma constante redefinição complexa dessas dimensões identitárias [...]” (p. 35).

O sentimento de pertencimento é um aspecto fundamental à identidade nacional. Um elemento que se forja na constituição dos Estados nacionais que alcança a esfera subjetiva dos sujeitos, levando os indivíduos a sentirem-se participantes de uma determinada realidade. Trata-se, entretanto, de um aspecto bastante contraditório quando analisado no contexto dos grandes fluxos migratórios europeus às Américas, na relação que se estabelece entre país de origem e país destino. No caso italiano vale refletir que a insuficiência e até recusa do valor nacional unitário era um traço característico do final do século XIX e início do século XX, ainda no país de origem. A unificação das diversas regiões na península italiana foi ocorrendo ao longo do século XIX e formando um Estado nacional sob a feição mais consolidada do Reino da Itália (BIONDI, 2011). Tal consolidação ocorreu quase que simultaneamente ao período de aumento da migração deste país para outras localidades do globo – muitos dos países que também estavam em processo de consolidação nacionais, como a Argentina e o Brasil.

Os imigrantes que aportavam nas terras argentinas e brasileiras não se recusavam à integração projetada pelos países aos quais passaram a fixar moradia simplesmente porque já haviam se constituído dentro de uma identidade nacional no país de origem. As referências que estas pessoas traziam estavam mais referidas aos costumes de regiões ou de suas comunidades familiares do que propriamente ao modelo de Estado nacional. A tese do antinacionalismo de imigrantes pelo arraigo inflexível do pertencimento ao país de origem deve ser compreendido dentro deste contexto amplo de formações nacionais que abarcavam também os países europeus (BIONDI, 2011). O principal componente da resistência de integração nacional (seja na Argentina ou no Brasil) é também o motivo que levaria várias comunidades a se associarem em comunidades de “ajuda mútua” em razão da precariedade de condições de vida e as péssimas condições de trabalho que estas populações encontram nestes países.

A rejeição às nacionalidades argentina e brasileira ocorria muitas vezes em função das violências (simbólicas ou não) sofridas no processo de integração forçada à uma nacionalidade imposta de cima para baixo. No Brasil ainda mais, dentro do processo de

invenção nacional. É pertinente ressaltar que não apenas imigrantes foram expostos às violências vinculadas à integração nacional, os povos originários e descendentes das populações africanas escravizadas também foram obrigados a se submeterem às mudanças generalizadas nas formas de sociabilidade no período analisado. Foram delineando, por meio das condições miseráveis de vida nestes países, com as agruras da superexploração do trabalho, a carestia de vida, escolarização quase inacessível à classe trabalhadora e à impossibilidade de participação efetiva nos processos de decisão acerca da construção nacional, numa classe apartada do poder, esboçando o que viria a se constituir à classe trabalhadora nos países.

Outro aspecto importante a se considerar no contexto de formação dos movimentos operários é o seu aspecto transnacional (GODOY, 2013). A circulação de pessoas e ideais nos dois lados do Atlântico permitiu desenvolver as “[...] conexões, as trocas e as influências entre movimentos operários de diversos países além das fronteiras nacionais” (BIONDI, 2011, p. 38). Decorre dessa transnacionalidade a divulgação das experiências vividas a partir de comunidades migrantes em vários países, implicando a conexão destas comunidades na organização das lutas sociais em cidades como São Paulo, Buenos Aires e Chicago, simultaneamente e com interferência mútua. Além disso, é preciso considerar que “[...] *la historia de las utopias sociales en América Latina no se reduce al reconocimiento del europeo en la copia americana, pues el terreno – en el sentido biológico del término – reacciona modificando y adaptando todo lo que proviene del Viejo Mundo [...]*” (ABRAMSON, 1999, p. 12).

Benedict Anderson (2014) trata da pujante ação transnacional que esteve presente nos movimentos nacionalistas do século XIX. No caso das independências hispano-americanas foram “[...] inseparáveis das correntes universalistas do liberalismo e do republicanismo [...]” (p. 19). O autor destaca que a “[...] força gravitacional exercida pelo anarquismo entre nacionalismos militantes [...]” (p. 19) foi um elemento importante no processo multifacetado das formações nacionais que ocorreram ao longo do século. Desdobram-se convergências de lutas, embora não sem tensões, uma “constelação política” que forma uma intrincada reciprocidade de relações, de caráter globalizado, que aproximam muitas personagens anticolonialistas, nacionalistas e anarquistas.

Para Anderson (2014), as décadas finais do século XIX foi um momento importante para essa rede de relações, principalmente após a morte de Karl Marx em

1883, no qual o anarquismo se tornou o “[...] elemento dominante na esquerda radical autoconscientemente internacionalista [...]” (p. 20). Sobre essa atuação ampla na Europa, o autor afirma que:

[...] o anarquismo engendrou um filósofo persuasivo e um líder ativista pitoresco e carismático de uma geração mais jovem, sem equivalente na corrente central do marxismo. A despeito do imponente edifício do pensamento de Marx, do qual o anarquismo foi frequentemente tributário, o movimento não desprezou os camponeses nem os trabalhadores agrícolas numa época em que os vultosos proletariados industriais estavam em grande medida confinados à Europa Setentrional. (ANDERSON, 2014, p. 20).

O aspecto dominante do anarquismo no qual Benedict Anderson trata está relacionado com a presença de uma maioria de adeptos dos pensamentos anarquistas, em seus vários matizes e repertórios de ação, nas primeiras organizações de trabalhadores em vários países, como são os casos do Brasil e da Argentina. Entretanto, afirmar que o anarquismo “unificava” essa maioria dos militantes nas lutas travadas contra todas as formas de opressão, na virada do século, não significa que era a única expressão ideológica⁶⁸ existente.

Nesse caldeirão de mudanças na América Latina se forma um caldo de cultura constituído por muitos ingredientes sociais, educacionais e políticos – que reagem em maior ou menor medida entre si. Nesse contexto, emerge o imperativo de se criar condições, a partir dos interesses da classe trabalhadora, em formar espaços voltados para a socialização dos bens culturais produzidos pela humanidade, assim como a premente necessidade de alavancar processos de escolarização próprios e acessíveis aos seguimentos populares. A alfabetização torna-se um elemento imprescindível tanto na atuação nas atividades de trabalho, que vão se mecanizando cada vez mais e requerendo algum nível de decodificação numérico-alfabética; assim como a leitura de materiais escritos (livros, folhetos, jornais etc.) voltados à organização de trabalhadores em torno da luta por melhores condições de vida e de trabalho.

⁶⁸ A noção de ideologia é referida aqui em seu sentido *stricto sensu*, como conjunto de ideias que fundamenta determinada concepção ou doutrina. Diferenciando-se, portanto, do conceito de ideologia dentro da tradição marxiana, que afirma ser uma falsa consciência.

O antiestatismo, marca substancial do anarquismo em suas várias vertentes, acabou por gerar grande adesão da classe trabalhadora organizada, no final do século XIX na Argentina e início do século XX no Brasil. A visão do movimento operário era a de que o Estado nacional – controlado por oligarquias, sem margem para qualquer participação popular – se apresentava apenas para reprimir qualquer reivindicação popular. Mesmo que estas mobilizações fossem pela carestia de vida, que tornava qualquer remuneração familiar insuficiente, seja por melhores condições de trabalho e as inúmeras violências sofridas nestes contextos. As opressões experienciadas cotidianamente pelos setores populares, em função da ação repressora dos Estados nacionais na defesa dos interesses da classe dominante, proprietária e capitalista, implicaram a necessidade de criação do movimento operário, com sentimento coletivo de comunidade, de solidariedade de classe e de soluções próprias, por vezes, inovadoras. As rápidas mudanças socioeconômicas dos setores populares na Argentina,

Privadas de la posibilidad de definir cómo se organiza la vida en sociedad (al menos en varios de sus aspectos centrales), la realidad de las clases populares se encuentra cruzada por diferentes situaciones de explotación, opresión, violencia, pobreza, abandono, precariedad o discriminación. Pero también por ello son suelo fértil para experiencias de comunidad, de solidaridad y de resistencia que con frecuencia dan lugar a una intensa creatividad cultural e ideas alternativas. (ADAMOVSKY, 2012, p. 13).

Nas décadas finais do século XIX na Argentina e anos iniciais do século XX no Brasil, a difusão das tendências revolucionárias apropriadas na construção do movimento operário tornava-se cada vez mais efetiva. Nos locais onde estes movimentos foram instaurados, tanto no aspecto da propaganda quanto no interesse de formar mediações sociais capazes de encaminhar um processo de formação sindical, o objetivo principal era o de esclarecer sobre a condição de opressão que viviam. Tais movimentos apostaram na ideia de que o vislumbre da possibilidade de construir um mundo diferente, fundamentado na justiça social e igualdade, de modo articulados às ações organizadas de trabalhadores, poderia desencadear o processo revolucionário.

Os canais constituídos a partir das demandas da propaganda e da formação manual/intelectual de trabalhadores, aspectos que foram indissociáveis para alguns coletivos, tornaram-se fundamentais para a divulgação de conteúdos políticos, para

adultos e crianças (ADAMOVSKY, 2012), em várias localidades. Jornais (diários e semanais), folhetos, periódicos, inúmeras conferências, centenas de bibliotecas, criação de escolas próprias, grupos de teatro, festas e piqueniques formavam um conjunto de atividades voltadas aos objetivos de transformação social, a partir da transformação das mentalidades e das ações individuais e coletivas. Desse modo,

Con el surgimiento del movimiento obrero y la difusión del anarquismo, el socialismo, el sindicalismo revolucionario y el comunismo, el antagonismo de clase se expresó de manera clara y firme entre las clases populares. Los militantes de las diversas tendencias y también los independientes desarrollaron desde las últimas décadas del siglo XIX una febril tarea propagandística y de formación. Publicaron incansablemente periódicos, revistas, folletos y libros baratos que pronto circularon por decenas de miles en varios idiomas que hablaban los trabajadores. (ADAMOVSKY, 2012, p. 93).

Nesse sentido, é possível situar como surge a questão da Escola Popular, conduzida por coletivos vinculados às lutas gremiais, no interior dos próprios movimentos operários organizados. Articulados de modo transnacional, seja pela pluralidade do sindicalismo revolucionário ou pela maior proximidade com base teórico-prática do anarquismo, como o anarcossindicalismo ou o comunismo anárquico, os movimentos operários na América Latina consolidaram propostas alternativas de educação, formal e não formal, tomando a instrução não só como elemento que auxiliava na luta daquele momento, como também se constitui em projeto de possibilidades para a edificação de uma nova sociedade. Neste estudo, os casos da Argentina e do Brasil foram focalizados como exemplares históricos importantes desta construção. Serão melhor analisados a partir dos desenvolvimentos das proposições de Escolas Populares a partir da formação e andamento das atividades da *Federación Obrera Regional Argentina* (FORA) e da Confederação Operária Brasileira (COB).

2.2.1 As propostas de Escolas Populares construídas pela FORA

Nas décadas finais do século XIX, o contexto argentino já era marcado pela monetarização dos salários e pela proletarização de significativos seguimentos populacionais. O mercado de trabalho era regido pelas regras do capitalismo periférico, nas quais a intenção primordial era a eliminação de formas livres de sustento (comum

entre povos originários) e a implantação generalizada da forma assalariada. Desse modo, as formas do trabalho se adaptam ao sistema capitalista. De modo geral, a heterogeneidade dos postos de trabalhos que empregavam enormes contingentes – e mantinham alguns nas filas dos “exércitos de reserva” (ZARAGOZA, 1996) – eram marcados pela precariedade e instabilidade, considerando a “[...] *ausencia relativa de derechos básicos [...]*” (ADAMOVSKY, 2012, p. 51) aos trabalhadores e às trabalhadoras.

Ainda na primeira metade do século XIX, o Estado argentino impunha penosas normas contra “vagos” e “*mal entretenidos*”. A forja do formato assalariado passava pela obrigatoriedade dos *gauchos* serem registrados pelo *Departamento General de Policía*. Expedia-se uma “*libreta/papeleta de conchabo*” (ver imagem abaixo) cuja função era identificar se o peão era vinculado a algum proprietário de terra ou contratante de serviços domésticos. O uso das *libretas de conchabo* para empregadas domésticas estendeu-se por todo o século XIX. Essas empregadas eram, em grande parte, jovens mulheres ou crianças indígenas levadas às cidades de modo forçado, no processo de integração levado a cabo pelo Estado argentino. A extinção do uso da *libreta* foi a pauta principal da greve de empregadas domésticas em Buenos Aires no ano de 1888, uma greve de mulheres e uma das primeiras greves realizadas na capital. O texto que compunha o documento, conforme a Figura 2.2⁶⁹, era um tipo de contrato que colocava o trabalhador ou trabalhadora sob a tutela de seu empregador, embora a relação de trabalho já se baseasse na noção de assalariamento, resguardava um aspecto de posse e controle dos trabalhadores.

FIGURA 2.2 - LIBRETA DE CONCHABO

⁶⁹ O detalhe do cabeçalho que antecipava o contrato da “*libreta de conchabo*”, disponibilizado pelo *Archivo General de la Nación Argentina*, marca o momento de intensa disputa, política e bélica, entre unitários e federalistas dos meados do século XIX.

¡ VIVA LA CONFEDERACION ARGENTINA !
¡ MUERAN LOS SALVAGES ASQUEROSOS UNITARIOS !
¡ MUERA EL LOCO, TRAIIDOR, SALVAGE UNITARIO URQUIZA !

**DEPARTAMENTO GENERAL
DE POLICIA.**

*El portador de esta se halla
contratado en clase de peon de
para el servicio de este Departamento por el
término de contados desde la
fecha, para el trabajo de
y con arreglo á las Superiores Resoluciones vi-
gentes pertenece al y para
su resguardo se le dà la presente, en Buenos
Ayres à de de 185*

EL JEFE INTERINO DE POLICIA—

*Libreta de conchabo expedida pelo Departamento de Policía. Buenos Aires, década de 1850.
Fonte: Archivo General de la Nación Argentina.*

É pertinente considerar que a classe trabalhadora se formou de modo fragmentário, ao passo que a classe dominante esteve fortemente unificada pela característica oligárquica, que seguiam ocupando o poder, dissimulando uma participação democrática que, no campo prático, quase não existia. Além disso, existia o agravante do desinteresse da classe trabalhadora de imigrantes, em maior número, na participação da restrita cena política argentina. A postura se justificava pelo objetivo de “Fazer a América”, que era o principal atrativo para as massas de imigrantes, que chegavam em terras latino-americanas com a intenção de ascender socialmente, por meio da oportunidade de adquirir um pedaço de terra e alcançar a tão sonhada prosperidade econômica alardeada pela propaganda argentina nos países de origem. Para parte considerável destes imigrantes, foi possível realizar esse desejo, uma vez que os salários

chegavam a ser superiores aos da França, da Itália, da Espanha em determinado período do final do século XIX (ZARAGOZA, 1996).

Nos momentos de crise econômica, no final do século XIX, e em função da ausência de terras para o estabelecimento rural dos imigrantes – já que as terras estavam em posse de *criollos* argentinos – grandes contingentes de imigrantes buscavam trabalho nas cidades, principalmente Buenos Aires e Rosário. A marca da instabilidade era o aspecto que mais impactava a maioria de trabalhadores urbanos – na zona rural persistia o trabalho não-livre. As crises econômicas potencializavam as flutuações dos empregos, que eram, de modo geral, flexíveis, sazonais e de curto prazo. Trabalhadores pouco ou nada instruídos, com pouca ou nenhuma qualificação, eram os principais ocupantes desse tipo de trabalho. Por outro lado, os trabalhadores qualificados, em menor número, alcançavam melhor remuneração e maior estabilidade, possibilitando alguma ascensão social. Essa era uma realidade muito distante da maioria de trabalhadores argentinos nas primeiras décadas do século XX que chegavam a ocupar até 80% da renda familiar em aluguéis de moradias precárias e insalubres, nas proximidades de pântanos e lixões. Não por acaso é nesse período que se dá um grande aumento de *villas*⁷⁰ (ADAMOVSKY, 2012).

A legislação trabalhista avançou muito pouco até a década de 1940, segundo Adamovsky (2012). Era característico do período a extensiva exploração do trabalho infantil e de mulheres nas indústrias, em função do aspecto da docilidade e baixos salários. Frisava-se a ausência de qualquer política pública de segurança trabalhista, em um momento de recorrentes acidentes de trabalho e ínfimo acesso aos serviços públicos de saúde; jornadas de trabalho extenuantes, com mais de dez horas diárias e sem descanso semanal; impossibilidade de aposentadoria para a maior parte da população economicamente ativa; predomínio do pagamento das jornadas laborais de modo diário. A organização do trabalho argentino nesse período se caracteriza pela desregulamentação e impossibilidade de encaminhar qualquer tipo de reclame ou reivindicação por parte dos trabalhadores por vias judiciais. Assim, “[...] cuando las expectativas de progreso económico se quiebran, la alternativa anarquista revolucionaria de oposición al sistema podía adquirir un atractivo cierto [...]” (ZARAGOZA, 1996, p. 31).

⁷⁰ As *villas* são espaços urbanos superpopulosos, habitados pelo setor mais empobrecido das cidades, com casebres precários, muitas vezes, sem acesso à água tratada ou saneamento básico. São semelhantes às favelas no Brasil.

Os fluxos imigratórios⁷¹ tiveram um papel importante nas primeiras organizações sindicais argentinas, uma vez que na torrente populacional que migrava de diversas partes da Europa, mas sobretudo da Itália e da Espanha, também eram compostos pelos perseguidos políticos, os proscritos e exilados, após os cercos repressivos impostos à Comuna de Paris e à Internacional. Entre algumas personalidades notórias que foram aportando em solo argentino, em 1880, estava o italiano Ettore Mattei (1851-1915). O militante internacionalista já pertencia ao círculo comunista anárquico quando se estabeleceu no país e foi responsável por iniciar a disseminação das ideias de Erico Malatesta (1853-1932) na Argentina. Este último, personagem que dispensava apresentações nos espaços anarquistas, também passaria uma temporada no país, no período de 1885 até 1889. Sua passagem pelo país deixaria uma forte referência “anarcocomunista” que teria grande influência nas ações grevistas e constituição de movimentos operários. Outra figura proeminente que esteve na Argentina, durante o período de 1898 a 1902, foi Pietro Gori (1865-1911). Criminologista, advogado e militante anarquista, também de origem italiana, teve um relevante papel na criação da *Federacion Obrera Argentina* (FOA), chegando a ser um dos mais importantes oradores do congresso de criação da federação (COLOMBO, 2013).

Nesse efervescente contexto em que convergiam grandes insatisfações dos seguimentos populares, passaram a constituir formas de resistência organizada e começaram a desenvolver uma ação política – em sentido amplo – gremial. Trabalhadores urbanos com ofícios especializados (tipógrafos, ferreiros, sapateiros, vidreiros, entre outros) e com maior qualificação foram os primeiros a se organizarem, pois possuíam maior estabilidade no trabalho e proximidade para poder coletivizar as negociações com os patrões. A partir da formação de entidades de ajuda mútua, os primeiros sindicatos vão surgindo na Argentina. Segundo Adamovsky (2012), em 1857, é constituída a *Sociedad Tipográfica Bonarense* e, em 1877, surge a *Unión Tipográfica*, o primeiro sindicato⁷² propriamente dito. Em seguida, uma série de outros sindicatos de ofícios (ferroviários,

⁷¹ Nas primeiras décadas de imigração não havia uma “filtragem ideológica” na entrada do país, o que mudaria em 1902 com a “*Ley Baldon*”, dispositivo estatal importante na repressão e perseguição, principalmente de anarquistas (COLOMBO, 2013).

⁷² Adamovsky (2012) registra uma discordância em relação a Diego Abad de Santillán (2016). No livro deste último, intitulado “*La FORA*”, o primeiro sindicato “*obrero de resistencia*” argentino é o dos “*panaderos*”, criado em 1887. Santillán evidencia a origem no movimento anarquista e o formato mais próximo da organização confederativa, de cunho libertário da ação sindical argentina. Adamovsky registra o grupo mais original do aparecimento dos sindicatos no país.

padeiros, ferreiros etc.) em Buenos Aires, em Córdoba, em Rosário organizavam-se em torno de fraternidades sindicais (ADAMOVSKY, 2012).

Uma personalidade que se destaca na construção de mediações necessárias para encadear a organização da luta operária, a partir da criação de federações trabalhistas, trata-se do tipógrafo catalão Antonio Pellicer Paraire⁷³ (1851-1916). Ele teve uma atuação relevante na imprensa operária argentina, como na revista *Ciencia Social* e no *La Protesta Humana*. De modo didático esclarece, por meio da imprensa operária, aspectos da luta operária que se desenvolveram a partir das experiências europeias. Sua participação foi considerada relevante e “*Sus artículos fueron una gran contribución a la teoría organizadora y tuvieron una clara influencia en la práctica [...]*” (ZARAGOZA, 1996, p. 298). Abad Santillan⁷⁴ (1897-1983) reconheceu a importância das publicações de Pellicer Paraire em seu livro “*La FORA: ideología y trayectoria del movimiento obrero revolucionario en la Argentina*”, publicado pela primeira vez em 1933, onde conta o desenvolvimento da *Federación Obrera Regional Argentina* (FORA) a partir do posicionamento e defesas (forismo quintista) de Paraire e faz certa crítica às mudanças de posicionamento ao longo da vida do militante.

Uma sequência de acontecimentos seria de enorme relevância para a constituição do pujante movimento operário na Argentina da virada do século. Na década de 1890 uma forte crise econômica se instalaria na Argentina e foi nos meados desta década que ocorreria uma primeira onda de greves. Nesse período a tendência anarquista passa a ser o referencial mais proeminente, utilizando como repertório de luta a ação direta e a greve geral em solidariedade⁷⁵. Em 1897 é iniciada a publicação do *La Protesta Humana* (*La*

⁷³ Oriundo de uma família com intensa participação sindical, aos doze anos de idade, já havia ingressado no Sindicato de Tipógrafos e, em 1869, ingressaria na AIT de Barcelona e no grupo secreto bakunista, a Aliança. Perseguido em Barcelona, migra para vários países: México, Cuba e Estados Unidos da América. Estabelece-se em Buenos Aires em importante empresa de tipografia, em 1891.

⁷⁴ Baudilio Sinesio Garcia Fernández utilizou o pseudônimo Diego Abad de *Santillán* na maior parte de suas publicações. Espanhol (de León), emigrou com sua família campesina para a Argentina, radicando-se em Santa Fé, em 1905. Buscou escolarização na Espanha em 1912. Lá participou de intensas movimentações operárias e iniciou algumas publicações em revistas locais. Em 1917, participou de uma greve geral que lhe rendeu a primeira prisão. Retorna à Santa Fé e começa a se relacionar com coletivos libertários locais. Em 1919, ano da “Semana Trágica”, começa um longo histórico de relacionamento, muitas vezes conflituoso, com o *La Protesta*. Santillán transitou em vários países europeus, também em função de fugas da repressão e perseguição anarquista na Argentina. Foi responsável por contatos importantes para a articulação da luta transnacional e responsável por publicações fundamentais, como algumas obras de Bakunin no *La Protesta* (J.C.P., biografia *apud* SANTILLAN, [1933] 2016).

⁷⁵ Havia também presença da tendência socialista nesse contexto. As primeiras experiências sindicais no país tinham um aspecto de unidade entre anarquistas e socialistas, no entanto, estes possuíam um viés mais corporativo, optando por incluir e até privilegiar a ação parlamentária. Em 1896, foi fundado pelo médico

Protesta a partir de 1904), importante difusor das ideias libertárias, favorável à organização sindical (STEFANO, 2015). No ano de 1901, após o assassinato de um operário pela polícia, explodiria a primeira greve geral em Rosário – cidade que recebeu grandes contingentes de imigrantes espanhóis e italianos – e no ano seguinte uma outra greve geral de proporção nacional. A partir das experiências organizativas dos trabalhadores e trabalhadoras em torno das greves gerais realizadas, o contato via imprensa operária transnacional e imigrantes com o referencial teórico-prático das experiências europeias articuladas pela AIT, as condições para a formação de federações foi se esboçando de modo mais pontual e definido (COLOMBO, 2013).

Em 25 de maio de 1901 ocorreu em Buenos Aires o *Congreso Obrero Gremial* durante a realização de uma greve geral. Nessa primeira configuração ainda estava mantido certo nível de convergência de interesses entre as concepções anarquistas e socialistas, que conjuntamente decidiram pela criação da *Federación Obrera Argentina* (FOA). A partir do Quarto Congresso, realizado em julho de 1904, a federação incorporou o termo “regional” em sua sigla, para conseguir mais abrangência no território argentino, passando a se chamar *Federación Obrera Regional Argentina*, a FORA. A Federação teve uma atuação bastante significativa no movimento operário e campesino até os anos 1930, na região Platina. Caracterizou-se por quase uma década, não sem conflitos⁷⁶, pela tendência “antiautoritária”, seguindo a linha de *Saint-Imier*, considerada pela militância a AIT anarquista, consequentemente, o total rechaço à proximidade do movimento operário com as ações legislativas e parlamentares, que contava com a participação eleitoral (COLOMBO, 2013).

Juan B. Justo o Partido Socialista (PS), veiculador do periódico “*La Vanguardia*”, a principal ferramenta de propaganda socialista do final do século na Argentina. No ano de 1904, elegeu o primeiro deputado socialista da América Latina (COLOMBO, 2013; ADAMOVSKY, 2012).

⁷⁶ Dois conflitos são especificamente definidores das tendências ideológicas, como conjunto de ideias que se chocaram na FOA/FORA. O primeiro deles ocorreu já no Segundo Congresso, abril de 1902, onde se desenvolve uma cisão entre grupos anarquistas e socialistas. Os dissidentes socialistas que consideravam a ação parlamentar, pela via eleitoral, um tipo de ação válida para compor o movimento de trabalhadores, criaram no ano de 1903 a *Unión General de Trabajadores*, a UGT. Posteriormente adotaria outra nomenclatura: *Confederación Obrera Regional Argentina*, a CORA. O segundo conflito refere-se a uma segunda cisão que ocorreria no interior da FORA, quando por ocasião do *IX Congreso*, em abril de 1915, a unidade ideológica da federação é questionada por parte dos delegados presentes no congresso e acabam por aprovar a retirada da recomendação do “Comunismo Anárquico”, conhecido como “finalismo forista”, que havia sido aprovado no *V Congreso* (agosto de 1905) e mantida nos anos subsequentes até aquele momento (COLOMBO, 2013).

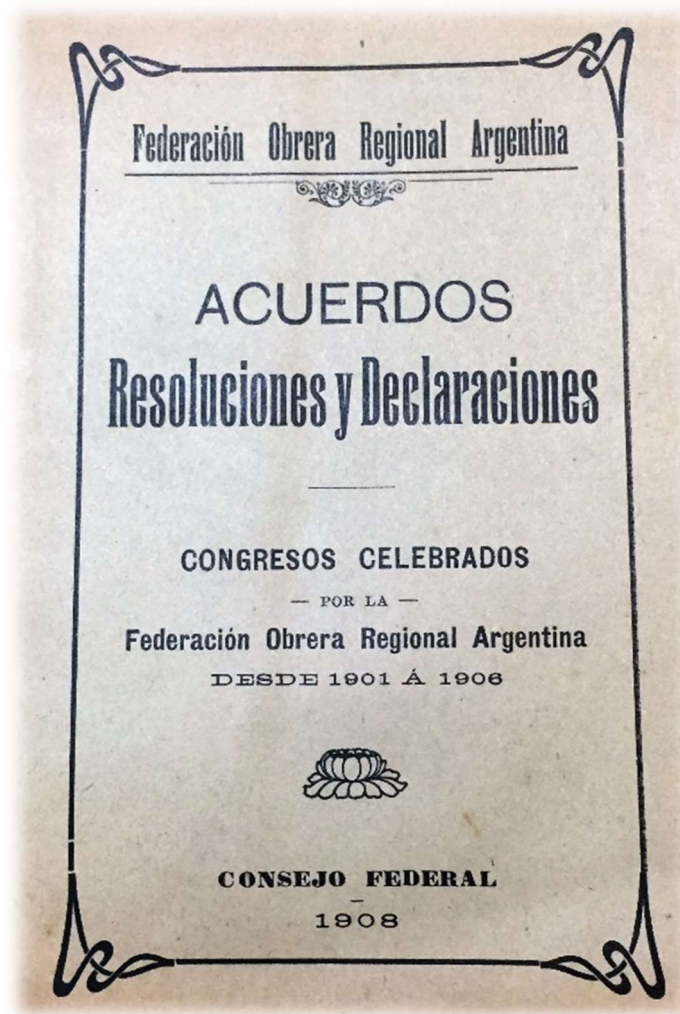
FIGURA 2.3 - SELO DA FORA



Carimbo com selo da FORA. Acervo virtual da *Federación Obrera Regional Argentina*.

A FORA foi responsável por uma combativa resistência que exerceu forte pressão contra o Estado e patronato no sentido de reivindicar melhores condições de renda e trabalho para milhares de trabalhadores argentinos. Fizeram incessantes campanhas da jornada de 8 horas (e até de 6 horas). Realizaram denúncias cotidianas ao trabalho infantil; ao assédio às mulheres trabalhadoras; ao trabalho noturno; à responsabilidade do empregador em acidentes de trabalho; ao pagamento assíduo dos dias trabalhados; contra o militarismo; contra o clericalismo. Além do recurso da imprensa própria, principalmente pelo *La Protesta*, realizaram greves, motins, boicotes e sabotagens. Atividades prontamente reprimidas, com ferocidade, pelo aparato coercitivo do Estado, o que incluía a crescente criminalização do movimento operário por meio de legislações draconianas, como o caso da *Ley de Residencia*.

FIGURA 2.4 - CAPA DAS RESOLUÇÕES DOS PRIMEIROS CONGRESSOS DA FORA



Folheto que reúne os principais acordos, declarações e resoluções dos cinco primeiros congressos da FOA/FORA. Fonte: Acervo físico do *Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas – CEDINCI*.

Além de todas essas frentes de ação assumidas pela FORA, também foi constituída como imperativo de luta a necessidade de operar em um projeto de transformação social que fosse mediado por um jeito próprio de escolarizar e instruir a classe trabalhadora, a partir da concretização de propostas alternativas produzidas a partir da classe trabalhadora. Dito de outra forma, surgia de modo simultâneo ao todo da luta operária proposições de Escola Popular, que se opunham aos modelos estatal e clerical, concebidas e executadas por trabalhadores e trabalhadoras, identificados(as) com os interesses de construção de uma outra sociedade. Uma proposição audaciosa para o contexto argentino que já possuía um sistema escolar bastante consolidado em princípios do século XX, se comparado com o que ocorria Brasil no mesmo período.

A compreensão de Educação Integral e as propostas de escolarização que se desdobraram a partir desta foi adotada pela FORA, especialmente na vertente que iria assumir a perspectiva quintista⁷⁷. Essa adesão estava alinhada com as diretrizes construídas pela AIT e corroborada pela Internacional de Saint-Imier/Federalista. O registro do compromisso da FOA/FORA fez-se presente, com menções explícitas, nos “*Acuerdos, Resoluciones e Declaraciones*” dos congressos celebrados pela FORA, um folheto publicado no ano de 1908, que reúne as principais deliberações no período de 1901 a 1906.

Já no Segundo Congresso da FOA, em abril de 1902, há um tópico específico que se refere à questão da “*Enseñanza*”, que apresenta: “*El Congreso cree indispensable para el porvenir de las futuras generaciones la creación de una vasta institución de enseñanza libre.*” (FORA, 1908, p. 6). Nessa primeira menção não há ainda uma referência operacional muito clara. Embora já houvesse algumas iniciativas escolares alternativas ao sistema estatal de educação argentina, não havia uma relação direta com a organização operária estabelecida pela FOA. Mesmo que seja uma breve menção, é um aspecto importante em que pode ser notado a relevância dada a um modelo de Escola Popular, que deveria se construir a partir do movimento operário com vistas numa sociedade futura, transformada pelos processos revolucionários da classe trabalhadora, na qual o espaço escolar, também transformado, seria um aspecto mediador da emancipação humana almejada.

No Terceiro Congresso, em junho de 1903, já aparece um maior detalhamento da proposição de “*Escuelas Libres*” encampada pela FOA. O texto apresenta as seguintes considerações:

El 3º Congreso de la F.O.A. considera de urgente necesidad la fundación de escuelas libres, donde excluyendo toda educación sectaria se exponga al niño la mayor suma de conocimientos, evitando así el deformamiento cerebral y preparando criterios amplios, capaces de comentar y comparar más tarde todo género de doctrinas. El lema de estas escuelas será la libertad por la educación, y la instrucción estética y al aprendizaje manual deberá unirse a la enseñanza científica, teniendo siempre como punto de mira el desenvolvimiento integral de todas las facultades.

⁷⁷ O seguimento que se manteve na perspectiva do comunismo anarquista como “finalismo forista”, aprovado no V Congreso da FORA.

En cuanto las academias de enseñanza para adultos funcionarán de noche en el propio local de la escuela. (FORA, 1908, pp. 8-9).

O primeiro aspecto notável dessa menção é tomar a demanda por escolarização alternativa algo imprescindível, de algum modo inseparável de outros repertórios de ação que se desenvolveram pelo movimento operário. Era urgente também porque precisava distanciar as crianças da “deformação” – conceito bastante controverso do ponto de vista dos estudos da Psicologia do Desenvolvimento na contemporaneidade – imposta pelo sistema estatal/clerical. Era necessário se distanciar dos postulados da escolarização hegemônica que, na compreensão forista, estavam carregados de uma formação limitadora do intelecto, principalmente porque visava a reprodução dos interesses da classe dominante. Se o projeto era superar a sociedade de classes, era preciso oferecer uma formação voltada para a integralidade do sujeito, individual e coletivo, dentro do entendimento do projeto de “Instrução Integral”, abraçado pela FOA/FORA.

Colocava-se, portanto, como elemento fundante para essa proposta de Escola Popular a articulação do trabalho manual e do trabalho intelectual, visando contribuir para a superação da dicotomia, que se constituiu por meio de processos simultaneamente lógicos e históricos, da oposição de classes. Os conhecimentos científicos são tomados como elementos centrais dessa formação⁷⁸, de modo que por meio deles fosse possível imaginar um mundo regulado autonomamente e de modo autogestionado, sem a interferência de elementos alheios à produção humana emancipada.

A inclusão da sugestão do uso do espaço escolar no período noturno para realizar a escolarização de adultos é um componente importante para a proposta de Escola Popular orientada pela FOA. Contrariamente ao que foi imaginado pelos arquitetos do Estado nacional argentino, muitos imigrantes que chegavam no país ainda não eram alfabetizados. Em função disso eram hostilizados – em tom fortemente racista – por moradores nativos (*criollos*) que lhes acusavam de “roubar” recursos nacionais

⁷⁸ A defesa inegociável ao racionalismo e ao cientificismo está presente em todas as tendências anarquistas, o que muitas vezes implica a aproximação de suas reflexões ao campo teórico do positivismo. É importante considerar, entretanto, que o entusiasmo do campo libertário pela ciência está referido principalmente ao enfretamento dos dogmas religiosos e ideologias dominantes. Conforme Silva (2015), trata-se de uma “falsa redução do pensamento científico anarquista ao positivismo”, uma vez que “Os anarquistas tinham sim uma inegável influência de autores da ciência positiva e tinham-na em muito boa conta, estando ao mesmo tempo inseridos nos debates científicos e políticos em torno das teorias criadas no século XIX. Se insistem em chamá-los de positivistas, que se acrescente um adjetivo que corresponda às suas especificidades no campo político e teórico, como anticapitalistas, antiestatais, antiautoritários ou mesmo anarquista” (p. 353).

destinados à instrução pública argentina, quando se requisitava a criação de escolas noturnas para imigrantes analfabetos. O acesso à leitura é um elemento muito importante para a propaganda realizada pelo movimento operário nesse momento, uma vez que parte significativa da propaganda era realizada por meio de folhetos, livros e periódicos, nos quais os aspectos teóricos e práticos circulavam com maior êxito.

Nas resoluções aprovadas pelo 4º *Congreso Obrero*, de julho de 1904, o primeiro tema exposto é: “*Malos tratamientos em los hospitales y colegios*”. É curioso que o tópico tem um aspecto de denúncia, orienta que se publicitem, por todos os meios possíveis, os “abusos” que ocorriam nestas instituições, monopolizadas pelos interesses da classe dominante argentina. A aproximação do sentido socioeconômico das duas instituições, vistas como espaços de controle e disciplinamento, antecipa uma crítica contundente realizada por Michel Foucault às “instituições totais” em sua obra “*Vigiar e Punir*”, de 1975. O caráter coercitivo destas instituições reafirma o compromisso de a organização de trabalhadores em propor o próprio modelo de Escola Popular antiautoritário, *Escuela Libre*. Desse modo, este Congresso ratifica as recomendações dos congressos anteriores e recomenda a criação de “[...] *escuelas obreras sostenidas por las sociedades de resistencia [...]*” (FORA, 1908, p. 11).

O congresso que ocorreu no ano subsequente tem bastante relevância na história da FORA, no que se refere a sua vinculação com o “comunismo anárquico” e oferece maiores diretrizes para a concretização de uma proposta alternativa de Escola Popular na Argentina. O 5º *Congreso Obrero*, de agosto de 1905, aquele que inclui o termo “regional” na nomenclatura da federação, que passa a ter a sigla FORA, é considerado um “[...] *jalón fundamental en la marcha del anarquismo y del movimiento obrero en la Argentina, inaugurando una experiencia sin paralelo en la historia del proletariado militante.*”, conhecida como a tese do “finalismo forista” (COLOMBO, 2013, p. 89). Ocupando a quinta posição das resoluções do congresso, a “*Educación e Instrucción*” é reconhecida pela:

[...] *necesidad de hacer efectiva la instrucción libre, recomienda a todas las sociedades federadas dediquen una parte de sus fondos al sostenimiento de escuelas libres, bibliotecas y edición de folletos, y que la F.O.R.A. apoye toda iniciativa que surja tendiente a la constitución de ellas, garantizándose los consejos locales de su buen funcionamiento.* (FORA, 1908, p. 16).

É uma breve menção com uma recomendação importante, uma vez que trata do uso dos recursos, ainda que não fossem vastos, captados pelas cotas pagas por associados das várias federações vinculadas à FORA, com um direcionamento direto para a criação de Escolas Populares. Além da criação das escolas, a recomendação de criação de bibliotecas e publicações próprias, uma característica relevante à ação libertária no movimento operário, que toma o aspecto da formação teórico-prática, baseada em conhecimentos científicos, compreendidos como elementos essenciais da luta revolucionária e emancipatória.

Estas recomendações seriam mantidas no congresso subsequente, o 6º *Congreso Obrero*, de setembro de 1906, avançando na proposta e acrescentando alguns elementos da organização estrutural e curricular das escolas. Segundo o texto das resoluções do congresso,

El 6º Congreso cree conveniente que las sociedades gremiales y federaciones locales dispongan de un Consejo de Educación e Instrucción, encargado de organizar escuelas diurnas y nocturnas, constituir bibliotecas y demás casas necesarias para elevar intelectualmente a la clase proletaria dándole una educación integral y la lengua internacional Esperanto. (FORA, 1908, p. 21).

A criação de um conselho educacional vinculado à FORA é um aspecto novo, em relação às demais resoluções apreciadas anteriormente, demonstrando certo empenho em constituir, de fato, as experiências da Escola Popular alternativa. Vale destacar, também, a iniciativa de incluir uma língua internacional que foi criada para criar condições de comunicação entre povos diferentes. O Esperanto, que significa esperança, teve uma versão inicial criada pelo médico polonês Lázaro Luís Zamenhof (1859-1917), em 1887. A língua foi utilizada em vários lugares do mundo e com várias intenções políticas, ao longo do século XX. O uso pelo movimento operário, em princípios do século XX, reflete o interesse pela necessidade de comunicação dos diversos povos que se encontram mobilizados na construção revolucionária na América Latina e a visão internacionalista que se desdobra da ambiência da Primeira Internacional.

O detalhamento das questões relacionadas à educação e instrução, apresentadas nos “*Acuerdos, Resoluciones e Declaraciones*” da FORA, não é, por óbvio, suficiente

para afirmar como se procedeu a implantação destas escolas. A organização das escolas livres argentinas será objeto do próximo capítulo. No entanto, é relevante considerar que o tema da Escola Popular, como iniciativa do movimento operário que alcança maior organização no período na Argentina, ocupou um espaço importante nos debates e resoluções dos congressos, construindo para um projeto de escolarização alternativo ao existente e de algum modo buscando disputar com o Estado e com a Igreja o sentido político e pedagógico da Escola Popular naquele país.

2.2.2 As propostas de Escolas Populares construídas pela COB

Com algumas características semelhantes e outras bem diversas ao que ocorreu na Argentina, o movimento operário no Brasil estabeleceu-se de modo mais consolidado nas décadas iniciais do século XX. É prudente registrar uma ressalva antes de comentar as transformações socioeconômicas que ocorreram no país no período de emergência destes movimentos sociais. Trata-se do histórico colonial e imperial do país que se estruturou na forma escrava do trabalho até o final do século XIX, sendo o Brasil a única monarquia existente entre as repúblicas americanas, fundada apenas em 1889. Ao longo desse período, inúmeros episódios de resistência popular desenvolveram-se em todo o território que se tornaria o Brasil.

A resistência “popular” foi uma constante ao longo da história brasileira, inicialmente indígena e negra. No caso dos povos afro descendentes com as permanentes fugas, a formação dos Quilombos e vários tipos de revoltas, incluindo a “letrada” Revolta do Malês na Bahia, em 1835. Em relação aos povos indígenas, a resistência manifestou-se de vários modos, que se expressavam pela recusa aos costumes e trabalho forçado impostos pelo colonizador, as frequentes fugas dos aldeamentos, ataques aos invasores (Entradas e Bandeiras) e à migração em direção ao centro do país, para o que se compreendia como o “sertão”. A ideia de que o povo brasileiro é naturalmente passivo é uma interpretação não só tendenciosa, como inválida. Pertencente ao ramo da historiografia dedicado a narrar a “história do vencedor” que ignora a permanente resistência realizada por diversos coletivos. A mesma lacuna pode ser encontrada também nos estudos historiográficos acerca da formação do movimento operário no Brasil⁷⁹,

⁷⁹ Uma das poucas exceções de estudos, acessado nesta pesquisa, que apresentam à recorrência de lutas sociais no Brasil, desde o período colonial, é a publicação de Edgar Rodrigues, intitulada “Socialismo e

quando tratado a partir da relação exclusiva deste com a imigração e com o anarquismo (COSTA, 1982).

É importante considerar que o processo sócio-histórico que forma a base colonial escravocrata brasileira reverbera nas condições objetivas e subjetivas de vida, enfrentadas no momento de constituição do movimento operário moderno no país. Nesse contexto, coexistem tanto uma conotação negativa da simbologia social que o trabalho assumia, atrelado à escravidão, como também um sentido positivo de trabalho, como trabalho livre e assalariado, capaz de fornecer alguma mobilidade social para trabalhadores.

Essa tensão e ambivalência da noção de trabalho se dá em função do histórico do país, que foi o último a abolir a escravidão nas Américas e o último do mundo ocidental. Por isso, o caminho de modernização do país passava pela mudança da significação do trabalho que esteve por longo período associado às noções de heteronomia, escravidão, coisificação, tortura etc. por um período estendido se comparado com nossos vizinhos. Durante o século XIX houve intenso debate, bastante disputado, sobre as formas do trabalho e a questão da abolição da escravatura (AZEVEDO, 2003). O movimento abolicionista, que envolveu vários seguimentos no Império do Brasil, realizou intensa pressão pela abolição que foi concretizada com a Lei Áurea de 1888, quando o sistema escravagista já havia perdido espaço moral e eficácia econômica. Tal legislação, no entanto, “[...] não previu nenhuma forma de integração das populações recém-libertas, inaugurando um período chamado pós-emancipação, que teve data precisa para começar não para terminar [...]” (SCHWARCZ, 2015, p. 30).

Assim, tanto a abolição da escravatura como a Proclamação da República (1889) no Brasil, um golpe militar sobre a monarquia, revestem-se de um aspecto conservador e autoritário que se expressa pelo paradoxo da classe dominante que desejava, ao mesmo tempo: uma reforma modernizante e acelerada da sociedade brasileira pela reconfiguração de corações e mentes, a fim de colocar o país nos trilhos da história; a concentração do poder político e econômico nas mãos das mesmas oligarquias que vinham operando o país nos séculos preexistentes. Em outro polo, os seguimentos populares formam-se a partir de uma unidade econômica imposta pela miséria, com significativas diferenças sociais, educacionais e políticas, dentre as quais se encontrava a

Sindicalismo no Brasil”, que buscou abordar as várias situações envolvendo revoltas populares relacionadas à situação de trabalho no país, abarcando o período de 1675 a 1913.

hierarquia étnico-racial que se constrói pela ideologia do branqueamento, a qual a classe dominante considerava a solução mágica, dentro dos delírios de modernização da nação a qualquer custo.

Pensar a emergência do movimento operário no Brasil implica, portanto, considerar todos estes determinantes que vão além dos fluxos de imigração europeia para o Brasil. Embora estes imigrantes compusessem uma parte significativa da população em alguns dos centros urbanos nos quais emergiram as primeiras manifestações operárias, como organizações modernas, não é possível prescindir de uma realidade marcada pelas tensões culturais, políticas e étnico-raciais. Assim como é importante considerar que as lutas populares ou mesmo o movimento operário não se formam apenas em função da presença do imigrante no país (COSTA, 1982). Há um acúmulo histórico de experiências de lutas em torno das questões do trabalho no processo de consolidação da vida urbana e industrial, que nem sempre é tratado com devido respaldo dentro da historiografia dos movimentos operários no Brasil.

A imprensa operária que se produziu nesse período já demonstrava uma preocupação em escrever as memórias dos movimentos de trabalhadores e trabalhadoras, uma vez que tais acontecimentos são corriqueiramente deturpados ou omitidos pela história oficial. Um traço importante da resistência dos movimentos operários do período em questão é o exercício permanente da memória, por meio da imprensa ou mesmo na criação de uma produção editorial. São estes registros que permitem adentrar ao mundo desaparecido da classe operária nas primeiras décadas da República no Brasil, uma vez que houve um intenso silenciamento pela historiografia tradicional acerca das resistências realizadas pela classe trabalhadora (PINHEIRO; HALL, 1979). Tais materiais circulavam de modo solidário, eram divulgados em espaços abertos por meio de leitura pública e serviam para estudos em bibliotecas populares. Além disso, eram cuidadosamente guardados pela militância, possibilitando a formação de acervos que permitem resgatar algumas noções que foram silenciadas pela omissão e ignorância de sua existência.

As primeiras organizações operárias são constituídas a partir da necessidade de mobilização social em diversas localidades do Brasil onde o processo urbano-industrial havia sido alavancado e, simultaneamente, foram engendradas as mesmas demandas de enfrentamento à miséria e à superexploração do trabalho que caracterizava a consolidação do sistema capitalista na América Latina. O setor industrial brasileiro, que teve sua origem

atrelada às atividades cafeeiras, por ser o produto de exportação de maior relevância para a economia brasileira na passagem do século, desenvolveu-se inicialmente na Região Sudeste e parte da Região Sul, constituindo centros urbanos industriais importantes.

O rápido crescimento de alguns centros urbanos esteve associado à imigração⁸⁰ e ao expressivo êxodo rural, em uma primeira onda, de populações negras recém-libertas, o que provocou o aumento populacional das cidades que desenvolviam alguma atividade industrial, voltada ao consumo interno ou relacionado ao ciclo cafeeiro. As condições objetivas de vida encontradas nas cidades eram as mais precárias, sem acesso a moradias salubres ou à escolarização pública-estatal, elemento tão alardeado pelos discursos parlamentares nas propostas de modernização do país. Paralelamente surgiu a necessidade de organização da classe trabalhadora que vivia em enorme assimetria frente às forças capitalistas que já operavam de modo mais consolidado nestes locais.

Considerando a construção do movimento operário brasileiro em sua expressão mais organizada, esta oportunidade de exposição focaliza a relação constituída entre a formação da Confederação Operária no Brasil (COB) e as proposições de Escolas Populares que vão se delineando a partir dela.⁸¹ Expor essa relação é um aspecto importante das lutas classistas travadas na formação do Brasil moderno, uma vez que emerge dos movimentos de trabalhadores desse período uma proposta alternativa de escolarização que tanto fazia frente ao modelo precário escasso de Escola Popular proposto pelos Estado nacional, como também constituía uma mediação importante de construção de um novo tipo humano no qual a educação emancipatória era um elemento central.

E é a partir de uma matéria do jornal anarquista e anticlerical publicado na cidade de São Paulo, “A Plebe” (Ano II, N. 15, de 31/05/1919), que algumas pistas das primeiras organizações operárias, nomeadas como “movimentos sociais” nesse jornal, podem ser

⁸⁰ Vale destacar que significativas porções dos primeiros imigrantes que chegaram ao Brasil dividiram trabalho com populações negras escravizadas, inclusive na indústria nascente.

⁸¹ A principais fontes documentais utilizadas na recuperação desta relação foram encontradas em dois compilados significativos para história do movimento operário no Brasil: 1) a publicação de Edgar Carone, dividida em três tomos, organizada por períodos do “Movimento Operário no Brasil”; 2) a publicação de Paulo Sérgio Pinheiro e Michael M. Hall, com dois volumes, intitulada “A Classe Operária no Brasil”. Muitos dos documentos estão acessíveis na imprensa operária das décadas finais do século XIX e décadas iniciais do século XX. No entanto, a organização realizada pelos pesquisadores acrescenta documentos inacessíveis em muitos arquivos, como o caso de correspondências policiais, e contribuem com as traduções de outros tantos documentos relevantes para a articulação transnacional do movimento operário, onde há referência ao desenvolvimento das atividades de mobilização de trabalhadores no Brasil.

apreciadas. A matéria intitulada “Notas para a história – Violências policiais contra o proletariado” relata uma série de excessos policiais que se iniciam já com as primeiras tentativas de propaganda internacionalista de militantes anarquistas. O episódio da morte do anarquista Polinice Mattei⁸², em São Paulo, em setembro de 1898, e o impedimento de mobilizações na ocasião de seu sepultamento é exemplo do simultâneo desenvolvimento da resistência operária e da repressão estatal destes movimentos. Esse episódio foi significativo, uma vez que representou a urgente necessidade de se constituir formas de resistência mais articuladas entre trabalhadores que não só eram proibidos de se manifestarem contra as assimetrias do sistema capitalista no Brasil, como também eram assassinados pela repressão estatal, vinculada ao patronato. Organizar-se passou a ser, portanto, uma questão de vida ou morte.

Nos anos iniciais do século XX, os ideais revolucionários avivados pelos ventos internacionalistas circulavam nos meios operários na América Latina, associações de apoio mútuo e ligas de resistências formaram-se nas cidades que se constituíam como centros urbano-industriais. As primeiras greves no Brasil ocorreram de modo esporso, vinculadas ao contexto de determinadas fábricas, com condições de trabalho insalubres e extenuantes, especialmente na indústria têxtil, com forte presença de mulheres e crianças, assemelhando-se muito ao contexto argentino. A ação sindical propriamente dita começaria a articular ações mais amplas, exprimindo a convergência de luta de diversos ofícios por meio da criação de federações de abrangência estaduais e locais, como foram os casos: da Federação Operária do Rio de Janeiro (FORJ), da Federação Operária de São Paulo (FOSP), Federação Operária do Rio Grande do Sul (FORGS), Federação Socialista Baiana (FSB) e Federação Operária Local de Santos (FOLS). Grandes mobilizações de

⁸² Sobre o episódio da morte de Polinice Mattei: “Em 20 de setembro de 1898, a comemoração do ‘XX Settembre’ pela colônia italiana ocorreu nas ruas da cidade. Um grande cortejo foi organizado por várias entidades da colônia italiana – *Unione Meridionale* do Bom Retiro, Sociedade Dante Alighieri, Sociedade Galileo Galilei, Loja Maçônica ‘Giuseppe Petroni’, Società de Beneficenza ‘Vittorio Emanuele II’, Lega Lombarda, entre outras. [...]. Findada a cerimônia, o cortejo de cerca de 10.000 pessoas partiu em direção ao consulado italiano. Na Praça da República, de acordo com o Correio Paulistano, o cortejo deparou-se com ‘um grupo composto de umas dez ou doze pessoas, todas muito agitadas e irrequietas’. Entre elas, anarquistas e socialistas – Estevam Estrella à frente. Esse grupo teria iniciado uma provocação contra o cortejo, que continuou com seu desfile. Os gritos, no entanto, ‘continuavam terríveis, com gestos ameaçadores’ (‘Incidentes desagradáveis’. Correio Paulistano, nº 12.619, de 21/09/1898). Os sócios da *Unione Meridionale* do Bom Retiro reagiram às provocações a tiros, acompanhados pela cavalaria da brigada policial. [...] Os manifestantes foram perseguidos por um grupo de cerca de trezentas pessoas, acompanhadas pela polícia. No Largo do Arouche, um manifestante foi apanhado e espancado pela multidão. Mesmo sob custódia policial, ‘continuou a ser agredido com bengalas, cacetes e guarda-chuvas’ [...]. Na confusão, foram disparados tiros, um deles atingindo a cabeça do manifestante, que foi conduzido até a Santa Casa. Dois dias depois, Polinice Mattei faleceu em decorrência dos ferimentos.” (GODOY, 2015, pp. 38-39).

trabalhadores e trabalhadoras (ver imagens a seguir) passam a compor a paisagem urbana das cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Salvador, Porto Alegre entre outras.

FIGURA 2.5 - GREVE DOS MARÍTIMOS EM SÃO PAULO



Greve dos Marítimos Nacionais em São Paulo, 1913.

Fonte: Acervo Imagens e História da Industrialização no Brasil/Acervo digital do AEL.

FIGURA 2.6 - PROTESTOS CONTRA A CARESTIA DE VIDA



“A carestia de vida”. Comício de protesto no Largo de São Francisco em 1913.

Fonte: Arquivo da Biblioteca Municipal de São Paulo/Acervo digital do AEL.

FIGURA 2.7 - GREVE NO COTONIFÍCIO CRESPI



Greves no Cotonifício Crespi, na Mooca, em São Paulo, em 1917.
Fonte: Arquivo da Biblioteca Municipal de São Paulo/Acervo digital do AEL.

A proeminência da presença anarquista na orientação político-ideológica das primeiras agremiações operárias é objeto de intensas disputas no campo historiográfico do movimento operário/sindical no Brasil. Edilene Toledo (2004) realiza uma significativa revisão voltada a problematizar o “aspecto mitológico” que circunda algumas visões do anarquismo no Brasil. Ela demonstra a presença de dois grupos de produções, acadêmica e militante, que acabaram por realizar algumas generalizações sobre a questão do anarquismo no Brasil. De um lado um tipo de literatura que enfatiza a unidade anarquista como guia principal dos movimentos operários nas primeiras décadas do século XX; e de outro uma tendência que refuta essa ideia afirmando a noção pejorativa da ação anarquista como um momento imaturo do movimento operário, pré-sindical. Para a autora, as duas perspectivas são parciais e imprecisas.

Focando especificamente nas construções voltadas ao sindicalismo revolucionário no Brasil, Toledo (2004) trabalha com a tese de tratar-se de um campo plural de ideias, que muitas vezes desenvolveu algum nível de convergência nas lutas sindicais, mas também foi constituído por permanentes tensões no interior do movimento operário, ao menos em São Paulo. A constatação da existência de mais uma tendência filosófica e ideológica nas apropriações realizadas pelo movimento operário brasileiro no contexto

de sua organização inicial, concretizadas a partir do sindicalismo revolucionário, não reduz a proeminência da presença anarquista deste contexto, mesmo que essa presença não seja exclusiva, em suas organizações mais importantes. Segundo Cunha (2020),

Não se trata aqui de afirmar que todos os membros da COB eram anarquistas, mas sim que a direção tomada pela organização era vinculada a essa perspectiva política. Basta ler os principais jornais operários e acompanhar as trajetórias biográficas dos militantes do sindicalismo brasileiro de destaque no momento para perceber os laços estreitos que existiam entre o ideário ácrata e a estratégia do sindicalismo revolucionário. (s/p.)

As primeiras organizações alcançaram mais força quando buscaram a aproximação das pautas de lutas gremiais nos debates do Primeiro Congresso Operário de 1906, ocorrido na então capital federal, o Rio de Janeiro. Nesse congresso foi criada a Confederação Operária Brasileira (formalmente instalada em 1908). Analisando as resoluções⁸³ do Primeiro Congresso Operário no Brasil (1906), é possível identificar a menção à necessidade de criação de meios de formação política e científica de trabalhadores, de modo que estes pudessem conhecer os objetivos das lutas internacionalistas, assim como as demandas locais para a organização almejada. Segundo o que foi definido pelas resoluções,

[...] o Congresso entende que essa propaganda deve ser feita individualmente e pelo sindicato, mas que, para melhores e mais seguros resultados, devem as federações e a Confederação encarregar-se de organizá-la e metodizá-la, indicando, pois, os seguintes meios de propaganda: jornal, folheto, cartaz, manifesto, carimbo, conferências, excursões de propaganda, representações teatrais e criação de biblioteca. (CONGRESSO OPERÁRIO BRASILEIRO, 1906, p. 52).

Também é formalizada nas Resoluções do 1º Congresso Operário Brasileiro a necessidade do empenho sindical e das federações de ofícios criarem Escolas Populares voltadas à formação básica das crianças, filhos e filhas de operários. A proposta justifica-

⁸³ As resoluções dos congressos exprimem as decisões tomadas pelos membros dos congressos, ou seja, refletem o momento de síntese do debate. Tal síntese nem sempre consegue demonstrar o quão disputada foram as questões debatidas.

se pelo antagonismo de interesses de classes que polarizam as propostas estatais e a proposta do sindicalismo revolucionário no Brasil. Há o claro reconhecimento do caráter ideológico que constitui os espaços escolares. No caso da proposição estatal, a Escola Popular forma o indivíduo para adaptação às normas sociais que visam o disciplinamento, a docilização dos corpos, a integração dos diferentes em um lugar comum de subalternidade e obediência. Na proposta de Escola Popular que emerge como alternativa a esse modelo, o principal objetivo a se alcançar é a formação integral dos sujeitos, explorando o potencial emancipatório do espaço escolar na construção de uma outra sociedade.

Segue abaixo a apreciação realizada no congresso para tratar da pertinência das associações operárias criarem e manterem escolas laicas para os filhos e as filhas dos seus sócios (filiados), bem como os meios para se alcançar essa finalidade. Segundo a Resolução:

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

o Congresso aconselha aos sindicatos operários a fundação de escolas apropriadas à educação que os mesmos devem receber sempre que tal seja possível; e, quando os sindicatos não possam fazer cada um per si, deve a federação local tomar conta do encargo. (CONGRESSO OPERÁRIO BRASILEIRO, 1906, p. 53)

Uma demanda corriqueiramente apreciada nestes congressos, em âmbito local ou nacional, é a questão da erradicação do trabalho infantil e a premente necessidade em constituir alternativas de escolarização para estas crianças. Os debates sintetizados nestas resoluções apontam que os interesses do capitalismo é formado por indivíduos que lucram com a superexploração do trabalho infantil e possuem como aliado o Estado nacional que viabiliza a escola “pública” para uma parcela muito pequena da população e, por isso, acaba compactuando a perpetuação do trabalho infantil. Por esse motivo, há a rejeição da escola estatal revestida de interesses ultrapatrióticos, conforme a visão deste seguimento do movimento operário. Uma moção aprovada no 2º Congresso Operário Estadual de São Paulo reflete bem essa questão:

Considerando que de maneira alguma se pode negar a utilidade da criação de escolas livres; que, porém, o funcionamento das mesmas pode variar de conformidade com o ambiente e os meios de que os sindicatos dispõem; o Segundo Congresso Operário Estadual opina que os sindicatos e as federações operárias se façam iniciadores da fundação de escolas livres resolvendo internamente a respeito da forma que devem as mesmas adotar pelo seu funcionamento. (LUTA PROLETÁRIA, 1908, p. 106)

Nota-se que a demanda pela criação da Escola Popular constituída a partir do movimento operário é reiterada em cada um dos documentos produzidos nas ocasiões dos debates nos congressos. É possível identificar o esforço das federações e/ou sindicatos em concretizarem estes espaços, no entanto, as dificuldades em alcançar este objetivo estavam diretamente relacionadas com as mesmas dificuldades em manter coeso o movimento operário a partir das diretrizes constituídas pela COB. As concepções de educação e a organização pedagógica não ficam totalmente evidenciadas na produção destes documentos, haja vista a “[...] dificuldade de organizar um espaço mais elaborado devido à condição em que se encontrava o operariado [...]” (PADILHA, 2014, p. 67).

Desde uma perspectiva exterior, o *Bulletin de ‘Internacionale Anarchiste’*, publicação mensal do escritório criado pelo Congresso da Associação Internacional do Trabalho em Amsterdã (1907), em sua publicação de Número 4, faz uma avaliação das possibilidades de articulação do anarquismo no Brasil. O primeiro problema levantado como obstáculo para a disseminação das ideias anarquistas no país é a “[...] baixa instrução das massas [...]” (VEREME, 1908, p. 107). O relatório cita a existência de alguns periódicos anarquistas, como o “Terra Livre”, no Rio de Janeiro, e “A luta”, no Rio Grande do Sul, mas lamenta a impossibilidade de fazer circular as brochuras e jornais produzidos pela AIT. No mesmo número comentam que a “[...] única organização possível é aquela que resulta da publicação de nossos jornais, ainda assim somos obrigados a tomar grandes preocupações [...]” (VEREME, 1908, p. 107). Demonstram, portanto, a relevância do jornal como fundamental para a luta e solidariedade internacional, afirmando o cerco repressor dos Estados nacionais que se espalha para todo o mundo.

Em uma série de relatórios solicitados pela secretaria executiva do Segundo Congresso Operário Brasileiro, que ocorreria em 1913, enviados pelas associações vinculada à COB, há recorrentes relatos sobre: infiltrados; grande número de demissões após a realização de greves; perseguições; confecção de listas de grevistas voltadas ao

impedimento de contratações; prisões e expulsões de militantes; destruição de máquinas (imprensa) e de bibliotecas etc. Há também a presença de alguns relatos sobre a criação e manutenção, ainda que por um curto período, de escolas para crianças de seus associados e escolas profissionais.

Os relatórios são apreciados pela secretaria da COB e subsidiam as discussões que se procederam nos dias 8 a 13 de setembro de 1913, na ocasião do Segundo Congresso Operário Brasileiro. É produzido um relatório sobre os principais temas debatidos, além da publicação das resoluções construídas pelo congresso. Trata-se de um documento muito relevante para a compreensão acerca das preocupações manifestadas em relação à necessidade de constituir um projeto educacional amplo, que perpassaria todas as ações propostas pelo movimento operário vinculado à COB. Esta noção atravessa todo o documento, afirmando ser imprescindível “[...] tornar efetiva a obra de organização, que, educando os trabalhadores, prepará-los-á para a luta necessária na conquista de melhorias imediatas e para a sua integral emancipação [...]” (CONGRESSO OPERÁRIO BRASILEIRO, 1914, p. 195).

No tema 17 das resoluções construídas no Segundo Congresso Operário são apontadas algumas considerações acerca do tipo de confrontação que a COB previa realizar com a criação de escolas populares alternativas. O referido tema, intitulado “Educação e instrução das classes operárias” inicia sua explicitação apontando o caráter tendencioso que se imbuí da Escola Popular proposta pela classe dominante (Estado e Igreja). De modo incisivo afirma existir um caráter místico nestas proposições e visa “[...] manter o povo na mais absoluta ignorância, próxima à bestialidade, para melhor exploram-no e governarem-no [...]” (CONGRESSO OPERÁRIO BRASILEIRO, 1914, p. 197). São tecidos outros argumentos que situam esta proposta numa perspectiva de obstáculo ao processo educacional que tenha, de fato, o interesse emancipador da classe trabalhadora, em um sentido amplo.

Frente às pesadas críticas dirigidas ao modelo estatal/clerical de Escola Popular, o Segundo Congresso Operário orienta à sua base de sindicatos da classe trabalhadora à imediata adesão ao:

[...] método racional e científico, em contraposição ao ensino místico e autoritário, promovam a criação e vulgarização de escolas racionalistas, ateneus, cursos profissionais de educação técnica e artística, certames e

excursões de propaganda instrutiva, editando livros, folhetos, etc.
(CONGRESSO OPERÁRIO BRASILEIRO, 1914, p.198)

Embora essa passagem das resoluções não esmiúce adequadamente as concepções pedagógicas que subsidiaram tal adesão ao princípio do “método racional e científico”, bem como a adoção dos modelos de “escolas racionalistas” fica evidente o impacto da campanha internacionalista, como forte ênfase anarquista, que denuncia a injusta prisão e julgamento do pedagogo catalão Francisco Ferrer y Guardia em Barcelona, no ano de 1909, quando foi condenado ao fuzilamento. Ferrer foi o criador da Escola Moderna de Barcelona, um experimento escolar que toma o método racional e científico como princípio norteador das atividades escolares, centrado na observação e nos recursos experimentais científicos. O princípio da laicidade é um elemento fundante desta proposta escolar, que passou a disputar com a Igreja Católica espanhola a construção de sentidos em torno do currículo e recursos didáticos-pedagógicos no processo de escolarização das crianças.

A menção às mobilizações desencadeadas em escala transnacional por ocasião da morte de Francisco Ferrer é mencionada no quinto tópico da terceira parte do Relatório da COB, um documento apresentado à apreciação do Segundo Congresso Operário Brasileiro. Ferrer é descrito da seguinte maneira:

[...] homem que soube num decênio de penoso estudo constituir um exército de homens educados nos mais elevados sentimentos de solidariedade, grande foi o abalo sentido pelo operariado consciente do Brasil. Esse crime horrível, que cobriu de vergonha todo mundo civilizado, serviu para atear com mais ardor o fogo da vingança contra seus autores, aumentando em nossos corações a confiança na vitória dos nossos ideais. (CONGRESSO OPERÁRIO BRASILEIRO, 1914, p. 210).

O tópico também informa sobre os protestos realizados pelo “proletariado universal” e o ato organizado pela COB em 17 de outubro de 1909 (4 dias após a morte de Ferrer) no Rio de Janeiro, os quais conseguiram mobilizar a participação de mais cinco mil pessoas e “[...] desse modo o operariado brasileiro patenteou o seu grande amor pela causa universal [...]” (CONGRESSO OPERÁRIO BRASILEIRO, 1914, p. 210). De fato, Francisco Ferrer entraria para rol de mártires anarquistas que mobilizariam grandes campanhas da propaganda da causa operária. O diferencial desta perda, no entanto, teria

um sentido prático muito específico, pois concretizaria a construção de centenas (ou talvez milhares) de Escolas Modernas e/ou Racionais em todo o mundo⁸⁴.

Alguns anos se passaram após a realização do Segundo Congresso Operário. No intervalo de tempo entre este e o terceiro congresso, ocorreriam muitas situações que destacaram a força da organização operária nas décadas iniciais do século XX, mas também representaria o período mais implacável da repressão estatal, com várias deportações; o sistemático encarceramento de militantes, especialmente anarquistas, na Colônia Penal em Clevelândia⁸⁵, no Oiapoque; fechamento de associações; empastelamento de jornais; fechamento de escolas; entre outras. Segundo Edilene Toledo (s/d), neste último Congresso Operário “[...] a COB já não existia. Se o primeiro e o segundo congressos haviam se realizado em um clima de mobilização, o terceiro ocorreu no período da intensa repressão que se seguiu às ondas de lutas dos anos 1917-1919 [...]”.

⁸⁴ Nos casos da Argentina e do Brasil, as experiências de Escolas Modernas, tomadas como modelos de Escolas Populares de orientação libertária, serão tratadas de modo mais aprofundado no próximo capítulo.

⁸⁵ No artigo intitulado “Clevelândia (Oiapoque). Colônia penal ou campo de concentração?”, Carlo Romani (2003) analisa os aspectos e os documentos que o leva a crer que esta prisão operou com os mesmos princípios de centros de concentração, que anos depois seria utilizado como política de extermínio de grupos étnicos, políticos e portadores de necessidades especiais no governo nazista, alemão.

FIGURA 2.8 - CAPA DO BOLETIM DA COMISSÃO EXECUTIVA DO 3º CONGRESSO OPERÁRIO



Capa do Boletim da Comissão Executiva do 3º Congresso Operário, de 1920.
Fonte: Acervo digital Centro de Cultura Social.

Mesmo nesse contexto reativo do movimento operário, o tema educacional continuou constituindo as pautas de discussões do Terceiro Congresso Operário Brasileiro, realizado no período de 1 a 9 de junho de 1920, na cidade do Rio de Janeiro. O segundo tema apresentado foi o da “educação e instrução”, considerado a partir da análise das “escolas operárias” e os meios de “[...] as manter e desenvolver com a orientação racionalista [...]” (CONGRESSO OPERÁRIO BRASILEIRO, 1920, p. 12). Conforme a resolução que tratou do tema, ficou acordado que:

O 3º congresso sobre o tema educação e instrução confirma as resoluções gerais tomadas no 2º congresso lembrando, entretanto, as organizações operárias sobre a necessidade de agir de forma que a criação de escolas operárias nas dependências dos Sindicatos não constitua de maneira alguma um embaraço à ação específica de resistência. (CONGRESSO OPERÁRIO BRASILEIRO, 1920, p. 12)

Constata-se a emergência de uma proposta de Escola Popular alternativa, fortemente orientada por pressupostos anarquistas, constituída na simultaneidade das primeiras lutas operárias das décadas iniciais do século XX no Brasil. Um aspecto que merece atenção quando realizada a comparação dos casos argentino e brasileiro é que a alternativa proposta pelo movimento operário na Argentina encontrava como obstáculo a massiva presença do Estado nacional na oferta de escolarização pública da classe trabalhadora, sob a forma de um sistema nacional de educação. Neste país a proposta da Escola Popular alternativa entrou em colisão com os interesses do Estado, assumindo a forma de uma disputa classistas mais explícita. Já no Brasil a oferta de vagas da Escola Popular estatal – sob a responsabilidade dos municípios, como política descentralizada – estava restrita a uma pequena parte da população e em alguns centros urbanos do país. Nesse contexto, as Escolas Populares vinculadas ao movimento operário puderam prosperar, com alguma dificuldade estrutural e financeira, sob a forma de “Escolas Isoladas”, que ocupavam o vácuo deixado pelo Estado nacional. A caracterização destas experiências alternativas de Escolas Populares serão objeto de análise do próximo capítulo.

CAPÍTULO III

A Escola Popular e a Alternativa anarquista no início do século XX, na Argentina e no Brasil

*Jamás reinará equidad
existiendo la ignorancia.
Educa Pueblo a tu infancia
si quieres felicidad.
Nunca vendrá la igualdad i
si falta la educación:
la ignorancia y la razón son
paralelos reflejos,
que se pierden a lo lejos
en la infinita región.*

(Filomeno S. Collado, Poesia Reformada e imitada, O Amigo do Povo, Ano II, N. 35, 26/09/1903)

As análises mais consolidadas no campo educacional latino-americano que focaram as disputas no interior deste campo lançaram luz sobre os agentes dominantes que visaram constituir hegemonias a partir da definição da forma e do conteúdo do espaço escolar em princípios do século XX. Entretanto, as propostas que passaram ao largo destas disputas, por não objetivarem compor a estrutura do poder constituída, propondo uma alternativa aos modelos de escolarização vigente, sofreram um duplo apagamento, pelo impedimento em levar adiante as suas experiências e pelo apagamento quase total delas nas historiografias da educação. Essa obliteração de parte da memória dos projetos educativos em disputa nos Estados nacionais se concretizou por meio de uma intencionalidade, ocorrendo porque as “[...] *historias oficiales tienden a excluir a aquello que niegue o cuestione su versión de los acontecimientos o se oponga a sus concepciones sobre éstos [...]*” (QUINTANILLA, 1885, pp. 11-12).

Assim como aconteceu com a imprensa, no coletivo de ações constituídas pelas práticas anarquistas, em suas diversas nuances, expressa-se a importância atribuída às propostas alternativas de escolas populares, que emergiram de modo intrínseco às movimentações operárias, ressoando as indicações que foram construídas dos debates no interior da Primeira Internacional (objeto de discussão de capítulos anteriores) e foram

ganhando corpo dentro das práticas sindicais que se articularam de modo transnacional. Também caracterizaram-se a partir de contornos próprios quando aportadas na América Latina e em cada um dos países que realizaram estas experiências escolares (LUIZETO, 1987; JOMINI, 1990; GALLO, 1995; KASSICK e KASSICK, 2004; BARRANCOS, 1990; ZARAGOZA, 1996; SURIANO; 2004; ACRI e CÁCEREZ, 2011).

É importante destacar que a aposta moderna na escolarização como caminho para se construir uma sociedade nova não foi exclusiva destes coletivos. A educação é “[...] objeto central da transformação ou da manutenção das sociedades [...]” e está “[...] sempre no coração dos objetivos e dos conflitos sociais [...]” (LENOIR, 2014, p. 9). No entanto, é importante considerar que em todos os países latino-americanos em que houve manifestações das ideias anarquistas vinculadas às organizações de trabalhadores, constata-se esforços em instituir modelos de Escolas Populares fortemente vinculadas às referências da *Escuela Moderna*, de inspiração ferreriana (CAPPELLETTI, 1994).

Embora haja significativas diferenças entre os sentidos políticos atribuídos às Escolas Populares, concebidos pelas visões de mundo da classe dominante – composta principalmente pelas perspectivas estatais e confessionais que assumiam a hegemonia destas proposições, ainda que disputassem, muitas vezes, a definição destes sentidos. As proposições de Escolas Populares de teor anarquista⁸⁶ diferenciam-se do “Entusiasmo Pedagógico” e/ou “Otimismo Educacional” que marcaram o pensamento educacional latino-americano na segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX, na Argentina e no Brasil, em função do lugar ocupado pela concepção de Estado, um aspecto fundante dentro da visão ácrata.

Em outras palavras, de um lado temos a classe dominante que buscava se amparar, em grande medida, nos discursos que incentivavam a escolarização popular como possibilidade de consolidar os países dentro do mundo civilizado, formando-os como nações independentes e republicanas para superar, assim, a condição da dependência colonial e/ou atraso que obstaculizava os desenvolvimentos sociais e econômicos dos dois países. De outra parte os movimentos operários que reivindicavam o acesso e o alargamento das conquistas do mundo moderno, no que tange à plena realização da igualdade e da liberdade (culturais, sociais, políticas e econômicas), para além do plano

⁸⁶ A Escola Moderna foi o modelo que teve maior adesão dentro da perspectiva ácrata, no entanto, outros modelos foram recorrentes, entre eles: Escola Laica, Escola Livre, Escola Leiga, Escola Racionalista.

formal das sociedades. Desse modo, buscavam continuar as transformações iniciadas pelas revoluções burguesas do final do século XVIII do contexto europeu, construindo uma nova sociedade, sem fronteiras nacionais, baseada em relações de livre associação, superando a necessidade de intervenção do Estado, tomando-o como agente essencialmente autoritário, obstáculo para emancipação humana.

As perspectivas anarquistas colocavam-se, portanto, em rota de colisão com o pensamento e a ação orientados pela classe dominante, argentina e brasileira, uma vez que estas buscavam consolidar os Estados nacionais como territórios independentes desde o início do século XIX, dentro dos desdobramentos históricos que constituíram os movimentos independentistas liberais e republicanos, considerando as peculiaridades históricas em cada um dos dois países. É importante considerar que a “anarquia” – em seu sentido pejorativo – era o fantasma que assombrava as jovens nações latino-americanas com suas guerras-civis e, por isso, os imaginários que formaram os Estados nacionais buscavam afirmar o seu oposto, tratando de estabelecer governos centralizados para garantirem legitimidade frente ao sistema-mundo. Ao se contrapor à noção de centralização do poder sob a forma do Estado nação, tomada como uma reconfiguração essencialmente autoritária da sociedade, os e as anarquistas incumbiram-se de denunciar os limites da participação política daquelas sociedades que se constituíram a partir de um discurso democrático-representativo, mais consolidado na Argentina do que no Brasil no início do século XX⁸⁷, mas ainda assim restritivo da participação popular ampla.

Decorre desta oposição fundamental as disputas que se desdobrariam em torno do sentido político atribuído à Escola Popular, polarizado entre a classe dominante e a classe trabalhadora organizada a partir das noções anarquistas. Esta pesquisa buscou compreender como se caracterizou essa disputa, situando as proposições dos agentes silenciados no registro historiográfico da educação da Argentina e do Brasil. Os dois

⁸⁷ Os enfrentamentos dos dois países com a consolidação do modelo democrático tiveram desdobramentos históricos diferentes. Enquanto a Argentina buscava uma estabilidade política mediante a estabilidade e alternância no poder, principalmente no que se refere aos mandatos de Presidentes, ainda que compostos por uma elite política, ao longo do século XIX, no Brasil a figura centralizadora e interventora do imperador operava como simulacro democrático (principalmente do Poder Legislativo) entre os representantes basicamente indicados por oligarcas. Segundo Fausto e Devoto (2004): “[...] o sistema eleitoral é outro exemplo institucionais entre Brasil e Argentina [...]. [...] lembremos que as normas que garantiram a supremacia das oligarquias vigeram no Brasil até 1930, ao passo que, na Argentina, a partir da Lei Sáenz Peña, a reforma eleitoral abriu caminho para maior participação política e para o que se chamava na época de ‘verdade da representação’ [...]” (p. 150). A referida lei teve o objetivo de estabelecer o “sufrágio universal”, mas excluía mulheres argentinas e imigrantes, homens imigrantes de qualquer localidade, pardos e populações que não possuíam qualquer *status* social.

casos foram tomados como exemplos significativos das Escolas Populares constituídas a partir da concepção e da prática anarquistas.

Ressalta-se, todavia, que situar uma disputa na qual uma parte dos agentes que a compunha foi invisibilizada no espaço historiográfico da educação, nos dois casos analisados, imprime uma dificuldade à pesquisa porque foge dos moldes mais convencionais de se situar disputas políticas travadas no interior dos Estados nacionais, expressadas principalmente pelas oposições de propostas voltadas à confirmação ou alterações de políticas educacionais. Em casos convencionais de disputas políticas o produto dos embates é concretizado pelos textos que regulamentam o espaço escolar por meio de legislações próprias. Tais textos refletem as coalisões de forças políticas, econômicas e culturais que buscam orientar ou reorientar concepções e práticas atinentes a determinados campos hegemônicos.

A ênfase desta pesquisa destoa deste modelo convencional de se apreender as disputas políticas, uma vez que o agente a ser destacado como partícipe da disputa pelos sentidos políticos da Escola Popular se colocou em uma posição anti hegemônica, ou seja, fora do escopo do Estado, de modo a observar as propostas que se colocaram como alternativas a este. Desse modo, a primeira preocupação em assinalar-se o modo como essa disputa “ampliada” ocorreu é apresentar a configuração destas experiências e como elas puderam se impor como uma alternativa que se contrapunha às proposições de Escolas Populares concebidas pelos programas estatais e confessionais. Além disso, de modo relacional, será destacada a reação estatal e clerical a estas proposições.

As proposições alternativas de Escolas Populares na Argentina e no Brasil são identificadas desde os finais do século XIX, mas foi o modelo da Escola Moderna de Barcelona que ganhou expressão e força entre os movimentos operários organizados, com o apoio de uma rede de intelectuais livres-pensadores e/ou anticlericais, indivíduos e coletivos progressistas. Desse modo, é imprescindível tratar do contexto que origina a Escola Moderna, a “escola mãe”, relacionando-o com a biografia de um de seus propositores fundamentais, Francisco Ferrer y Gardia. As propostas de Escola Moderna que foram concretizadas, tanto na Argentina como no Brasil, estão diretamente relacionadas com estes desdobramentos históricos e sociais.

3.1 Repercussões da Escola Modena e da Pedagogia Libertária de Francisco Ferrer y Guardia na Argentina e no Brasil

A prioridade que a educação ocupa dentro do *corpus* teórico e prático anarquista(s) é recorrente quando se trata de abordar o legado deixado por homens e mulheres que constituíram estes coletivos, principalmente a partir da segunda metade do século XIX. Evidências significativas desta permanente preocupação são as proposições que se desenvolveram a partir da Primeira Internacional, conforme discutido nos capítulos anteriores, encabeçada pela ala, automeada, “antiautoritária” ou mesmo das convergências que este tema conseguiu constituir. Embora essa seja uma constante nas experiências efetivadas pelas várias “sensibilidades” ácratas, nenhuma proposição libertária ganhou tanta repercussão em todo o planeta como a *Escuela Moderna de Barcelona*, proposta pelo catalão Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909). A breve visita à sua biografia é pertinente para compreender de que modo suas ideias cruzam o Atlântico e impactam de modo significativo as lutas operárias constituídas na América Latina, especialmente na Argentina e no Brasil, nas décadas iniciais do século XX.

Ferrer, como ficou conhecido internacionalmente, nasceu no ano de 1859 em um pequeno povoado costeiro, Alella, nos arredores de Barcelona. Seus pais, pequenos vinicultores, eram muito próximos da Igreja Católica e da monarquia espanhola. Quando criança, estudou em uma escola muito precária e tradicionalista, com forte vínculo religioso, uma referência importante para as rupturas pedagógicas que proporia em sua vida adulta. Na juventude vivenciou os ventos republicanos em Barcelona, onde “[...] aspirava al socialismo más o menos anarquizante, mientras la pequeña burguesía, el pequeño patronato, se une al movimiento republicano y anticlerical [...]” (DOMMANGET, 1972, p. 384). Já nesse período conclui que a Igreja é o inimigo principal da situação de opressão vivida pela classe trabalhadora.

Como trabalhador ferroviário passou a ter contato com o movimento operário de vários matizes e conheceu muitos militantes proeminentes daquele período. Posteriormente, iniciou atividades como professor de língua espanhola e passou a questionar os métodos mais tradicionais de ensino e os materiais didáticos nessa tarefa. Tais enfrentamentos na atividade docente entrecruzada com a sensibilidade desenvolvida a partir dos contatos com os meios operários o levaria a publicar o “*Tratado de español práctico*”, que, mesmo após uma série de “amputações” exigidas pela editoração da obra,

traz uma perspectiva baseada nas experiências cotidianas e concretas dos aprendizes, com algumas pitadas de politização (TRAGTENBERG, 1982).

Nesse mesmo período, transitou nos meios republicanos e libertários, conhecendo o *Círculo de Enseñanza Laica* onde ministrava aulas de espanhol. Acessou outras experiências escolares alternativas, como a *Asociación Politécnica*, baseada na noção de instrução integral de Paulo Robin. Também se informou acerca das iniciativas escolares de Louise Michel, na França. Destaca-se o fato de que Ferrer viveu um ambiente de grande efervescência política (em sentido amplo) e cultural, que atingia várias localidades do planeta, no qual “[...] *el ambiente republicano y los medios libertarios están orientados hacia los problemas de la educación [...]*” (DOMMANGET, 1972, p. 386). Nos anos finais do século XIX, Ferrer já havia estabelecido uma “rede de amizades e afinidades ideológicas”, em Paris. Entre estas amizades, encontra-se a figura de Charles Malato⁸⁸, que deixou uma série de registros epistolares acerca da rede de militantes e cientistas que se formaram em torno do tema educacional, especialmente em relação à Escola Racionalista e à Educação Integral (SILVA, 2013).

Ferrer bebeu em diversas fontes teóricas para formar a sua concepção educacional, mas é inegável a relevância das referências do pensamento libertário, como os geógrafos Piotr Kropotkin (Rússia) e Elisée Reclus (França), na constituição de sua concepção de emancipação individual e coletiva. Além disso, a experiência do Orfanato Cempius, em Prévost (França), onde Paul Robin pôde desenvolver um experimento de educação anarquista que inspirou fortemente as elaborações de Ferrer acerca das possibilidades de escolarização popular. Participou ativamente da *Liga de la regeneración humana*, criada por Robin nos finais do século XIX, na qual o elemento fundante é a Educação Integral. Em 1890, aproxima-se das atividades maçônicas e converte-se em referência importante do livre pensamento internacional (DOMMANGET, 1972).

⁸⁸ O anarquista Charles Malato (1857–1938) conheceu o degredo ainda muito jovem, foi proscrito juntamente com seu pai, por este ter defendido a Comuna de Paris. Foram exilados na colônia penal de Nova Caledônia (ilhas no Sudoeste do Oceano Pacífico, colonizadas por franceses). Charles Malato participou ativamente das movimentações operárias do final do século na França e escreveu para uma infinidade de periódicos anarquistas, escreveu para “Georges Clemenceau L’Aurore, *L’Humanité do Journal du peuple* (com Sébastien Faure) e participou de um comitê revolucionário contra atividades de nacionalista”. Entre os anos 1907 e 1914, escreveu para os jornais *La Guerre Sociale* e *La Bataille Syndicaliste*, período em que se aproximou de Francisco Ferrer (ANARQUISTA.NET, s/d).

O recebimento de uma herança deixada por Jeanne-Ernestine Meunier,⁸⁹ em 1901, representa um marco na vida de Ferrer e permite que ele realize o seu antigo projeto de abertura de uma escola nos moldes do ensino racionalista, que vinha debatendo e idealizando já há algumas décadas, como realização de uma proposta coletiva, concebida e articulada a partir do diálogo com os vários intelectuais/militantes que conheceu em sua trajetória de professor e militante, um duo comum entre os(as) anarquistas da época. No entanto, mesmo com recursos financeiros alcançados pelo recebimento dessa herança, Ferrer encontrou uma série de obstáculos para realizar o sonho de abertura de uma escola renovada, a *Escuela Moderna*.

Entre os desafios encontrados estavam: 1) receber autorização estatal de abertura da escola, com forte presença da Igreja Católica nestas decisões; 2) acondicionar o antigo convento⁹⁰, imóvel alugado para servir de sede para a primeira escola; 3) conseguir professores e professoras⁹¹ que fossem, ao mesmo tempo, de perfil competente e audacioso, uma grande dificuldade de se encontrar em Barcelona no arvorecer do século XX, haja vista a tradicionalidade dos métodos pedagógicos hegemonicamente adotados pela ação das escolas confessionais; 4) encontrar material didático apropriado à proposta da *Escuela Moderna*; entre outros. Apesar disso, “*Concibe la escuela del modo más amplio, tanto para adultos como para niños. Hace de ella un centro, un foco de educación popular [...]*” (DOMMANGET, 1972, p. 382).

A criação desta escola, chamada por Ferrer inicialmente de “Escola emancipadora do século XX”, se impôs a partir da revisão de uma série de práticas concretizadas no espaço escolar vigente na época. Além de articular atividades até então muito distantes do cenário escolar, como a proximidade com sindicatos e movimentos operários, pela abertura para ministrar conferências nestes espaços, havia a necessidade de se criar um grupo editorial com a estrutura necessária para imprimir os próprios materiais didáticos e outras obras de cultura que permitissem ampliar o horizonte da formação concebida a

⁸⁹ A Senhorita Meunier, como era tratada por Ferrer, havia sido sua aluna de língua espanhola na França que acompanhou o preceptor em muitas viagens. Era uma senhora rica, conservadora e muito católica a qual Ferrer manteve permanente diálogo, demonstrando a importância do processo educativo como meio de transformação da sociedade no caminho da justiça (FERRER Y GUARDIA, 2014).

⁹⁰ O que Dommanget (1972) chama ironicamente de “coincidência simbólica”.

⁹¹ Entre os educadores e educadoras que aceitam o desafio de iniciar a experiência idealizada por Ferrer, encontra-se Clémence Jaquinot, uma de suas antigas alunas, anticlerical e de grande cultura científica, que havia sido preceptora dos filhos de um Paxá no Egito (DOMMANGET, 1972).

partir de uma visão integral. Assim, “Ferrer criou também uma editoria: ‘*La Editorial*’”⁹² (TRAGTENBERG, 1982, p. 100). Uma das publicações mais importantes é o *Boletín Mensual de la Escuela Moderna*, um importante meio de divulgação das atividades desenvolvidas na escola e de suas concepções pedagógicas.⁹³

A *Escuela Moderna de Barcelona* abre suas portas no dia 8 de outubro de 1901, com doze meninas e 18 meninos presentes. Em janeiro do ano seguinte, já eram setenta matriculados. Três anos depois o número de estudantes chegava a cento e vinte. O êxito da proposta é notório e se espalha por toda a província (*Cataluña*), em 1905 “[...] *el número de sucursales es de ciento cuarenta y siete [...]*” e, em 1908, Barcelona já possuía dez *Escuelas Modernas*, atendendo cerca de mil alunos (DOMMANGET, 1972, p. 393). De acordo com o próprio Francisco Ferrer, esse êxito foi alcançado por serem prudentes em relação à divulgação das bases teóricas que fundamentavam a proposta, evitando assim a perseguição burguesa, além disso, havia a negligência por parte da administração espanhola. Segundo Ferrer y Guardia (2014),

A verdade é de todos e socialmente se deve a todo mundo. Colocar-lhe um preço, reservá-la como monopólio dos poderosos, deixar em ignorância sistemática os humildes e, o que é pior, dar-lhes uma verdade dogmática e oficial em contradição com a ciência para que aceitem sem protesto seu estado íntimo e deplorável sob um regime político democrático é uma indignidade intolerável, e julgo da minha parte que o protesto mais eficaz e a ação revolucionária mais positiva consistem em dar aos oprimidos, aos deserdados e a todos aqueles que sentem impulsos justos essa verdade que lhe é escondida, determinante das energias suficientes para a grande obra de regeneração da sociedade. (p. 37).

Nesta passagem, Ferrer coloca-se claramente em oposição aos modelos escolares vigentes e lança uma proposta de Escola Popular que embora fosse aberta a todas as classes sociais, tinha uma finalidade muito específica de tornar acessível o conhecimento

⁹² Tragtenberg (1982), em seu artigo “Francisco Ferrer e a Pedagogia Libertária” (publicado originalmente na Revista Educação & Sociedade, em setembro de 1981) faz uma listagem aparentemente completa das publicações realizadas pela editora da *Escuela Moderna de Barcelona*. As publicações estavam relacionadas aos materiais didáticos utilizados na escola, como a “Cartilha” dedicada ao ensino racionalista e o livro “*Las aventuras de Nono*”, de Jean Grave, mas também textos relacionados à militância libertária e às lutas sociais, como é o caso de “A miséria, suas causas e seus remédios” de Leon Malato.

⁹³ No jornal diário argentino *La Protesta* de 08/04/1909, n. 1613, Ano XII, anuncia: “*Papel impreso: Boletín de La Escuela Moderna*”, informando a recepção do boletim de nº 11, referente a março de 1909. Comenta que “*trae muy buenos trabajos*”.

científico a quem era impellido por sua condição de classe, ou seja, a classe trabalhadora. O programa da escola lançava, portanto, 1) a possibilidade da coeducação entre sexos⁹⁴, que consistia em “[...] fazer com que os meninos e meninas que lhe forem confiados se tornem pessoas instruídas, verdadeiras, justas e livres de qualquer preconceito [...]”; 2) substituição dos dogmas religiosos pelo “[...] estudo racionalizado das ciências naturais [...]”; 3) desenvolvimento de princípios de autonomia individual e responsabilidade coletiva; 4) ensino da indissociabilidade entre direitos e deveres; 5) preparação para uma “[...] humanidade verdadeiramente fraternal [...]”, sem distinção e preconceitos de classe e gênero; 6) abertura aos domingos para estudos relacionados às lutas de classes, recordando referências importantes nas ciências e nas artes, com a possibilidade da participação de toda a comunidade, incluindo os familiares dos e das estudantes (FERRER Y GUARDIA, 2014, p. 37). Todos os aspectos do programa concorrem com as práticas efetivadas nas escolas confessionais da época. O uso do domingo, por exemplo, para participação da comunidade escolar é uma rivalização direta com as tradicionais missas de domingo da Igreja Católica.

Ferrer era anticlerical e pacifista. O princípio da não violência é um aspecto fundamental de sua obra, colocando-o em confronto direto com os princípios belicosos e militarizantes do Estado espanhol. Segundo Maria Lacerda de Moura ([1934] 2012), Francisco Ferrer era irredutível em relação ao caráter não violento que a obra da Escola Moderna deveria se imbuir, afirmando que:

A violência é a razão da ignorância, dizia Ferrer. E, no apostolado da instrução popular racional, científica, paladino da Escola Nova, percussor e sonhador impertinente, otimista malgrado todos os escolhos semeados no seu destino, perseguido e sacrificado, esteve sempre à altura de um estoicismo heroico de resistência à reação. (p. 6)

Foi em função do êxito silencioso, como afirmou Ferrer, que as propostas da Escola Moderna não se restringiram ao território espanhol, uma vez que desde a sua origem contava com a divulgação entusiasta de coletivos libertários, livre pensadores, anticlericais, por meio da imprensa transacional. Além disso, já nessa primeira fase de

⁹⁴ Embora ainda não existisse a referência dos estudos de gêneros que se desenvolveram nos finais do século XX, a noção de “coeducação de sexos” ia além da simples abertura da escola para meninos e meninas, colocando como finalidade a igualdade de gênero como elemento fundante da sociedade vindoura e a escola como espaço de construção coletiva desta noção de igualdade.

expansão das unidades escolares, na primeira década do século XX, houve registro de abertura de Escolas Modernas em Portugal, Amsterdam e Argentina. A disseminação destas ideias e a abertura de novas escolas em várias partes do mundo ganharia um novo impulso a partir da trágica situação na qual Francisco Ferrer foi enredado, convertendo-o em primeiro mártir da educação de repercussão global. Os desdobramentos históricos e políticos deste episódio são os seguintes:

Em agosto, eclodiu uma revolta popular contra a guerra que a Espanha fazia no Marrocos, enviando como soldados pais de família da classe operária. Os operários começaram a recusar-se a ir para a guerra e as manifestações cresceram. O período de 26 de julho a 2 de agosto de 1909 foi o mais violento na região de Barcelona e ficou conhecido como "Semana Trágica". Estabelecimentos foram saqueados, igrejas e conventos foram incendiados. A revolta era contra a burguesia espanhola, a Monarquia, a Igreja. A repressão do governo foi dura, e foi ordenada a prisão de uma série de proeminentes intelectuais e militantes republicanos, dentre eles Francisco Ferrer, indiciados como líderes do movimento. (GALLO, 2013, p. 245).

O processo de prisão, julgamento e fuzilamento de Francisco Ferrer y Guardia, foi acompanhado diariamente pela imprensa anarquista e/ou anticlerical no ano de 1909. Contando com a tecnologia mais avançada da época para a comunicação transatlântica, o telégrafo, correspondentes da Espanha e da França comunicavam: a repercussão do caso, as mobilizações de apoio a Ferrer e a dificuldade de acessarem informações acerca de seu julgamento, uma vez que o processo corria sob sigilo imposto pelo tribunal militar. Quando, por fim, é condenado à pena capital, sendo fuzilado no dia 13 de outubro de 1909, no Castelo/Prisão de Montjuïc (Barcelona), desencadearia uma série de protestos nas mais diversas localidades do planeta. Segundo Gallo (2013):

Ferrer foi, talvez, o único educador condenado à pena de morte e fuzilado. Ainda que a acusação feita contra ele no tribunal militar tivesse sido a de mentor intelectual e incitador das revoltas populares em Barcelona, conhecidas como "Semana Trágica", o processo contra ele deixa entrever que a criação da *Escuela Moderna de Barcelona*, em 1901, havia provocado os conservadores além do que eles podiam suportar. (p. 241).

Os autos do processo jurídico/militar deixaram transparecer que a pena capital aplicada à Ferrer estava relacionada com sua atuação “política”, nos enfrentamentos realizados à Igreja Católica, como professor e livre pensador que ousou questionar uma das instituições doutrinárias mais antigas daquela região. Em suma, foi condenado por ser proponente da *Escuela Moderna*, uma alternativa viável de escolarização popular, que se alastrou por toda Cataluña. A comprovação da perseguição política foi concretizada dois anos após o seu fuzilamento, quando foi inocentado oficialmente em 29 de dezembro de 1911.

A morte de Francisco Ferrer não impediu, entretanto, que sua obra fosse amplamente divulgada transnacionalmente. Ao contrário, o tornou mártir e ao fazê-lo tornou sua proposta de Escola Moderna uma forte propaganda de emancipação pela via educacional, que ganhou significativa força nos contextos de lutas dos movimentos operários, especialmente nos meios libertários. Situação análoga ocorreu com os Mártires de Chicago (EUA), em consequência das manifestações do dia 4 de maio de 1886, na *Haymarket*, que deram origem ao simbólico “1º de maio”, como dia internacional de luta dos trabalhadores e das trabalhadoras. A prisão seguida do fuzilamento de Ferrer ofereceria um grande impulso para a propaganda revolucionária, pensada e praticada a partir da proposição de Escolas Populares alternativas ao Estado e à Igreja, a Escola Moderna.

O material explorado nesta pesquisa é bastante expressivo no que se refere ao impacto desse episódio nas publicações analisadas. No caso do jornal argentino *La Protesta*, as notícias eram atualizadas diariamente (com um dia de atraso em relação ao envio), a partir da seção “Telegramas”. Desde os turbulentos acontecimentos em Barcelona, referenciados pelo jornal como processo revolucionário espanhol, uma série de relatos eram publicados em todos os números a partir do mês de julho desse ano. As notícias mais específicas sobre Francisco Ferrer aparecem pela primeira vez no dia 17/08/1909, no Número 1722, informando que ele se encontrava vivo e não havia sido fuzilado como se suspeitava. O resumo do telegrama afirmava o seguinte: Ferrer “[...] *esta sano y salvo, para bien del pensamiento y de la infancia, a la cual trata de arrancar del obscurantismo religioso y fanático con todos sus entusiastas [...]*”.

Durante todo o mês de setembro e primeiras semanas de outubro de 1909, a seção “Telegramas” do *La Protesta*⁹⁵ continuou trazendo informações acerca do andamento do julgamento de Francisco Ferrer. Estas notícias eram bem vagas porque além do sigilo militar havia a dificuldade do acesso aos presos da “Semana Trágica”, em função de todo o cerceamento provocado pela ação repressora estatal. As explicações acerca da motivação da prisão de Ferrer não estavam muito claras para a militância internacional, uma vez que ele era acusado de ser o comandante de uma mobilização popular que emergiu espontaneamente, dentro da percepção do jornal. As notas publicadas nestas semanas alegavam a inocência do professor em relação ao que era acusado. No entanto, traziam muitas preocupações em relação à lisura do processo, comentando os vários interrogatórios exaustivos que Ferrer era submetido, sofrendo pressão para confessar o crime do qual era acusado. Sua companheira de vida e de *Escuela Moderna*, Soledad Villafranca, também foi presa e submetida às mesmas seções de interrogatórios, como forma de induzir a confissão de Ferrer.

Na nota publicada no Número de 1761 (01/10/1909), na seção “Telegramas” do *La Protesta*, intitulada “*El proceso Ferrer*”, o correspondente de Barcelona comenta que o processo de julgamento estava por terminar pelo *Consejo de Guerra*. Afirma que a opinião pública se dividia entre aqueles que davam por certo a condenação do “*exdirector de la escuela moderna*” à morte e aqueles que não acreditavam que houvesse provas suficientes para incriminá-lo. O autor da nota coloca em suspeita os procedimentos utilizados no julgamento, alegando que governos e seus militares são capazes de qualquer atrocidade e termina afirmando: “*Quiéren matar los medios de enseñanza y difusión de conocimientos buenos [...]*”. No Número 1768 do mesmo jornal, em 09 de outubro de 1909, a seção “Telegramas” faz referência a uma carta do próprio Ferrer publicada na imprensa anarquista francesa, na qual ele afirmava não ser responsável dos acontecimentos durante as mobilizações populares e que não havia provas contra ele. Afirma, ainda, que existiam apenas “*maquinaciones de sus contrarios*”.

O Número 1771 de 14 de outubro de 1909 do *La Protesta* é todo dedicado ao registro do fuzilamento de Francisco Ferrer y Guardia no dia anterior, em Barcelona. Alguns artigos intitulados “*El asesinato de Ferrer*”, “*Sensacion en todos los países*”,

⁹⁵ Números do jornal (ano XIII) que trouxeram notas sobre o andamento do “julgamento” de Francisco Ferrer: 1736 (02/09/1909), 1737 (03/09/1909), 1738 (04/09/1909), 1739 (05/09/1909), 1740 (07/09/1909), 1743 (10/09/1909), 1746 (14/09/1909), 1751 (19/09/1909), 1761 (01/10/1909), 1764 (05/10/1909), 1768 (09/10/1909), 1770 (13/10/1909).

“*Protestas ardientes*” e “*Sublevaciones en España*”, de vários autores, trazem um maior detalhamento do processo ao qual Ferrer foi submetido e comenta a série de manifestações desencadeadas a partir do trágico acontecimento.

Os textos são também um chamamento à mobilização em torno da causa da Escola Moderna. A partir desse momento, haveria uma intensificação na divulgação da proposta desta escola em toda a Argentina, levando seus apoiadores a publicarem duas revistas específicas para a divulgação da obra, a *Revista Mensual Francisco Ferrer* com publicações no período de 1911 a 1912; e a *Revista Mensual La Escuela Popular* com publicações no período 1912 a 1914. Nestas publicações, imagens como as da Figura 3.1 foram muito comuns na divulgação da perseguição e morte imposta à Francisco Ferrer y Guardia, sempre ilustrando a comoção das crianças e seus apoiadores de um lado e um plano secundário algum representante da Igreja Católica à espreita. Estas publicações serão melhor apresentadas mais adiante.

FIGURA 3.1 - MORTE DE FRANCISCO FERRER



Fonte: Revista Francisco Ferrer, Ano 1, Número 1, Buenos Aires, 1911, p. 19.

No caso brasileiro, um dos periódicos explorados é o semanário anticlerical A Lanterna, fundado por Benjamin Mota, em São Paulo, no ano de 1901. Encontrava-se com as publicações suspensas desde o ano de 1904 e retomou suas atividades no contexto das mobilizações desencadeadas em todo o mundo, em função da arbitrária prisão de Francisco Ferrer e o seu triste final em 13 de outubro de 1909. O jornal assumiu uma nova orientação com subtítulo “Folha Anticlerical de Combate”, contando com a contribuição imprescindível do militante e tipógrafo de Edgar Leuenroth (1881-1968), que posteriormente assumiria a direção do jornal. Em seu primeiro número desta nova fase, publicado em 17 de outubro 1909, as matérias de capa deram total destaque à Francisco Ferrer y Guardia, incluindo fotografias e a manchete destacada “Giordano Bruno em pleno século XX” e o subtítulo “O mártir da educação popular” (ver Figura 3.2). No editorial escrito pelo fundador do jornal, o argumento de retomada da produção do periódico era o combate à invasão clerical que ocorria no Brasil naquele momento. Vários protestos, no Rio de Janeiro e em São Paulo, em favor da memória de Ferrer são relatados nos números posteriores. Todos eles fortemente reprimidos pela ação policial.

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

3.2 A escola está no jornal e o jornal está no mundo: as experiências de Escolas Populares anarquistas na Argentina e Brasil

O principal indício de silenciamento acerca das proposições de Escolas Populares anarquistas é a ausência em muitos escritos especializados a qualquer tipo de menção a estas experiências, tanto no aspecto da sua materialidade física, menções às escolas, quanto das contribuições destas experiências para o debate acerca das teorias pedagógicas que compuseram o pensamento educacional na América Latina, especialmente na Argentina e no Brasil, na primeira metade do século XX. Conforme Moraes (2009), estas contribuições foram ocultadas tanto das teorias pedagógicas como na história da educação, mesmo que elas tenham exercido alguma influência de grandes pensadores do tema, como são os casos de Celestin Freinet (1896-1966), de John Dewey (1859- 1952) e de Paulo Freire (1921-1997)⁹⁶.

Uma das principais fontes de elaboração desta tese foi a análise da produção operária de teor anarquista, considerando que a “[...] utilização do jornal operário como principal fonte de documentação histórica mostrou-se altamente eficiente, sendo que o material disseminado pelos antigos militantes do movimento operário necessita ser inclusive mais bem aproveitado [...]” (FERREIRA, 1978, p. 13). Ainda que o estudo de Ferreira (1978) seja uma das primeiras sistematizações dessa “*concertación*” das produções operárias do período de 1880 a 1920, publicado ainda na década de 1970, e tenhamos uma variedade de estudos confrontando algumas perspectivas apresentadas pela autora, o apontamento sobre a importância em aproveitar melhor estas fontes continua válido, uma vez que muitos aspectos não foram suficientemente estudados.

Com vistas em aproveitar o potencial destes documentos históricos, acrescidos de outros que foram sendo descobertos ou disponibilizados nas últimas décadas, com a ampliação dos estudos pertinentes aos temas da educação libertária na América Latina, esta pesquisa selecionou os materiais que pudessem ser explorados de modo mais

⁹⁶ Douglas Bahr Leutprecht (2019) estudou as apropriações realizadas nas experiências da Escola Moderna de São Paulo (Brasil) e de Stelton (EUA) e analisou o impacto da perspectiva ferrerista nas práticas pedagógicas destas escolas. Em uma entrevista ao “O Mirante Joinville” o pesquisador afirma que Paulo Freire também teve influência dos postulados da *Escuela Moderna de Barcelona* na elaboração de sua proposta pedagógica. Relata que o pedagogo brasileiro fez questão de visitar o túmulo de Francisco Ferrer y Guardia em sua estada em Barcelona. Além disso, é possível reconhecer traços conceituais que remetem à perspectiva ferrerista, ainda que este não seja nominalmente citado nas obras, quando Paulo Freire realiza sua crítica à “educação bancária” e a necessidade de se tornar o processo de ensino-aprendizagem um ato significativo para todos os envolvidos no processo.

aprofundado com base no critério da presença de menções às experiências de Escolas Populares, criadas a partir do vínculo com os movimentos operários identificados, direta ou indiretamente, com as compreensões anarquistas, nos dois países escolhidos. Esse primeiro movimento exploratório teve a finalidade de confirmar a existência destas experiências e verificar os desafios e possibilidades que se constituíram a partir destas propostas.

E foi por considerar a importância das produções da imprensa operária desse período que a pesquisa se debruçou na busca das publicações mais importantes no que se refere às preocupações com as proposições de Escolas Populares alinhadas ao movimento operário. No caso argentino, os principais documentos analisados foram: o jornal (por um período semanal, quinzenal e, por fim, diário) *La Protesta Humana / La Protesta*⁹⁷ (1897-[publicação aberta]), por seu vínculo de longa duração com a FORA e de permanentes publicações relacionadas às Escolas Racionalistas, não só na Argentina como também de outras localidades do globo. Além disso, mantinha o permanente debate acerca das visões educacionais disputadas naquele momento. O recorte temporal de exploração do jornal foi direcionado pelo que Barrancos (1990) chamou de primeira fase de aparecimento das Escolas Racionalistas na Argentina, abrangendo alguns anos⁹⁸ da primeira década.

De modo mais aprofundado e percorrendo parte significativa das publicações encontradas, foi explorada uma produção específica no campo educacional, tais como: *Revista Mensual Francisco Ferrer* (1911-1912); *Revista Mensual La Escuela Popular*

⁹⁷ Esse periódico foi um dos meios mais importantes na divulgação do pensamento e das ações anarquistas (ou mesmo do comunismo anárquico) na Argentina, especialmente na primeira metade do século XX. Sua abordagem e publicações eram referências para toda a região, contando com publicações de correspondentes e militantes de diversas partes da Europa e Américas. Segundo Rubio (2018): “Inicialmente titulada *La Protesta Humana*. Desde su nacimiento apareció quincenalmente hasta octubre de ese mismo año [1897]. A partir de allí fue semanal hasta el número 30 para luego volver a ser quincenal hasta el n° 98, cuando una vez más retomó la tirada semanal hasta 1904. [...] pasó a llamarse solamente *La Protesta* y el 1° de abril de 1904 se transformó en diario. Las primeras suscripciones para el periódico se recolectaban desde la Librería Sociológica de Seratoni y desde la Librería Francesa Piette (luego de Sadier). Su primer administrador fue Francisco Berri, y su primer director, Gregorio Inglán Lafarga, quien mantuvo hasta 1902, cuando fue reemplazado por Elam Ravel. En agosto de 1904 asumió la dirección Alberto Ghirardo, quien en octubre de ese mismo año anexó como suplemento cultural de frecuencia semanal su revista *Martín Fierro*. Ghirardo renunció en 1906 y asumió como director Juan Creaghe” (p. 255)

⁹⁸ Os anos explorados foram: 1902, 1903, 1904, 1908 e 1909. Considerando que na Argentina houve uma série de publicações de revistas e folhetos propriamente pedagógicos, a exploração do *La Protesta* foi tomada a partir de uma concepção de amostragem, buscando identificar as primeiras iniciativas de experiências de Escolas Populares racionalistas, considerando que estas práticas foram interrompidas em vários momentos em função do avanço da repressão estatal, especialmente na posteridade da *Ley de Residencia* de 1902.

(1912-1914); e *Boletín de la Liga de Educación Racionalista* (1914-1915). Vale destacar que essa produção especializada no que refere aos debates educacionais e premente necessidade em se constituir espaços escolares alternativos onde a “[...] *tradición anarquista queda nombrar una importante línea de revistas pedagógicas que tornaron como tema central una preocupación constante de las publicaciones libertarias desde sus comienzos [...]*” (RUBIO, 2018, p. 37).

No caso brasileiro foram analisadas as folhas semanais de *O Amigo do Povo* (1902-1904)⁹⁹, um veículo importante de propaganda operária alinhada com o pensamento e a prática do sindicalismo revolucionário desenvolvido pela Confederação Operária Brasileira; de *A Lanterna* (1901-1904 / 1909-1916), de perspectiva anticlerical, que assume um discurso mais combativo em sua segunda fase¹⁰⁰, a partir de então sob a direção de Edgard Leuenroth. Além das publicações específicas das Escolas Modernas de São Paulo: o *Boletim da Escola Moderna* (1918-1919), dirigido por João Pentead, que reúne reflexões acerca da Pedagogia Racionalista e relatos das atividades desenvolvidas pelas Escolas Modernas de São Paulo (N. 1 e N. 2); e o jornal estudantil *O Início* (1915-1919). Este último era uma publicação que compunha as atividades didático-pedagógicas da Escola Moderna N. 1 e refletia um trabalho conduzido coletivamente por estudantes em diálogo com os professores das escolas, deixando relatos valorosos sobre o cotidiano escolar.

Um aspecto que diferencia os jornais brasileiros dos jornais argentinos, explorados pela pesquisa, é o recurso utilizado pelos primeiros de se publicar as transcrições das conferências proferidas na posteridade de suas realizações, o que pode ser facilmente identificado na exploração do que era publicado nos jornais. Isso se deu, em grande medida, pelo fato de no Brasil não haver revistas especializadas, de orientação libertária, nas questões educacionais, contando com a imprensa operária para a divulgação das ideias pedagógicas. Os poucos números do “*Boletim da Escola Moderna*” e o jornal “*O Início*” não conseguiam realizar esse tipo de divulgação pela escassez de

⁹⁹ O jornal paulista esteve sob a coordenação do português Neno Vasco (Gregório Nazianzeno Moreira de Queirós e Vasconcelos), desde a sua primeira aparição em maio de 1902 até o Número 29, quando Manoel Moscoso passa a coordená-lo (SHACHIN, 2013).

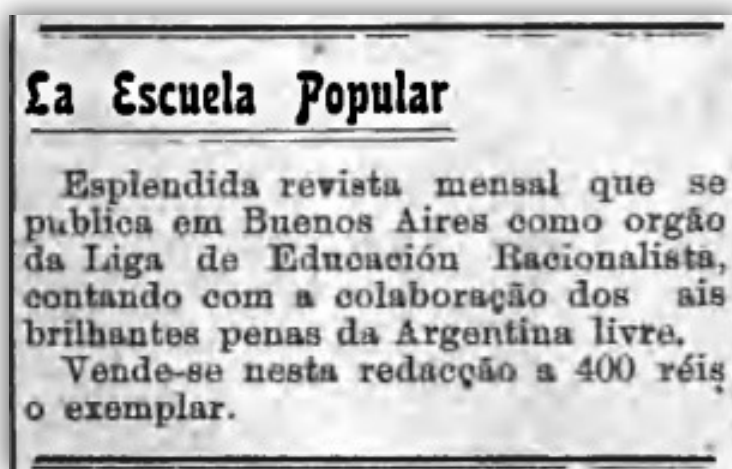
¹⁰⁰ O aspecto anticlerical é um aspecto comum destas duas fases de publicação do semanário *A Lanterna*. No entanto, em sua segunda fase há uma maior preocupação com as causas operárias, tanto no que se refere ao Estado de São Paulo, como do Brasil e do mundo. A defesa permanente é pelo livre pensamento e laicidade, mas abertura para publicações de muitos militantes anarquistas, como Gigi Damiani, Neno Vasco, José Oiticica, Paul Robin, Louise Michel, entre outros.

recursos financeiros, um obstáculo recorrente das publicações operárias, nos dois países, entretanto mais acentuado no caso brasileiro no período de publicação destes jornais.

A ausência de publicação de periódicos especificamente pedagógicos pela imprensa anarquista no Brasil não impediu o acesso dos agentes envolvidos com a causa da Escola Moderna aos materiais produzidos pelos autores de experiências importantes, como Francisco Ferrer y Guardia, Paul Robin e Sebastian Faure. Muitos textos eram traduzidos para o português e publicados nos jornais, principalmente no A Lanterna. Além disso, era comum a venda de materiais relacionados à Educação Integral e/ou Racionalista, baseadas em experiências de Escolas Populares libertárias nas sedes dos jornais mais importantes (anticlericais/anarquistas).

A exemplo disso, um achado na exploração dos arquivos pesquisados foi a constatação da presença dos dez primeiros números da *Revista Mensual La Escuela Popular*, publicação argentina, no arquivo pessoal de Edgard Leuenroth, encontradas na ocasião da pesquisa de campo junto AEL. Posteriormente, já durante a análise dos periódicos, foi encontrado o primeiro anúncio desta revista no jornal A Lanterna (ver imagem abaixo). Considerando que o primeiro número da revista foi publicado em outubro de 1912 e a publicação do anúncio ocorreu neste mesmo mês, é possível concluir que a revista argentina teve lançamento simultâneo nos dois países, indicando uma clara articulação da militância no sentido de divulgar a obra educacional libertária.

FIGURA 3.3 - ANÚNCIO DA REVISTA *LA ESCUELA POPULAR* NO JORNAL A LANTERNA



Fonte: Anúncio publicado no jornal A Lanterna, Ano XII, N. 161, 19/10/1912.

No caso da análise do material sobre o caso brasileiro, o recorte cronológico da pesquisa foi determinado pelo período que compreende as publicações dos periódicos selecionados, que coincidem com o tempo de maior aparecimento destas escolas, ou seja, as duas primeiras décadas do século XX, nas localidades em que estas foram efetivadas de modo mais sistematizado e qualificado.

As fontes primárias exploradas nesta pesquisa deram origem à tabulação de dados que incluíram os seguintes itens descritivos: especificação do periódico (nome); local de publicação; numeração correspondente ao volume e/ou ano, fascículo ou número; data da publicação; paginação inicial e final; título do artigo/seção; autor(a); tema do texto (breve resumo do conteúdo apresentado); tipo de texto; especificação de menção direta ou indireta (MD ou MI) consideradas a partir do objetivo da pesquisa em se levantar referências diretas às Escolas Populares presentes nos jornais. Mediante a análise dos dados levantados nesta tabulação inicial, emergiram seis classificações, sendo elas: 1) Escola Populares citadas e as atividades desenvolvidas por estas; 2) alusões ao Francisco Ferrer y Guardia; 3) campanhas de arrecadação de fundos voltadas à manutenção das escolas e divulgação das propostas político-pedagógicas das escolas; 4) anúncios de materiais pedagógicos e das escolas; 5) textos (artigos e fragmentos) voltados à discussão conceitual da Educação e da Pedagogia; 6) textos confrontadores e críticos, com contornos de disputa pelo sentido político das Escolas Populares.

O terceiro tipo de classificação das publicações, as campanhas de arrecadação, foi o mais expressivo quando considerado o número total de menções (diretas ou indiretas). Estas publicações visavam constituir meios de arrecadação voltados à manutenção das escolas e à divulgação dos trabalhos que eram desenvolvidos nestas, de modo que fosse possível manter os funcionamentos das Escolas Populares (Laicas, Racionalistas, Livres, Modernas). Para isso, faziam circular “listas de subscrições”, que traziam os nomes dos contribuintes (indivíduos, empresas e agremiações) e apresentava os valores ou “brindes” doados. Os apoiadores e as apoiadoras da causa das Escolas Populares eram chamados de “*amantes de la enseñanza laica*” pelo *Centro Estradense Pro Enseñanza Laica*, de Buenos Aires. Termos análogos eram utilizados para sensibilizar o público leitor e a militância para realizarem doações, que eram minuciosamente publicadas em seções próprias dos jornais. Era demonstrada a preocupação permanente com a prestação de contas de tudo que era arrecadado e os balanços contábeis periódicos das escolas, demonstrando o cuidado com a transparência dos gastos e da dimensão coletiva de

proposição e manutenção das atividades. Além das doações diretas para as escolas ou comissões, havia a realização de festas, bailes, piqueniques (com várias apresentações, sorteios e corridas), apresentações teatrais, concertos, “veladas” (tardes de apresentações culturais), conferências (com pagamento de ingressos), sessões “cinematográficas”, venda de materiais (livros, revistas, boletins, jornais, folhetos etc.).

Muitas vezes estas atividades se acumulavam em um único dia, com uma programação diversificada que preenchia todo o dia, com conferências, recitais de poesias, apresentações de peças teatrais, algumas finalizadas com um concerto de música e bailes. O que atravessava toda a programação era a divulgação das propostas educacionais e junto com elas a perspectiva de construção de uma outra sociedade. Era também um momento de socialização firmada nos princípios da solidariedade e do auxílio mútuo, uma realização coletiva que compunha o conjunto das ações voltadas à transformação social, começando por uma mudança “cultural” daqueles coletivos (BARRANCOS, 1990; SURIANO, 2004; SHACHIN, 2013).

Todas as atividades eram planejadas com muita antecedência. As reuniões eram voltadas à construção do programa e levantamento de “prendas” para os sorteios e as rifas que eram realizados com ampla publicidade nos meios operários. Os jornais reservavam espaços especiais para estas publicações, apresentando a programação e os convites. Estas publicações permitem compreender um pouco do cotidiano destas instituições, com espaço para a relatoria das atividades e mesmo crítica a estas. As atividades aconteciam, geralmente, aos domingos, de modo que a militância e toda sua família pudessem participar, rivalizando a concorrências com as “tradicionais” missas de domingo, junto às igrejas, principalmente a Católica. Além disso, tais atividades visavam contribuir com uma bandeira importante dos círculos anarquistas, que era o combate ao alcoolismo. Ocupar todo o domingo com estas atividades cheias de solidariedade e divulgação da propaganda libertária compunha o programa ampliado das lutas sociais que vislumbrava a construção de uma outra sociedade.

Michell Perrot (2017), ao analisar a situação do operariado francês dos finais do século XIX, menciona a importância atribuída aos espaços de convivência coletiva – seja o local do trabalho ou lugares voltados ao encontro das horas vagas, como clubes, associações, ruas, parques etc. – em detrimento do espaço privado, da moradia. Segundo a autora, este último espaço é problematizado pela atuação sindical apenas quando se refere à carestia de vida, com o caso dos altos custos do aluguel. Estes aspectos se

aproximam das perspectivas dos coletivos operários analisados, tanto na Argentina como no Brasil do início do século XX, nos maiores centros urbanos dos países. Muitas greves foram desencadeadas justamente com a pauta unificadora da “carestia de vida” das duas primeiras décadas do referido século, mas, quando se tratava da defesa da disponibilidade de espaços urbanos, o princípio público se sobressaía em relação ao princípio privado. A exemplo disso, destaca-se a importância conferida aos encontros realizados em todas as atividades desenvolvidas pelas agremiações e sociedades de ajuda mútua, posteriormente aglutinadas em torno da causa das Escolas Modernas. Esses registros permitiram a possibilidade de compreensão de parte do cotidiano destas escolas.

O modo como esta escola foi implantada em cada país da América Latina possui traços similares e traços diferenciadores da *Escuela Moderna de Barcelona*, de acordo com as especificidades sociais, políticas e educacionais de cada país. Buscando situar as características pertinentes aos casos analisados nesta pesquisa, vale destacar que a implantação e/ou manutenção das Escolas Modernas na Argentina e no Brasil foram inseridas em um plano de disputa pelo sentido político da Escola Popular que se desenvolveu durante todo o século XIX e continuaria sendo debatido durante todo o século XX, nos dois países.

A exposição a seguir identificou a participação dos agentes proponentes da Escola Moderna como alternativa de Escola Popular, como opção constituída a partir dos setores populares. A tese aqui apresentada é que ao realizarem estas experiências buscaram constituir uma referência de Escola Popular alternativa, que se opunha aos modelos estatais e confessionais, embora não disputassem a hegemonia da gestão ou do currículo destas escolas. Isso se dava porque a ideia era superá-las por meio da construção de uma outra forma de sociedade e, desse modo, disputaram os sentidos políticos da Escola Popular como construção social coletiva, que inclui os anseios e os interesses populares na proposição destas escolas.

3.2.1 Escolas Populares Racionalistas na Argentina

Dora Barrancos publicou em 1990 o livro “*Anarquismo, Educación y Costumbres en la Argentina de principios de siglo*”, um trabalho originado de sua tese de doutorado

realizada na Universidade Federal de Minas Gerais¹⁰¹, que se tornaria um estudo de referência para a compreensão da “cultura anarquista” constituída no início do século XX na Argentina. Segundo Albornoz (s/d), foi a pesquisadora quem “[...] *dio los primeros pasos para trascenderlo al estudiar la conformación de la cultura anarquista en las primeras décadas del siglo XX [...]*” (s/p). Parte relevante dessa publicação se dedica à análise das propostas educacionais que emergiram a partir do pensamento e da ação anarquistas. Segundo a autora:

Trátase de la Educación, y en este caso he intentado penetrar la manera como fue incorporada a las prácticas teóricas y materiales por el anarcocomunismo argentino, sumándose a una axiología impuesta desde siempre por la doctrina. Puede afirmarse que la filosofía anarquista entendió la educación como un pilar en la tarea regeneradora y fue obsesiva en distinguir al Capital, al Gobierno, la Iglesia y la Ignorancia como las cuatro cabezas del monstruo que debían enfrentar, y finalmente suprimir, los oprimidos. (BARRANCOS, 1990, p. 12).

É dessa busca obstinada por se diferenciar das “quatro cabeças do monstro”, como afirma Barrancos (1990), em alusão às esferas sociais e econômicas que definiam a sociedade que estes coletivos buscavam superar, que se encontra o fio condutor da perspectiva evidenciada no todo da produção da imprensa anarquista e que esteve em permanente diálogo com as ideias político-pedagógicas que constituíram as propostas alternativas de escolarização libertária. No contraponto com estas esferas da sociedade que as Escolas Populares anarcocomunistas, localizadas principalmente em Buenos Aires e seus arredores, desenvolveram um sentido político próprio, disputando outros sentidos que vinham se consolidando a partir das proposições do Estado nacional argentino e da Igreja Católica, que neste período não estava totalmente apartada politicamente do aparato estatal.

Barrancos (1990) indica que a terminologia de “Escolas Racionalistas” abarca uma diversidade de experiências e nomenclaturas que as Escolas Populares de teor anarcocomunista apresentaram no período analisado pela pesquisadora, as primeiras três décadas do século XX. Dentre as terminologias, constavam: Escola Laica, Escola Livre,

¹⁰¹ Durante o período da ditadura militar na Argentina, Dora Barrancos experimentou o exílio de seu país, vivendo no Brasil no período de 1976 a 1983. Parte desse tempo, desenvolveu sua pesquisa de doutorado junto à Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação do Prof. Dr. Neidson Rodrigues.

Escola Leiga e, principalmente, Escola Moderna. Esta última ocupou um lugar de destaque dentro do impulso de propaganda libertária dessa alternativa de Escola Popular, haja vista a reverberação da transformação de Francisco Ferrer y Guardia em mártir da educação e da importância que esse evento assumiu no movimento operário na América Latina.

Diego Abad de Santillan ([1933]2016) enfatizou os encaminhamentos realizados no sexto congresso da FORA, em janeiro de 1907, na cidade de Rosário, acerca da necessidade de cada agremiação e sociedades de resistência criarem condições para o incremento da instrução popular, por meio da criação de “*Consejo de Educación e Instrucción encargado de organizar escuelas diurnas y nocturnas, constituir bibliotecas y demás cosas necesarias para elevar intelectualmente a la clase proletaria, dándole una educación integral y la lengua internacional esperanto*” (p. 186). Nesse momento, a recomendação pela abertura de Escolas Modernas ou Escolas Racionalistas ainda não era tão sublinhada como após a morte de Ferrer.

O primeiro registro de experiências de Escolas Populares vinculadas aos círculos, agremiações e sociedades de resistência anarcocomunistas na Argentina ocorre nos anos finais do século XIX, como é caso da experiência projetada pelo “grupo *Los Ácratas*”, em 1898, que teve vida curta em função da falta de suporte financeiro para sua manutenção (MEZZADRA, 2007). Na esteira desta tentativa, uma série de outras propostas seriam alavancadas nos mais diversos locais do território argentino e algumas com maior êxito e estabilidade. Segundo Cappelletti (1994),

En Argentina, que conoció uno de los más vigorosos y combativos movimientos anarcosindicalistas del continente, tampoco podía faltar el eco de la pedagogía libertaria y de la Escuela Moderna. [...] Los anarquistas argentinos, y la FORA como órgano sindical, procuraron, dentro de la estrechez de sus recursos económicos difundir la enseñanza libre o "racionalista" y crearon una serie de escuelas, bibliotecas, universidades populares etc. (p. 31)

É clara a intenção destes coletivos em estabelecer um conjunto de propostas de Escolas Populares que oferecesse uma alternativa ao Estado, que possuía um sistema nacional de Educação Comum consolidado e em fase de expansão; e em relação à Igreja, que operava a instrução da classe dominante desde os tempos coloniais. Tal alternativa

estava alinhada com a perspectiva revolucionária adotada pelas confederações operárias que se desenvolveram nas décadas iniciais do século XX. Há aqui um traço que diferencia a proposição das Escolas Populares Libertárias na Argentina e no Brasil. Enquanto para o primeiro caso as proposições se apresentavam como concorrentes ao Estado e à Igreja; no Brasil, que possuía uma organização escolar descentralizada e ainda incipiente na maior parte do país, sem alcançar a feição de política pública de abrangência nacional, as propostas de Escolas Populares Libertárias ocuparam no contexto brasileiro uma espécie de vácuo deixado pelo Estado, conseguindo, inclusive, uma maior sobrevivência do que as propostas argentinas. O aspecto concorrencial que se impregna é, ao mesmo tempo, indício do lugar de disputa assumido por estas proposições e permanente alvo da repressão estatal, já que o Estado possuía recursos institucionais para negar a abertura de escolas e fechá-las por motivos notadamente políticos, com uma roupagem sanitária e/ou estrutural.

Os desafios em abrir e manter escolas laicas, livres, racionalistas e/ou Escolas Modernas eram da mesma ordem, política e econômica, de se manter as lutas sociais voltadas às condições de vida e de trabalho para as categorias operárias. É por isso que Dora Barrancos (1990) indica três momentos distintos de desenvolvimento da “*enseñanza racionalista*” na Argentina, sendo o primeiro período concentrado na primeira década do século XX; posteriormente, um momento intermediário que se segue após as repressões realizadas no final do ano de 1909, às vésperas do centenário da independência argentina, e segue até o episódio de sua “Semana Trágica”, em 1919; um terceiro momento que se segue logo após algumas interrupções durante a década de 1920 e vai até 1930, encerrando a cronologia de estudo da autora. Segundo ela:

Esta segmentación obedece, esencialmente, a la evidencia de ciclos de florecimiento-extinción que tienen que ver con una serie de razones. Por un lado, con la propia evolución del anarquismo argentino, afectado de manera insoslayable por los cambios experimentados en la propia sociedad nacional, que tuvieron reflejos claros en el orden interno de la doctrina. Obviamente pesaron los duros episodios de represión, en particular durante la primera década, lo que afectó no solamente las practicas sindicales, desarrolladas con singular vigor por lo menos hasta mediados de la década del [19]10, sino al conjunto de las expresiones culturales que el anarquismo animó. (BARRANCOS, 1990, pp. 86-87)

Tendo em vista o exposto, mapear todas as experiências de Escolas Populares que existiram nestes períodos é uma tarefa árdua, se não impossível, uma vez que muitos de seus registros foram destruídos por essa ação repressiva do Estado, que teve, por muito tempo, como premissa fundamental, ou o confisco, na melhor das situações, ou muitas vezes apelando à destruição destes vestígios históricos. Principalmente nas recorrentes práticas de “empastelamentos” das sedes das associações/agremiações, escolas, bibliotecas e afins. No entanto, à medida que as publicações operárias que foram preservadas passaram a ser acessíveis aos pesquisadores e às pesquisadoras – como os estudos de Barrancos (1990), Suriano (2004) e Acri e Cáceres (2011) – é possível traçar um panorama das experiências escolares propostas ao longo das três décadas iniciais do século XX, caracterizando-as dentro dos limites informados pelas fontes acessadas.

Embora o número de Escolas Populares Racionalistas, para crianças e adultos, implantadas efetivamente não possa ser definido com precisão, é possível inferir que foram muitas, haja vista os permanentes esforços em constituí-las, materializados nos mais diversos meios da imprensa operária, compondo os objetivos dos programas de lutas sociais realizados pelas agremiações, associações, federações e entidades sindicais, especialmente àquelas ligadas à *Federación Obrera Regional Argentina* (FORA). Vale destacar a pujança das atividades editoriais alcançada pelo anarquismo na Argentina, nos finais do século XIX e início do século XX,¹⁰² e, conseqüentemente, as frequentes menções à Educação Libertária e os debates no âmbito da prática e da teoria pedagógicas que se desdobram deste tema.

Tendo em vista a extensão do universo desta produção, foi necessário tomar como amostragem da concretização destas experiências escolares uma pequena, porém significativa, amostra. Sendo assim, foi tomado como objeto de análise as publicações de *La Protesta* nos anos 1902, 1903, 1904, 1908 e 1909 e as publicações produzidas pelo grupo editorial que atuava de modo próximo ao “*La Protesta*”, ou seja, as revistas *Francisco Ferrer* (1911-1912) e *La Escuela Popular* (1912-1914). Foi analisado ainda

¹⁰² Sobre a relevância do papel do anarquismo argentino para a produção da imprensa operária do final do século XIX, Rubio (2018) comenta que: “*No parece haber un modo más elocuente de dar cuenta de la magnitud que alcanzó el anarquismo en la Argentina que refiriéndose a su actividad editorial, cuya amplitud asombró a unos y otros hasta la admiración o el miedo. Con diez títulos distintos en el año 1896, Buenos Aires era el lugar donde publicaban más periódicos anarquistas. E incluso el año siguiente Buenos Aires superaba a Barcelona y se erigía como la ciudad donde editaban más folletos. Aunque era relativamente pequeña, según Diego Abad Santillán, en ese momento la demanda local permitía sostener iniciativas editoriales libertarias provenientes de Italia, España y Uruguay.*” (p. 15).

alguns números do *Boletín de la Liga de Educación Racionalista* (1914-1915). As publicações abarcam, parcialmente, o primeiro e segundo momento de “florescimento” da Escolas Populares Racionalistas na Argentina, conforme Barrancos (1990).

No alvorecer do século XX, o jornal *La Protesta Humana* já possuía várias referências às experiências escolares e culturais em toda a Argentina. No dia 1º de fevereiro de 1902, no Número 159, há um convite para participação em uma conferência intitulada “*La anarquia*”, organizada pelo *Centro Popular de Enseñanza Mutua*. No dia vinte e dois do mesmo mês, no Número 162, assinado por *Sociedad Cosmopolita de Cocheros* e *Escuela Libertaria de Corrales*, publicam o balancete em *déficit* da *Escuela Libertaria Nueva Humanidad*, fazendo um apelo aos simpatizantes da proposta para contribuírem financeiramente com a manutenção da escola. O projeto desta escola foi conduzido pelo *Grupo de Propaganda Libertaria de Los Corrales*, desde o ano 1900, apoiado por operários do setor de matadouros do *Parque de los Patricios* em conjunto com a *Sociedad de Resistencia de Albañiles Anarquistas de Barracas*; o periódico, de concepção individualista, *El Rebelde*; e a *Sociedad de Panaderos*. Segundo Herrera (2009), a escola funcionou em “*Urquiza 1855 del barrio porteño de Parque de los Patricios [...]*”, com 79 crianças frequentando a escola, em 1900, e 70, em 1901 (p. 8). A campanha de arrecadação segue por vários meses nas folhas semanais (deste momento) do *La Protesta Humana*.

Ainda no ano de 1902, foi comunicada a abertura da *Escuela de Enseñanza Libre*, em 1º de agosto, com sede em Lamadrid 553, no bairro La Boca, em Buenos Aires. Na descrição da proposta da escola, é informado que ela seria voltada à instrução de crianças de ambos os sexos. A ação foi coordenada pelo *Círculo Amigos de Enseñanza Libre de la Boca*, com o apoio dos estivadores do bairro La Boca. No comunicado publicado no jornal, é argumentada a importância da iniciativa, demonstrando uma clara oposição ao modelo escolar viabilizado naquele momento pelas escolas estatais e confessionais. Conforme a publicação:

Se trata de implantación de una escuela libertaria, que será el primer baluarte levantado contra la envenenadora enseñanza oficial y religiosa, destinado a proporcionar a los hijos de los trabajadores una educación libre, racionalista, purgada de toda infección patrioterica y religiosa. (La Protesta Humana, Año VI, N. 186, 1902).

A primeira menção à criação de Escolas Modernas na Argentina dá-se no Número 286, de 5 de maio de 1904, no *La Protesta* (já com publicações diárias nesse momento). Informa o início das atividades da Escola Moderna que ocorrera no dia 4 de maio de 1904. Não menciona os nomes dos responsáveis e nem entra em detalhes acerca dessa implantação. Comenta apenas: "[...] como todo principio es escabroso, deben ahora todos los compañeros que simpaticen con la noble idea difundir la instrucción, prestar ayuda moral y material à fin de que la nueva escuela tenga vida duradera y prospera [...]". Não existem muitas menções a esta experiência, o projeto da *Escuela Moderna* ganharia novo fôlego apenas em 1907, com a criação da *Comisión de Administración de la Escuela Moderna de Buenos Aires*. Segundo Barrancos (1990),

En mayo de 1904 una nueva Escuela Moderna comenzó a funcionar en la calle Perú 1799, conducida por las hermanas Mónaco, hijas de militante José Mónaco, muerto en septiembre de 1906 y a quien La Protesta dedicara una sentida cronología. La institución consiguió sobrevivir algunos años. Rápidamente le siguió la patrocinada por el grupo de enseñanza popular "Compañeros Unidos" – agrupación particularmente dinámica – la Sociedad de los Marineros y Foguistas que entonces tenía su sede en Alte. Brown 1421, del barrio de La Boca. (p. 99).

No mês de maio de 1904 uma série de projetos de escolas ou mesmo a instalação efetiva de algumas delas eram informadas neste jornal. No Número 289 (8 de maio de 1904) é anunciado o início do funcionamento da escola, com previsão de início das atividades em 16 de maio de 1904. A manutenção seria da responsabilidade da *Unión Conductores de Vehículos*, com a secretaria funcionando em Salta, 180. Menciona ser gratuita para os filhos dos sócios desta associação, solicitando uma quota voluntária por estudante. Informa, ainda, que as aulas ocorreriam no período da manhã, de 8h até 11h, para crianças (*niños*) com idade entre 7 e 15 anos.

Em 11 de maio de 1904, no Número 291, a seção "*Informaciones*" indica a proximidade da data de abertura de uma "*Escuela Libertaria*", que funcionaria na sede da *Sociedad de Marineros y Foguistas*, uma iniciativa promovida pelo *Centro Enseñanza Popular Compañeros Unidos*. No número 297 (18 de maio de 1904) é relatado o funcionamento deste grupo desde 12 de março de 1904, formalizando o seguinte programa:

Difundir, por cuantos medios están a su alcance, la enseñanza popular, estableciendo escuelas diurnas y nocturnas, tanto para infancia como para los adultos. El plan de enseñanza será genuinamente libre; es decir, quedará al arbitrio de los alumnos aprender lo que desean. La enseñanza será integral en lo posible. No se enseñará ni se inclinará al niño a determinado ideal o partido, dejando a su arbitrio.

A centralidade que a criança assume no processo de ensino aprendizagem e na construção de seus conhecimentos é uma perspectiva que ficaria conhecida como Metodologia Ativa, adotada por correntes pedagógicas de cunho progressistas ao longo do século XX, principalmente por propostas liberais. Esse olhar para a criança, como sujeito da própria aprendizagem, é parte relevante da história social da infância, como tratou Philippe Ariès (2017). Pressuposto que esteve presente no pensamento rousseauiano, especialmente em seu tratado sobre Educação, o *Emilio*, e avançou no tempo e no espaço, constituindo tendências da Pedagogia Moderna, que ecoaram nos postulados de Johann Heinrich Pestalozzi, Célestin Freinet, John Dewey, Jean Piaget, entre outros. Dentro da Pedagogia Libertária, o aspecto fundamental está referido ao caminho da construção da liberdade e da autonomia individual e coletiva, em permanente articulação com a noção de autogestão. A escolha do estudante ou da estudante sobre o que aprender e quando aprender seria, portanto, compatível com essa visão.

Paul Robin e Francisco Ferrer y Guardia, referências pedagógicas fundamentais para a Educação Integral e a Pedagogia Racionalista, apropriaram-se desta concepção ao considerar o processo de aprendizagem uma aventura única em cada sujeito e, por isso, seria relevante trazer a criança para um ambiente de constante observação e descobertas, por meio das experiências de vida. Além disso, é notadamente um contraponto à perspectiva da Pedagogia Tradicional, diretamente relacionada às escolas confessionais, que tomam a figura do(a) professor(a) autoridade do conhecimento, assumindo o lugar de sujeito do conhecimento, ao passo que a criança assume lugar de passividade, de objeto na relação com o conhecimento, um pressuposto fortemente enraizado nos princípios pedagógicos jesuíticos, com o *Ratio Studiorum*. Muitos destes traços da Pedagogia Tradicional estavam presentes nas escolas estatais.

As propostas que vão prosperando nestes anos iniciais do século XX na Argentina vão além da simples oferta de instrução em Escolas Populares alternativas, elas compõem o debate acerca das necessárias transformações das finalidades pedagógicas.

Compreenderam que um projeto emancipador de sociedade, mesmo que fosse um projeto de democracia, não poderia existir sem uma mudança nos próprios preceitos didático-pedagógicos. A leitura atenta dos periódicos analisados nesta pesquisa indica a permanente preocupação em tratar dos temas pertinentes à Educação, em acepção ampla e nos aspetos mais pontuais do fazer pedagógico, são recorrentes as publicações que tratam deste tema.

Um outro aspecto que chama a atenção na forma de se conduzir a organização destas escolas é a perspectiva da autogestão como elemento imprescindível de construção dos projetos, utilizando a realização de assembleias, amplamente divulgadas na imprensa operária, na elaboração das estratégias de implantação de escolas, bibliotecas, centros de estudos sociais etc. O *Centro Enseñanza Popular Compañeros Unidos* divulga no mês de junho de 1904 uma série de assembleias voltadas à construção coletiva de um programa de criação de escolas livres (*La Protesta*, Ano VIII, Ns. 304-316, 1904), possivelmente atendendo às recomendações acordadas nos Congressos da FORA.

Em 7 de junho de 1904, o *La Protesta* em seu Número 314, publica uma nota interessante, na seção “*Informaciones*” sobre a doação de algumas obras publicadas pela *Escuela Moderna de Barcelona*, por intermédio de Pedro Vanmucci. Embora não se traga nenhum detalhamento acerca das obras doadas, indica uma comunicação permanente dos entusiastas pelas Escolas Racionalistas argentinos e os viabilizadores do projeto da *Escuela Moderna de Barcelona*, aglutinados na figura proeminente de Francisco Ferrer y Guardia. A movimentação que se desdobraria em torno deste projeto ficaria mais evidente em anos posteriores.

Os anos iniciais do século XX foram de grande florescimento de propostas de Escola Populares Racionalistas em várias localidades do território argentino. No entanto, esse audacioso projeto de ampliação do número de escolas alternativas ao Estado e à Igreja foi frustrado pela implantação do Estado de Sítio na Argentina, provocado após a tentativa de movimento militar, associado aos setores sociais argentinos, compreendidos como “classes médias”, e alguns seguimentos populares, que juntos buscavam derrubar o regime oligárquico vigente. O Estado respondeu com forte repressão, aproveitando a oportunidade da rebelião para envolver o anarquismo no episódio, determinando o fechamento de várias destas escolas, suspensão das impressões do *La Protesta* e a deportação de seu diretor, Alberto Ghirardo, mesmo sendo argentino (BARRANCOS, 1990, p. 102).

Durante o ano de 1907, foi iniciada uma campanha de arrecadação de fundos para a criação de uma *Escuela Moderna* em Buenos Aires. A exemplo disso, a publicação da nota intitulada “*Rifa Escuela Moderna*”, comentando a finalidade desta e o informe de que o projeto de implantação da escola encontrava-se em fase de planejamento. Segundo o texto da nota: “*Habiendo salido vencedor en esta rifa el núm. 26, se invita al poseedor del mismo a retirar los libros ganados, en caso contrario, transcurrido un mes, serán destinados para la Escuela Libertaria en gestación*” (*La Protesta*, Ano X, N. 1003).

Em 25 de abril de 1907, foi realizada uma reunião com os delegados enviados por várias agremiações de trabalhadores e trabalhadoras, instaurando a *Comisión Administrativa*¹⁰³ de implantação da *Escuela Moderna de Buenos Aires*. O texto, em primeira página do jornal, relata o início dos trabalhos da comissão e publiciza os objetivos esperados com a consolidação deste projeto. Comunica que forneceria o programa da escola o mais breve possível e antecipa as concepções que ela se vincularia, afirmando que:

Según el programa de la “Escuela Moderna”, el niño aprenderá a mirar la vida según es, abrirá los ojos sin miedo, para mirar de frente las cosas y a los hombres, sin temor; aprenderá a buscar, examinar, a pensar, a discutir, a criticar y no aceptando una solución sino cuando su razonamiento se lo indica como lógica y no porque se le haya dado por tal, como lo que se le enseña en las escuelas del estado, a respetar lo que nadie conoce, y una educación falseada que impide ver las cosas tales como son.

La Escuela Moderna de Buenos Aires se propone sencillamente enseñar a los individuos que deben respetarse mutuamente, sin leys, y sin parásitos, obrando de este modo, tomemos las conciencia de que hacemos una excelente obra revolucionaria.

[...] Si la burguesía nos ha privado los medios de luz que podría iluminar nuestro cerebro poniendo la venda de la ignorancia, a nosotros nos incumbe el deber de organizarnos y adquirir todos los

¹⁰³ Segundo a descrição no *La Protesta* (Ano X, N. 1924, 1907): “*Se encontraban presentes los delegados de las siguientes sociedades: Obreros Curtidores, Foguistas, Herradores; Obreros de Mozos, Carpinteros y Anexos (Sección Belgrano), Constructores de Carros, Torneros en Madera, Sobreros, Fundidores y Modelistas, Pintores Unidos, Maquinistas de Calzado, Cortadores de Cazados, Herreros de Obras, Escultores en Maderas, Carpinteros, Conductores de Carros, Obreros del Puerto, Mosaiquistas, Talabartera, Mecánicos, Sastres, Mecánicos y Anexos, Aserradores de Boca y Barracas, Ebanistas y Anexos, Planchadores y Planchadoras, Tabaqueros, Albañiles, Aserradores (Central), Federación de Calzado, Conductores de Vehículos, Unión Electricistas, Carpinteros de Ribera. La Comisión quedó constituida en la forma siguiente: Secretario Geral, Domingo Blumetti; Secretario de Notas, José Cassini; Tesorero, Miguel Cabrera; Contador, Angel Orlanda; Vocales: Bernardo Siciliani, Abraham Patelli, Domingo Capelli, Lacasse, José Villar.*”

conocimientos de la vida siendo como es, patrimonio universal. (La Protesta, Año X, N. 1924, 1907).

Esse texto reflete uma espécie de manifesto em prol das Escolas Modernas na Argentina, trazendo as concepções do modelo de Barcelona de modo bastante incisivo. A argumentação demonstra uma clara vinculação do projeto desta escola com os movimentos operários de contorno forista e se coloca como alternativa aos modelos hegemônicos de Escolas Populares. Constitui a Escola Popular Racionalista como meio de luta revolucionária e possibilidade de constituição de outros tipos humanos, capazes de se autogerirem autonomamente.

É importante considerar que a campanha de abertura de Escolas Modernas na Argentina ocorreu de modo simultâneo ao movimento que se desenvolvia desde 1901, na Catalunha, Espanha. A recomendação de abertura de Escola Livres e/ou Integral vinha acontecendo desde os primeiros *Congreso de la FOA (FORA)*, em 1901. A escolha por acompanhar o projeto iniciado por Ferrer e seus apoiadores, do outro lado do Atlântico, ocorreu enquanto as *Escuela Modernas* abriam várias filiais no território espanhol e em outros países vizinhos. Diferentemente de outros locais na América Latina que proporiavam projetos análogos apenas na posteridade do assassinato de Ferrer, como é caso do Brasil. Este aspecto indica alinhamento da militância anarquista argentina com estratégias constituídas de modo transnacional.

O trabalho da comissão administrativa da *Escuela Moderna de Buenos Aires* realizou intenso trabalho de divulgação da proposta, realizando muitas campanhas de arrecadação de fundos nos anos de 1907 e 1908. Apenas em novembro de 1908 que a concretização da abertura da escola aconteceria. O secretário da escola, G. Hernandez, publicou uma circular em 9 de janeiro de 1909 informando essa instalação, comentou brevemente como foi esse processo e solicitou apoio das sociedades e agrupações operárias para manter suas atividades funcionando. Segundo G. Hernandez,

Después de vencer un sin número de dificultades y oponiendo a la indiferencia de muchos, la mayoría de los trabajadores puede decirse, nuestro deseo de instalar una escuela en la que se eduque de acuerdo con los dictados de la razón y de la ciencia, hemos hecho práctica la instalación de la "Escuela Moderna" en el cómodo local: Uspallata 407; donde funciona hace mes y medio en el que reciben educación ciento y treinta niños. (La Protesta, Año XII, N. 1539, 1909)

A *Escuela Moderna de Buenos Aires* e posteriormente a *Escuela Moderna de Villa Crespo*, com as atividades iniciadas em junho de 1909 (*La Protesta*, Ano XII, N. 1663, 1909), tiveram grande visibilidade de suas propostas neste jornal. Chegando ao ponto de ser questionada a falta de atenção de outras propostas mais antigas, como é o caso da *Escuela Moderna de Luján*, dirigida por Juan Creaghe¹⁰⁴, desde os meses finais de 1906 (essa data não foi definida de modo preciso nos textos examinados). A queixa aparece no texto de Luis Ortega, intitulado “*La escuela de Luján*” no número 1705 do *La Protesta* (23 de julho de 1909). Em números posteriores, é concedida a palavra ao próprio Creaghe que escreve uma espécie de desabafo, intitulado “*Escuela Moderna de Luján: A los compañeros*”, no qual explica que vem contribuindo com a manutenção da escola junto com o amigo Francisco Folgar há mais de dois anos e pede apoio mensal para a manutenção deste espaço. Depois disso, o *La Protesta* começa a divulgar anúncios do funcionamento desta escola e campanhas para arrecadações voltadas à sua manutenção.

As menções às Escolas Populares propostas e mantidas pela militância anarco-comunista na Argentina são recorrentes no período analisado. Aparecem sob a forma de anúncios e programas de funcionamento das escolas, campanhas de arrecadação de fundos ou mesmo convites para assembleias e reuniões voltadas às decisões coletivas no encaminhamento das atividades diárias (ver Figura 3.2). Muitas destas atividades, que possuíam uma programação bastante diversificada, incluindo toda a família dos operários, aconteciam aos domingos, concorrendo com as atividades habituais das Igrejas Católicas, nas missas dominicais. Tinha a intenção de abarcar todos os membros das famílias de trabalhadores e trabalhadoras, assumindo uma perspectiva de solidariedade.

¹⁰⁴ John O'Dwyer Creaghe (1841 - 1920) foi um médico irlandês anarquista, pedagogo e periodista, com intensa atuação no contexto argentino. Foi cofundador do jornal *El Oprimido*, o precursor do *La Protesta Humana/La Protesta*. Envolveu-se com as lutas operárias em várias partes do planeta, colaborou com militantes anarquistas da Revolução Mexicana, tornando-se amigo de Flores Magon (Ó CATHÁIN, 2004).

FIGURA 3.4 - ANÚNCIO DE PIQUENIQUE PRO ESCUELA MODERNA

ESCUOLA MODERNA de Buenos Aires
USPALLATA 407

Gran Pic-nic pro Escuela Moderna

Organizado por esta Escuela y secundado por los centros de E. S. "Amantes a la Libertad" y "El Despertar", que se efectuará el domingo 4 de abril en la quinta del doctor Boeri, (cedida galantemente para esta fiesta), ubicada en la calle Carrasco número 700, Floresta, y con el concurso de los clubs San Telmo y Divisa del Plata, a total beneficio de la Escuela Moderna.

La fiesta dará principio a las 7 a. m. y terminará a las 6 p. m.

PROGRAMA

MAÑANA —

- 1o. Sinfonía por la banda.
- 2o. Carrera de 300 metros.
- 3o. Cinchada por los clubs San Telmo y Divisa del Plata.
- 4o. Carrera de 500 metros.
- 5o. Carrera de 100 metros.
- 6o. Almuerzo.

TARDE —

•Hijos del Pueblo• por la banda•

Convite e Programa do Piquenique em prol da *Escuela Moderna de Buenos Aires*.

Fonte: La Protesta, Ano XIII, N. 1606, 1909.

A título de exemplo, no número 1612, de 7 de abril de 1909, o texto de B. Herrero, intitulado “*El pic nic de la Escuela Moderna*”, relatava sua avaliação acerca da atividade realizada no domingo anterior, afirmando que:

Fue un éxito completo, y si materialmente aportó el apoyo pecuniario que se propusieron sus organizadores, mucho mayor fue el éxito moral por cuanto todos abogaron para que la escuela se levante lozana y robusta, integrada en la verdadera instrucción y educación racional y científica, base sólida para que la juventud de hoy nacida al calor de los rayos del progreso, sea la humanidad libre del porvenir, que hunda

en el abismo a la bestia humana del presente y que de sus cenizas surja el hombre consciente de sí mismo.

O trecho transcrito reafirma os postulados do Ensino Racionalista e Integral e vincula, de modo entusiasta, o êxito dos trabalhos encaminhados no projeto de implantação das Escolas Populares alternativas, afirmando que elas oferecem um grande suporte para a construção de uma nova sociedade e a conscientização da necessária revolução social. Atividades como estas foram recorrentes ao longo do ano de 1909, afirmando o engajamento das sociedades e associações operárias na manutenção das escolas, sempre incentivando a ampliação de sua abrangência. Neste mesmo ano, outras escolas tiveram grande visibilidade nas publicações do *La Protesta*, tais como: a *Escuela Laica de Morón*, a *Escuela Laica de Lanús* e a *Escuela Racionalista del Parque dos Patricios*. Todas elas divulgaram permanentemente as atividades realizadas, como assembleias, conferências, piqueniques, sessões cinematográficas e até a criação de uma estação rádio vinculada à escola, no caso desta última (*La Protesta*, Ano XIII, N. 1700, 1909).

O mais impressionante dessa ampliação do número de Escolas Populares Racionalistas na Argentina nesse momento é que o aumento ocorria em meio aos turbulentos acontecimentos que se desdobravam desde o ano de 1907, com as várias mobilizações, greves, boicotes e motins realizados pelo movimento operário argentino, na busca de melhores condições de vida, principalmente no que se referia à declinação dos preços dos aluguéis residenciais. Dois anos após estes episódios, na ocasião das comemorações do 1º de maio – Dia dos Trabalhadores –, os manifestantes da FORA foram atacados de modo brutal pela ação repressiva do Estado, com policiais abrindo fogo contra os manifestantes, a partir das ordens do Chefe da Polícia, Ramón L. Falcón, que coordenava a operação. Oito manifestantes foram mortos e outros quarenta foram feridos com os disparos da polícia. Segundo Montes de Oca (2011), “*La represión dio inicio a una huelga general de una semana que fue contestada con allanamientos de la policía y de tropas del ejército a locales gremiales y la deportación de líderes sindicales extranjeros*” (p. 149).

Ao final de um período de negociações, o governo cedeu em alguns pontos, mas manteve Falcón em seu posto, sem nenhuma represália. Este foi vítima fatal de um ataque a bomba em 14 de novembro de 1909, assumido pelo anarquista russo Simón Radowitsky.

Este episódio somado aos preparativos de comemoração do centenário da Independência Argentina motivou mais um ciclo de ataques, de policiais e de milícias civis, às agremiações anarquistas e seus instrumentos de propaganda, como o caso do *La Protesta* que teve parte de suas máquinas destruídas. Houve imediata reação popular, com barricadas nas ruas de Buenos Aires, várias greves e manifestações. Em 14 de maio de 1910, o governo decretou Estado de Sítio¹⁰⁵, intensificando a repressão estatal e paramilitar (MONTES DE OCA, 2011). Estas ações culminaram no fechamento de várias Escolas Populares Racionalistas, incluindo as Escolas Modernas de Buenos Aires, Villa Crespo e Luján.

A marcha em favor da reabertura das Escolas Populares Racionalistas, especialmente as Escolas Modernas, foi retomada com imensas dificuldades. Segundo Barrancos (1990), “*Hubo, al inicio de este periodo, particular interés en perfeccionar conceptualmente el modelo pedagógico como condición para la reapertura de los establecimientos*” (p. 134). Esse propósito ficaria ainda mais evidente com a criação da Revista Racionalista – Francisco Ferrer, em 1911, e a *Liga de Educación Racionalista*, em junho de 1912.

A *Francisco Ferrer - Revista Racionalista* teve sua primeira publicação em maio de 1911, sob a direção do professor barcelonês, discípulo de Ferrer, Samuel Torner. Os seguintes colaboradores figuram na capa da revista: H. Giner de los Rios, Odón de Buén, Carmen de Burgos (Columbine), Consuelo Alvarez (Violeta), Soledad Villafranca, Anselmo Lorenzo, Dr. Del Valle Iberlucea, William Heaford, Carlos Malato, Paraf – Javal, Anatole France, Angel Falco, Tarrida de Mármol, Alicia Moreau, Alfredo Naquet, Alberto Ghirardo, Octavio Dinale, Paul Gille, Nicolás Estévanez e Julio Barcos. Esta lista de colaboradores já indicava o prestígio da revista, não só para aqueles que estavam interessados em debater os caminhos educacionais e pedagógicos de uma sociedade transformada pela revolução na Argentina, mas em todo o mundo. Os colaboradores e as colaboradoras eram oriundos de várias partes do mundo, tais como: Cuba, Estados Unidos

¹⁰⁵ Em 27 de maio de 1910 foi promulgada a *Ley 7029*, conhecida como “*Ley de Defensa Social*”, um instrumento jurídico que aprofundava o caráter repressivo das ações populares de caráter anarquistas, associando-as à imigração, já regulamentada pela *Ley de Residencia* de 1902. A *Ley 7029* trazia em seu texto o seguinte impedimento, em seu artigo 7º: “*Queda prohibida toda asociación o reunión de personas que tenga por objeto la propagación de las doctrinas anarquistas o la preparación e instigación a cometer hechos reprimidos por las leyes de la Nación, y la autoridad local procederá a la disolución de las que se hubiesen formado e impedirá sus reuniones.*”.

da América, Espanha entre outros, reafirmando o aspecto transaccional que a Pedagogia Racionalista assumia.

Já em seu primeiro número, a *Revista Francisco Ferrer* apresentava-se como “*Revista de Educación Racional continuadora de la obra de la Escuela Moderna*”. Comentava, em suas saudações iniciais, que a publicação estava direcionada para periódicos, centros e professores, “[...] *que aprovechando el tiempo, se dedican a la propaganda de la verdad, difundiendo la enseñanza racional y científica en medio de los convencionalismos, errores y miserias de la sociedad actual [...]*” (*La Redacción, REVISTA FRANCISCO FERRER, Ano I, N. 1, p. 1, 1911*). Essa ponderação já anunciava a finalidade da revista, apresentando claramente um contraponto com os modelos hegemônicos de escolarização.

A seção posterior aos *saludos* iniciais traz a apresentação das finalidades da revista, com o título “*Nuestros Propósitos*”. O texto traz um breve comentário acerca da construção coletiva do projeto da *Escuela Moderna*, mencionando a perseguição que esta vinha recebendo, na Espanha e na Argentina, afirmando que isso não converteu as Escolas Populares Estatal e Confessional em espaços mais qualitativos, ao contrário, legitimou “[...] *métodos anticuados, procedimientos pedagógicos bastante detestables, y hasta la religión, y una moral ridícula, de parada aburguesada podemos decir que se apoderó ya de la Escuela [...]*” (*REVISTA FRANCISCO FERRER, Ano I, N. 1, p. 2, 1911*). Afirma ainda que as condições objetivas se tornaram desfavoráveis à manutenção das *Escuelas Modernas*, uma vez que não conseguiam competir com o Estado. A partir dessa argumentação, lançam o objetivo fundamental a que se presta a revista:

¿Que hacer? Nada mejor que una revista de difusión que crea ambiente, que infunde simpatía a los que se preocupan de estas cosas, entusiasmo a los casi indiferentes, valor a nuestros amigos los profesores para que hagan de su trabajo no un medio de vida si no un apostolado moderno y entre todos levantar la Escuela Moderna, la obra de Francisco Ferrer, sin odios, sin política, sin religión, sin sectarismo alguno.

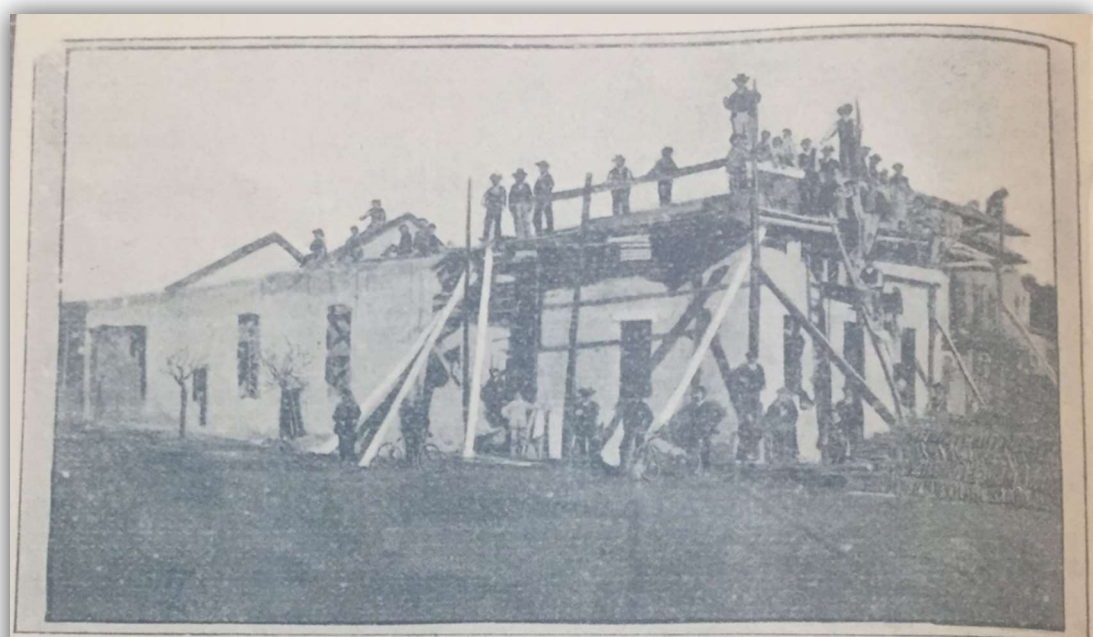
Vamos más allá. Aquí no solo es fácil esto sino mucho más. Creemos que dado el cosmopolitismo de este país podemos al par que nos preocupamos de la instrucción de nuestros hijos aquí, colaborar a la gran obra que con tan empeño sostienen nuestros camaradas en España, Italia y en otras naciones. [...]

¡A la obra, queridos amigos! (*REVISTA FRANCISCO FERRER, Ano I, N. 1, p. 2, 1911*).

A iniciativa desta publicação é uma tentativa de continuar divulgando a proposta da Escola Moderna como Escola Popular alternativa ao Estado e à Igreja. É possível supor que o cerco no contexto europeu era ainda maior do que na Argentina após as grandes mobilizações do centenário. A ideia era retomar o impulso de ampliação do número de Escolas Modernas, logo após a morte de Francisco Ferrer. Esse impulso parte das discussões conceituais dos métodos pedagógicos e das concepções de educação que constituem os projetos educacionais vigentes e a sua reiterada crítica.

Assim a revista assume o papel de divulgar e discutir as ações de Educação Racionalista, na Argentina (com a seção “*La Enseñanza en la República*”) e em outras partes do mundo, assim como mobilizar esforços voltados à organização de trabalhadores/trabalhadoras no campo educacional. Nesse primeiro número há o destaque para a criação da *Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia*, em Montevideu, (p. 6) e a construção de uma sede própria para a *La Escuela Moderna de Clivio*, na Itália, em janeiro de 1909 (ver Figuras 3.3 e 3.4).

FIGURA 3.5 - ESCOLA MODERNA DE CLÍVIO



En Enero de 1909 los trabajos proseguían aceleradamente, sin jefes y sin amo animados por el sólo deseo de ver un día á la infancia redimida y redentora...

Construção da Escola Moderna de Clivio, Itália.
Fonte: REVISTA FRANCISCO FERRER, Ano I, N. 1, p. 8, 1911.

FIGURA 3.6 - ESCOLA MODERNA DE CLÍVIO TERMINADA



Escola Moderna de Clivio, Italia, pronta e em funcionamento.
Fonte: REVISTA FRANCISCO FERRER, Ano I, N. 1, p. 9, 1911.

A revista propõe-se a promover a Escola Popular Racionalista, mas assume um tom mais ameno no que se refere aos idealizadores da Educação Formal na Argentina. Como é o caso da homenagem realizada à Sarmiento no N. 3 da revista, concedendo homenagens a sua memória por ser um dos pioneiros em propor uma educação calcada na “*campaña civilizadora*”. O texto de Augusto Gozalbo afirma que sua obra foi desvirtuada em função de interesses políticos, econômicos e plutocráticos.

A revista segue publicando uma série de reflexões acerca dos aspectos didático-pedagógicos pertinentes à construção de um outro modo de viver, calcado nos princípios da liberdade e da igualdade. Comenta o caráter indissociável das lutas sociais para a construção de caminhos viáveis para as propostas de Escolas Populares que deveriam ser retomadas no país. A revista também se converteu do meio aglutinador e de organização política da promoção de reabertura das Escolas Modernas na Argentina. Fez divulgações em todos os números de alguma para a menção acerca das doações recebidas por apoiadores, publicando as listas de subscrições e atividades voltadas em prol das escolas.

A *Revista de Enseñanza Racional y Científica*, Francisco Ferrer, publicou seu último número no mês de março de 1912, em seu décimo oitavo número. Samuel Torner comenta o encerramento das atividades da revista no texto intitulado “*Explicación urgente y necesaria*”, tendo em vista as dificuldades de mantê-la conjuntamente com a arrecadação destinada à reabertura da *Escuela Moderna N. 1 de Buenos Aires*. Este último número foi dedicado à celebração da Comuna de Paris, com Louise Michel “*Heroína de la Revolución de Marzo de 1871*” figurando a imagem de capa. Há também o chamamento para a criação de uma sucursal argentina da *Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia*. Os apoiadores da causa são confrontados com a seguinte indagação: “*En Montevideo, en el Brasil, en Norte América y hasta en la Habana, hemos recibido impresos en donde se nos comunica la fundación de secciones de la Liga Internacional, y nosotros que estamos en la Argentina permanecemos aislados y callados. ¿Es hora?*” (REVISTA FRANCISCO FERRER, Año II, N. 18, p. 13, 1912).

A provocação realizada neste último número da *Revista Francisco Ferrer*, ao que tudo indica, produziria bons resultados nos meses subsequentes com a criação da *Liga de Educación Racionalista*, no mês de julho do ano de 1912, com o objetivo de “[...] *proponer a la fundación de este tipo de establecimientos educacionales, signados por las mejores aptitudes según la matriz teórico-conceptual que se irradiaba a través de la Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia, de la cual era afiliada [...]*”. (BARRANCOS, 1990, p. 134). Em 1º de outubro deste mesmo ano seria iniciada a publicação mensal da *Revista La Escuela Popular*, dirigida por Julio R. Barcos, administração de Ramón Guimil e redação (nos números iniciais) de Renato Ghia. Foi constituída como órgão da Liga. A comissão técnico-administrativa inicial da revista foi composta por: Prof. Alicia Moreau, Prof. Julio Barcos, Dr. Enrique del Valle Iberlucea, Prof. Urbano Rodrigues, Juan Emiliano Carulla, Luis Magrassi, Vicente Fonda, Balmero Herrero, Apolinario Barrera, Miguel Cabrera, Prof. Juan Franchi (secretário geral), Renato Ghia (secretario), Hector Mattei (tesoureiro), Heriberto D. Staffa (secretário contador). Foram publicados 20 (vinte) números desta revista, sendo encerradas as suas publicações em 15 de julho de 1914.

Ao que tudo indica, o *Boletín de la Liga de Educación Racionalista*, com publicações mensais a partir do mês de outubro deste mesmo ano, com produções mais pragmáticas, explorando preferencialmente as atividades desenvolvidas pela Liga e em um formato bem mais sucinto, foi uma alternativa modesta para à continuidade do projeto

da revista interrompido. Conforme o levantamento realizado por esta pesquisa, o *Boletín de la Liga de Educación Racionalista* (ver Figura 3.5) não teve vida longa, sua última publicação ocorreu em maio de 1915, em seu 6º número.

FIGURA 3.7 – *BOLETÍN DE LA LIGA DE EDUCACIÓN RACIONALISTA*



Capa de um dos *Boletins de La Liga de Educacion Racionalista*, Argentina. Atenção ao detalhe do carimbo do "Internationaal Instituut voor Sociale Geschiedenis (IISG)" ou "Instituto Internacional de História Social" de Amsterdã. Fonte: Setor de microfilme do AEL.

A *Revista La Escuela Popular* foi um periódico importante para o debate pedagógico, para além dos aspectos circunscritos nos princípios racionalistas, na América Latina do início do século XX. A revista explorava publicações que pudessem enaltecer o caráter racionalista das Escolas Populares, tanto na Argentina como em outros lugares do planeta em que essa possibilidade era experimentada. Também divulgava os trabalhos realizados pelo círculo criador da *Liga de Educación Racionalista*. O aspecto da propaganda desta proposta se firmava de modo que outros coletivos pudessem se amparar nestes preceitos para promoverem experiências próprias ou mesmo fundamentar as noções didático-pedagógico do fazer docente em um sentido amplo. A partir do seu segundo número, passou a apresentar as “*Bases y Fines*” da Liga no início da publicação, disposto desta maneira:

Artículo 1º Queda constituido con el nombre de Liga de Educación Racionalista, una asociación popular cuyos fines son los siguientes:

a) Hacer conocer por todos los medios de propaganda los fines y principios de la educación racionalista.

b) Tratar de hacer converger los esfuerzos de todos los que comprenden la necesidad de reformar la Escuela actual, para la elaboración de un sistema de educación y de un plan de enseñanza que realice el concepto científico y humanitario de la Pedagogía moderna.

c) Llevar a la práctica este concepto por la fundación de escuelas racionalistas, que serán campos de experimentación de ese plan y sistema.

Artículo 2º Acepta como principio de acción que el problema de la educación debe ser considerado desde el punto de vista social y desde el punto de vista individual, por lo tanto:

a) La escuela debe preparar en cada educando un elemento útil a la colectividad, y siendo el progreso la condición de vida de esta hará de cada niño un hombre susceptible de concebir un ideal de mejoramiento integral de la vida, orientará a los espíritus en formación hacia el futuro, no hacia el pasado.

b) La instrucción no es todo; sola no forma sino eruditos. Debe intentarse el desarrollo equilibrado y armónico de todas las actitudes y tendencias útiles para formar al hombre sano, de mente clara y sin prejuicios, cuya vida moral tenga por base el sentimiento de solidaridad social.

c) Todo sistema de educación debe partir del conocimiento exacto de la naturaleza física y psíquica del niño e inspirarse en los métodos de la ciencia.

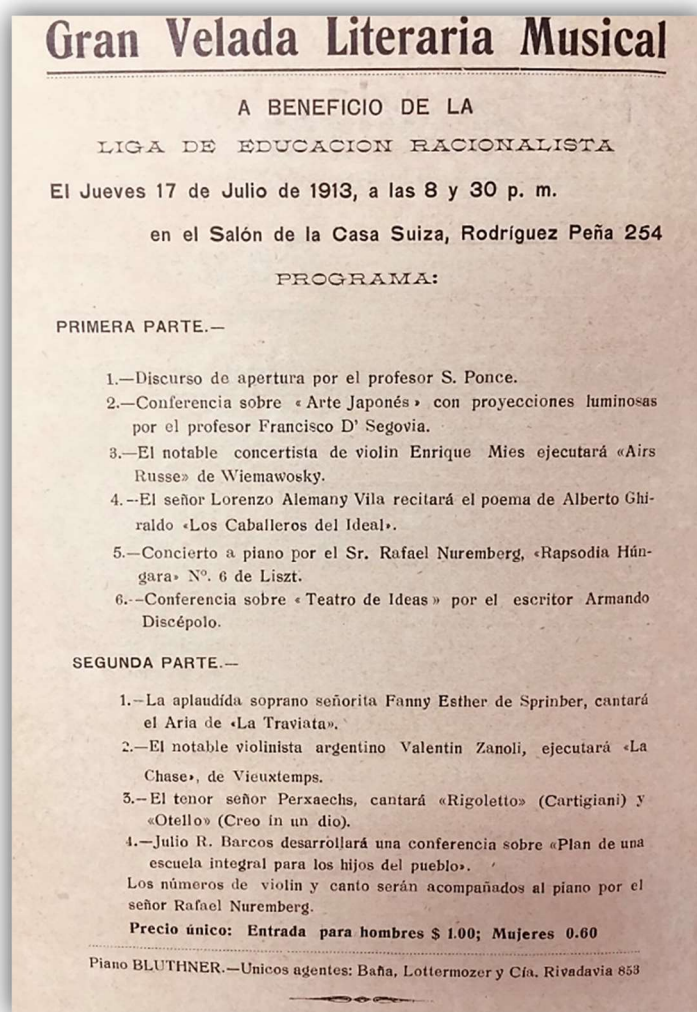
d) La verdad aceptada y demostrada, dentro de su carácter relativo, lo inspirará, desechándose por lo tanto todo dogma, todo hecho que no tenga otro apoyo que la autoridad o la tradición.

e) La escuela no debe imponer, debe demostrar y persuadir; despertar la inteligencia, estimular el raciocinio, hacer que en cada sujeto se afirma una individualidad. (REVISTA LA ESCUELA POPULAR, Año I, N. 2, 1912)

Tais finalidades remetem aos princípios de Educação Integral, universalista, laica, produtiva e racional, aspectos que foram se engendrando no contexto de constituição da própria ideia de Escola Pública. A noção de reforma do sistema de educação vigente corrobora com a noção da disputa pelo sentido político da Escola Popular a partir dos postulados do modelo racionalista. Segundo Barrancos (1990), os enfrentamentos libertários em relação às proposições de Escolas Populares ocorrem de modo simultâneo ao campo da militância operária-sindical e firmam-se paulatinamente no espaço da concepção da Escola Pública Democrática.

Um bom exemplo disso é o fato de haver várias publicações de Carlos Vergara nesta revista e a figura de Julio R. Barcos, proeminente divulgador da proposição da Escola Moderna, também ter ocupado funções importantes no *Consejo de Educación* na Argentina. Ao mesmo tempo, A Liga Racionalista dispunha-se a “[...] *organizar una serie de actos públicos de carácter ameno [...]*” voltados às famílias operárias e mais especificamente para mulheres operárias “[...] *cuya cultura han descuidado siempre todas las colectividades, debiendo ser, en cambio, la conquista de su consciencia el primer paso de lucha emancipadora [...]*” (Julio R. Barcos, REVISTA LA ESCUELA POPULAR, Año I, N. 6, 1913). As atividades propostas seriam divididas em três grupos: leituras populares, em locais públicos, buscando conciliar com atividades musicais e cinematográficas; cursos de Literatura, Aritmética, Ciências Naturais, Higiene e Puericultura, conversas históricas; seções de debates periódicos; Veladas Literárias e Musicais (ver Figura 3.6).

FIGURA 3.8 - PROGRAMA DA VELADA LIBERTARIA MUSICAL



Programa da Velada Literária e Musical proposta pela *Liga de Educación Racionalista*.
Fonte: *Revista La Escuela Popular*, Año 1, N. 9, 1913.

A intenção de reabrir as *Escuelas Modernas de Buenos Aires* foi uma preocupação constante, principalmente, por que compunha os termos de fundação da própria *Liga de Educacion Racionalista*, mas foi malograda pelo ambiente repressivo instalado na Argentina desde o final do ano 1909, conjuntamente com a falta de recursos financeiros para manutenção de escolas, que deveriam oferecer um espaço adequado, de convívio, experimentação e observação necessários ao êxito da proposta. Heriberto D. Staffa comenta os vários projetos pensados pela Comissão Técnica da Liga e a dificuldade em colocá-los em prática, afirmando que: “*Sí no lo ha hecho, no ha sido por falta de voluntad, y si, por carecer de los recursos necesarios para ello*” (REVISTA LA ESCUELA POPULAR, Año I, N. 13, p. 3, 1913).

As campanhas pela reabertura das Escolas Modernas seguiram firmes entre algumas associações e agremiações, mas sem lograr êxito efetivo. Em 1915 a *Sociedad Cosmopolita de Obreros de Albañiles* chegou a fornecer o espaço para a reabertura de uma *Escuela Moderna*, mas esta não teve vida longa. Segundo Barrancos (1990), a contradição que emerge da campanha da reabertura das escolas e as suas não efetivações se explica pela ruptura interna que se dá no *IX Congreso de la FORA*, em 1915. O incentivo de (re)abertura e manutenção de Escolas Racionalistas tornava-se uma pauta marginal dentro da Federação, especialmente para os adeptos da perspectiva deste congresso. A partir daí, os esforços pela continuidade das Escolas Populares Racionalistas passaram a ser da responsabilidade de professores e professoras que apoiavam a causa.

3.2.2 Escolas Populares Racionalistas no Brasil

Assim como na Argentina, ainda que de modo mais tardio e inicialmente mais comedido em relação aos desdobramentos da atuação anarquista neste país, o movimento operário nascente no Brasil mobilizou-se para constituir espaços de formação cultural, em um sentido amplo, desde as primeiras aparições de agremiações e sociedades de resistência no país, nos anos iniciais do século XX. As primeiras experiências educativas foram constituídas em torno de centros de estudos sociais e/ou bibliotecas populares, que eram espaços mais simples de serem mantidos, exigiam poucos investimentos de recursos financeiros, tais como aquisição de mesas, cadeiras, alguns livros e os jornais produzidos pela própria imprensa operária, que também eram materiais de estudo e propaganda, além de serem mais seguros em relação à censura.

Estes espaços funcionavam nas próprias sedes dos círculos operários e faziam um trabalho importante de instrução e formação “política”, utilizando a metodologia do ensino mútuo, na qual aquele que sabia um pouco, ensinava aos que não sabiam, principalmente em relação à leitura, à escrita e a noções básicas de matemática, filosofia, história, sociologia. A diversidade da obra cultural e educativa realizada por anarquistas no Brasil acabou por se destacar no contexto latino-americano, muitas vezes, com pautas de vanguarda no país. Segundo Cappelletti (1994),

En ningún otro país de América Latina desarrollaron los anarquistas tan variada labor cultural y educativa como en Brasil. No sólo crearon numerosos centros de estudios sociales, bibliotecas, conjuntos teatrales

etc. sino también lucharon contra el alcoholismo y las prácticas antihigiénicas, defendieron los derechos del niño y de la mujer, atacaron el militarismo, promovieron la alfabetización del pueblo. No sólo publicaron libros, folletos, revistas y periódicos sino también fomentaron el estudio del esperanto y — caso único en el mundo — impulsaron una reforma de la ortografía que llegó a ser parcialmente aceptada por la Academia Brasileira. (p. 30)

A primeira Escola Popular libertária concretizada nos meios operários foi constituída a partir do Círculo Educativo Libertário Germinal. Infelizmente a Escola Libertária Germinal deixou poucos registros de suas atividades. Algumas menções aparecem no jornal O Amigo do Povo, inicialmente dirigido por Neno Vasco. Em 25 de maio de 1902, é citada a sua criação (O AMIGO DO POVO, Ano I, N. 3, 1902). Um ano após essa menção, a escola volta a ser citada neste jornal com o convite para participação de um ato em favor da memória das execuções dos Mártires de Chicago, voltada à arrecadação de fundos para a escola.

Menciona neste convite a necessidade de "Solidariedade Revolucionária" como meio de manutenção da escola (O AMIGO DO POVO, Ano II, N. 38, 1903). Em 1904, já no ano final de publicação do jornal, apareceria uma última menção à escola, também um convite para participação na peça de teatro promovida em seu benefício. O texto do convite é finalizado com um chamamento bastante combativo: "Camaradas! Arrenquemos a criança ao padre e ao governo." (O AMIGO DO POVO, Ano III, N. 54, 1904). Jomini (1990) indica que a escola esteve com funcionamento ativo por aproximadamente dois anos, com grandes dificuldades de se manter.

Neste mesmo ano, o jornal O Amigo do Povo deu ampla visibilidade para a criação da Universidade Popular de Ensino Livre, no Rio de Janeiro, em março de 1904. A conferência proferida por ocasião de sua abertura, por Elysio de Carvalho, foi publicada na íntegra, dividida em vários números. De acordo com Jomini (1990), esta experiência de iniciativa libertária funcionou de “[...] março a outubro de 1904. Instalada no Centro Internacional dos Pintores – Rua da Constituição, 47 [...]” e “[...] pretendia, além de proporcionar instrução ‘racionalista e científica’ aos trabalhadores, ser um local de lazer e cultura [...]” (pp. 57-58). Atender estas duas dimensões da vida social, formação intelectual e cultural foram preocupações constantes e é o fio condutor das atividades desenvolvidas pelos círculos anarquistas.

Jomini (1990) afirma ainda que as “[...] razões do malogro do empreendimento ainda não são bem conhecidas. É possível que tenham ocorrido para o seu fechamento: o fato de ter reunido pessoas de convicções tão diferentes; o contraste entre a erudição dos mestres e a cultura operária [...]” (p. 59). A disparidade mencionada é um aspecto crucial no processo de ensino-aprendizagem e foi objeto de preocupação de Francisco Ferrer desde os tempos em que realiza adaptações nos materiais pedagógicos voltados ao ensino da língua espanhola, buscando partir do contexto de vida dos estudantes e só assim tratar de temas mais amplos.

Outra proposta de Escola Popular, laica e mista, é a Escola “Emílio Zola”, uma iniciativa do jornal A Lanterna, em sua primeira fase, sob a direção de Benjamin Mota. Segundo o anúncio publicado no dia 17 de dezembro de 1903, a abertura estava prevista para fevereiro de 1904, afirmando que seria um “[...] estabelecimento leigo de instrução, destinado às crianças de ambos os sexos [...]”. O texto solicita a solidariedade daqueles que simpatizavam com a proposta, realizando doações e cuidados à escola. Embora assumisse a responsabilidade pela escola, o jornal não registraria outras menções acerca dos acontecimentos relacionados à esta.

Como salientado anteriormente, as resoluções construídas no Primeiro Congresso Operário Brasileiro em 1906 – implicando a formação da Confederação Operária Brasileira, primeira central sindical brasileira, fundada em 1909 – recomendaria a criação de espaços educativos voltados à formação intelectual/cultural dos trabalhadores e das trabalhadoras. Após a morte de Ferrer, em outubro de 1909, as resoluções dos congressos posteriores recomendariam de modo expresso a propaganda e a abertura de “Escolas Racionalistas”. É importante compreender que essa já era uma demanda presente na COB, considerando que *“Algunos de los principales ideólogos y guías del anarquismo brasileño fueron precisamente maestros y educadores como José Oiticica y Fabio Luz [...]”* (CAPPELLETTI, 1994, p. 30) e já dialogavam com a militância internacional sobre o êxito das Escolas Modernas em Barcelona. A adesão da COB, que se fundamentava na perspectiva da “neutralidade” reivindicada pelo sindicalismo revolucionário, à propaganda das Escolas Populares Racionalistas é resultado do papel unificador que este projeto alcançou nos contextos das lutas operárias do início do século.

A referência da Escola Moderna/Racionalista, como salientado anteriormente, já oferecia um suporte político e pedagógico para a proposição de Escolas Populares, de orientação libertária, vinculadas aos movimentos operários em toda a América Latina, de

modo simultâneo à expansão que essa alternativa de escolarização se desenvolvia em toda a Península Ibérica. Um dos experimentos que vieram na esteira da proposta de Ferrer é a “Escola Social” ou “Escola Livre” que teve início das suas atividades em 25 de fevereiro de 1907, na cidade de Campinas, estado de São Paulo, dirigida e orientada pelo professor Renato Salles e tinha em seu quadro de professores Adelino Tavares de Pinho. A escola era mantida pela Liga Operária de Campinas, com a finalidade de tornar acessível a escolarização dos filhos dos associados (RODRIGUES, 1969).

A temática da Educação e da escolarização de viés integral e/ou racionalista era recorrente nos círculos anarquistas brasileiros. Esta discussão foi objeto de frequentes publicações na imprensa operária e de debates realizados nas conferências organizadas pelas agremiações sindicais, sociedades de resistências, centros de estudos sociais ou bibliotecas populares, antes da concretização de alguns espaços escolares onde estas conferências ocorriam de modo mais sistemático. Uma conferência proferida pelo professor anarquista (português radicado no Brasil) Adelino Tavares de Pinho, em 1908, intitulada “Pela educação e pelo trabalho” teve grande relevância para a propaganda da Pedagogia Libertária no país. Segundo Silva e Ahagon (2015),

Essa foi uma das primeiras e também mais importantes contribuições à reflexão e difusão da educação anarquista. Em sua fala Pinho estabelece as bases teóricas e as propostas práticas do racionalismo pedagógico, motivo pelo qual podemos concluir que ele estava inteirado das mais recentes produções sobre o tema e era um exímio conhecedor das propostas de Francisco Ferrer y Guardia, bem como de uma gama de pensadores libertários. (p. 12).

O fuzilamento de Ferrer reverberou no Brasil sob a forma de uma unidade de protestos que agregaram não só anarquistas de vários matizes, mas maçons, livres pensadores, grêmios republicanos, coletivos de estudantes, sindicatos e até o Centro Republicano Conservador (CAPPELLETTI, 1994). Como dito anteriormente, a reabertura das publicações do jornal A Lanterna, em uma segunda fase, com maior participação de Edgar Leuenroth, assumindo posteriormente a direção do jornal, teve nesse episódio um grande impulso para a retomada de suas atividades. Durante os anos de continuidade desta segunda fase do jornal A Lanterna, a data de 13 de outubro tornou-se simbólica, não só porque era comemorado o aniversário do jornal, em sua nova fase, como também acontecia o registro anual da morte de Francisco Ferrer. Nestas ocasiões,

eram produzidos números especiais (com o dobro de páginas, oito no lugar das quatro páginas habituais) as quais possuíam como finalidade realizar a memória do ocorrido com o mártir da educação. Uma série de artigos em homenagem à vida e à obra de Ferrer eram publicados nestes números.

Para exemplificar estes números especiais, é pertinente dirigir atenção para a capa do jornal de número 108, ano XI, publicado em 13 de outubro de 1911 (ver Figura 3.7) – quando completavam dois anos do fuzilamento de Ferrer. A imagem que toma quase toda a primeira página do jornal traz o busto do professor ao centro, cercado de crianças e à esquerda um representante do clero católico em posição de descrédito. Várias versões desta imagem figuraram diversos impressos, em toda a imprensa operária. A imagem é bastante ilustrativa no que se refere ao imaginário formado em torno da figura do idealizador e concretizador da *Escuela Moderna* de Barcelona em seus permanentes embates com o poder escolar hegemônico. Continuar o legado de Ferrer, com a organização e implementação do Ensino Racionalista e abertura de Escolas Modernas, foi uma ferramenta de enfrentamento aos modelos hegemônicos de escolarização, marcando uma posição de disputa em relação ao sentido político atribuído às Escolas Populares no país.

FIGURA 3.9 - CAPA DO JORNAL A LANTERNA (1911)

S. PAULO (BRASIL) Sexta-feira, 13 de outubro de 1911 ANNO XI - NUMERO 108

A LANTERNA

FOLHA ANTI-CLERICAL E DE COMBATE

LA ESCUELA MODERNA

I

Em Hespanha, foi grande a necessidade de se fazer a obra regeneradora de Ferrer. A ignorância era universal e a superstição reinava incontestada.

Para prover de remedio a esta situação deploravel, que fóra creada por seculos de má vontade de governamental e de dominação clerical, o projecto de Ferrer foi a um tempo arrojado e pratico.

No programma que publicará logo no começo da sua boa empreza, diz elle que a missão da Escola Moderna é receber as crianças — rapazes e raparigas — confiadas aos seus cuidados e educal-as de maneira a virem a ser homens e mulheres de espirito liberal, amando a verdade e a justiça.

Para realizar esta obra, a Escola substitue os metodos dogmaticos da theologia pelo methodo racional indicado pelas sciencias naturaes, com o proposito de evocar, desenvolver e cultivar as aptidões particulares de cada alumno, afim de que, fazendo plenamente evoluir a capacidade latente de cada criança, esta possa ser capaz de se tornar não só um membro util da sociedade, mas ainda, em consequencia da sua educação especial, um meio de augmentar o valor intellectual da massa.

II

Verificado que a religião é um facto, social, politico e economico, com o qual ha que contar, a Escola Moderna resolveu fornecer tanto a criança como ao seu professor o armamento intellectual tirado do arsenal desse livro admiravel, *A Substancia Universal* (de Albert Bloch e Paraf-Javal), afim de os tornar capazes de resistir aos assaltos da superstição.

Do mesmo passo anima a criança a pensar e a desenvolver a sua individualidade de caracter e de expressao.

Todas as particularidades do ensino se baseiam neste principio. Quer a criança se assente á sua

Paulo, em Lausanne e em Amsterdam, os livros publicados por Ferrer foram adoptados pelas escolas que nessas cidades se haviam fundado sobre os principios da Escola Moderna.

Quando rebentou o cataclismo de maio de 1906, existiam cerca de 50 escolas. Em consequencia das perseguições governamentais, uma duzia dellas, principalmente as mais fracas, foram supprimidas, mas novas e mais fortes instituições renasciam, como a phenix, das suas cinzas. Uma das mais notaveis destas foi a *Humanidad Nueva*, fundada em Valencia, durante a encarceração de Ferrer, graças aos esforços entusiastas do professor Samuel Torner.

Esta escola que em dezembro de 1907 contava 150 alumnos dos dois sexos e tinha uma lista de 40 candidatos (que, mais tarde, ampliado o local, foram admittidos) acha-se provida de tudo o que ha de mais moderno sob o ponto de vista hygienico e pedagogico. O mobiliario é tal que cada alumno pode trabalhar a uma secretária separada, e a escola possui uma vasta colleção de specimens e apparatus para as lições de sciencias naturaes e physicas.

Prevalece o sistema da coeducação dos sexos nesta escola como nas outras, e tem dado ex-

Arquivo "EDGARD LEUENROTH" Instituto de Filosofia e Ciências Humanas ELIBRONICAMP 11/15

CAUTERIOS

XLVI

A memoria de Ferrer.

«Elucrar para a vida a mocidade, Para não vida forte e sem neutro? Haver? Isto é a aureolha, isto conspicio Contra o ero, multa a throno, mais a elibet!

Morte ao infel, ao que á lanternas aspiro! A terra é muito nossa propriedade, Não deixemos morrer a autoridade, Como se fosse o fumo duma pipa!

Morte ao infel! — É a terra havorituda Via a reanvergido de Turquesuola Dna sua mar de moque, horriet e irremuio;

Nova renover do ingulitavio scaba, Via Ferrer succumbi dentro da Hespanha, — Para viver no coraço do mundo!

Beato da Silva.

A Lanterna, Ano XI, N. 108, 13/10/1911. Fonte: Acervo Digital AEL.

O jornal A Lanterna, como “Folha Anticlerical de Combate”, assumiria um papel de grande difusor das experiências de Escolas Populares Racionalistas já em seus

primeiros números. A primeira experiência divulgada neste período é a Escola Racionalista dirigida pelo professor italiano Edmondo Rossoni, criada em 1909 com o apoio do Círculo Operário Vidraceiro em Água Branca (ver Figura 3.8), nas proximidades de Osasco (São Paulo). O artigo, publicado em 23 de outubro de 1909, leva o nome de Rossoni e explica o motivo de sua prisão e tentativa de extradição por incentivar a construção de uma cooperativa vidreira e tomar parte da organização de trabalhadores no movimento paredista da vidraria Santa Marina. A tentativa de conter a extradição do anarquista não teve êxito, e ele acabou sendo expulso do país, com a utilização da Lei Adolfo Gordo (JOMINI, 1990).

FIGURA 3.10 - ESCOLA RACIONALISTA DE ÁGUA BRANCA



Fonte: A Lanterna, Ano IV, N. 7, 27/11/1909, p. 1.

Além de divulgador das experiências de Escolas Populares Racionalistas e de qualquer outra experiência de escolas laicas ou livres, no Brasil e no mundo, o semanário A Lanterna foi o meio mobilizador para a criação das Escolas Modernas em São Paulo. No dia 27 de novembro de 1909, a publicação de N. 7 traria como notícia de capa a criação de um comitê encarregado de levar a cabo a criação de Escolas Modernas, nos Estados de São Paulo e do Rio de Janeiro (SILVA; AHAGON, 2015). O texto publicado faz o

relato da reunião que elege o Comitê Pró-Escola Moderna que, segundo Jomini (1990), foi composto por: José Sans Duro (negociante); Pedro Lopes e Dante Ramenzoni (industriais); Leão Aymoré (guarda-livros); Neno Vasco, Edgard Leuenroth, Oreste Ristori e Gigi Damiani (Jornalistas). Iniciam, a partir daí, a campanha de arrecadação de fundos para a abertura destas escolas. A referência didático-pedagógica para a constituição das escolas baseou-se nos princípios da Escola Moderna de Barcelona.

Nos anos seguintes à criação do Comitê Pró-Escola Moderna de São Paulo, uma série de atividades seriam desenvolvidas com a finalidade de arrecadação de fundos para a abertura de Escolas Racionalistas, conforme concebida por Francisco Ferrer y Guardia. Festas, conferências, doações individuais e de associações, participação em lucros de alguns estabelecimentos, listas de subscrição buscavam alcançar as somas necessárias para a concretização deste projeto tão importante de emancipação social assumida pela militância anarquista no contexto brasileiro.

Muitas conferências de propaganda anarquista tomava a Escola Moderna como mediação fundamental para alavancar as lutas sociais no Brasil. As andanças realizadas pelo professor José Oiticica¹⁰⁶ é um caso simbólico na divulgação do tema, uma vez que o militante realizava um trabalho fundamental de divulgação da obra de Ferrer em suas excursões, principalmente nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro, na divulgação das ideias e ações anarquistas. Brillhante e combatente orador, argumentava em uma destas oportunidades de exposição:

Atinou com a mola principal, mercê da qual os homens de cima exploram descansadamente o labor dos homens de baixo. Essa mola é a ignorância.

A escravidão dos braços só se faz pela escravidão da inteligência. A escravidão da inteligência se efetua pela educação do Estado e da Igreja. Essa educação consiste no filtramento de preconceitos e regras tendentes todas a firmar no ânimo das turbas a obediência aos mandões.

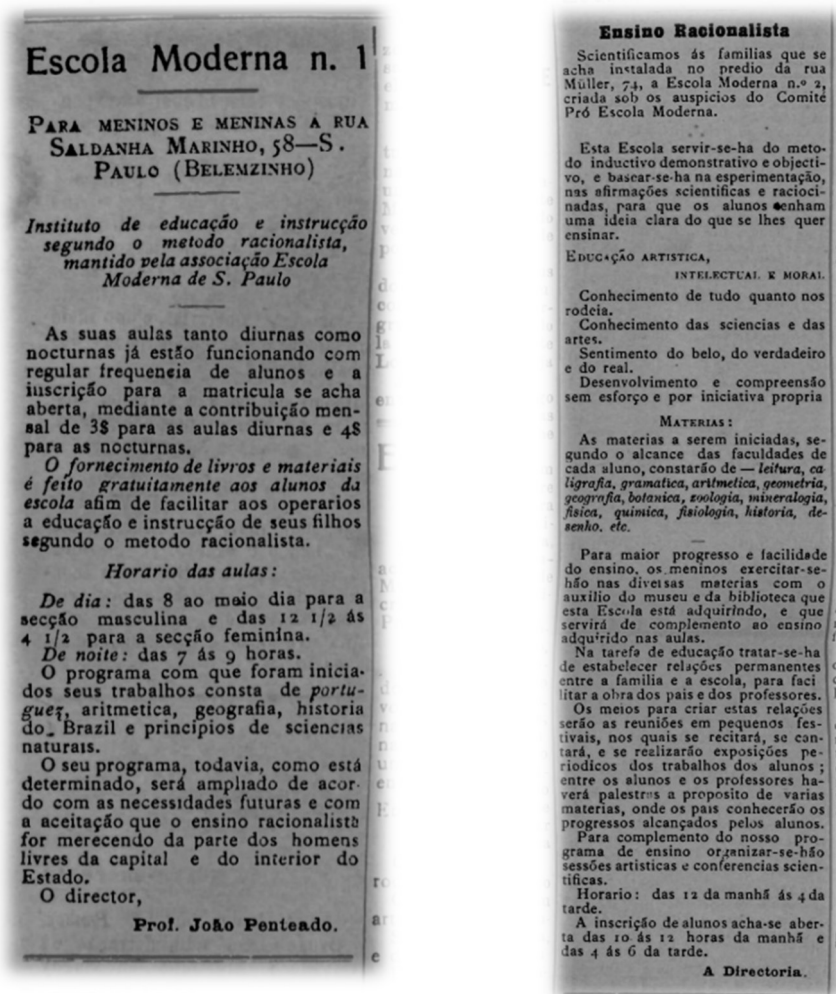
[...] Como resolver, portanto, o grande problema? [...] A missão da Escola Moderna é esta: esfulinhar o cérebro do povo, elevar, como disse Ferrer, o nível da mentalidade humana, pela disseminação dos conhecimentos bons, banindo de vez a atabafante aluvião de lendas, cultos, superstições, milagres com que se atulham hoje as consciências dominadas. (OITICICA, A Lanterna, Ano XI, N. 160, 1912, p. 1)

¹⁰⁶ José Rodrigues Leite e Oiticica (1882 - 1957), nascido em Oliveira, Minas Gerais, foi um dos mais notáveis militantes anarquistas brasileiro, com intensa atuação no Rio de Janeiro, São Paulo, Alagoas e outras localidades. Foi professor, filólogo, poeta e grande propagandista da Pedagogia Racionalista.

Em 31 de maio de 1913, é divulgada a primeira aparição da Escola Moderna, citada como “Escola Livre”, no A Lanterna. A notícia é trazida em tom comemorativo, mencionando a abertura de uma Escola Racionalista por João Penteado, situada à Rua Cotegipe, 26, Bairro Belenzinho. Informa que se tratava de instalações simples e traz o horário de funcionamento da escola. Por fim, afirma que a escola não havia a intenção em competir com as escolas católicas nos aspectos estruturais, mas com o objetivo de “[...] proporcionar aos seus alunos um ensino livre de todos os preconceitos [...]” (A Lanterna, Ano I, N. 193, 1913).

No ano de 1913, as notícias sobre a abertura de duas escolas eram novamente em tom de entusiasmo, buscando apresentar as bases do Ensino Racionalista. No texto intitulado “Escola Moderna - São inauguradas as suas primeiras escolas”, é relatado o andamento das atividades nas duas Escolas Modernas N. 1 e N. 2 (ver Figura 3.9), sob a direção de João Penteado e Florentino de Carvalho, respectivamente (posteriormente Adelino de Pinho assumiria a direção da Escola Moderna N. 2). A argumentação é de que essa experiência resultou do trabalho realizado pelo Comitê Pró-Escola Moderna, com vistas na construção de uma sociedade emancipada e, para isso, exigia ampla divulgação da proposta, de modo que fosse possível aumentar a adesão dos movimentos operários no projeto de ampliação do número de escolas (A LANTERNA, Ano XIII, N. 213, 1913).

FIGURA 3.11 - ANÚNCIOS DAS ESCOLAS MODERNAS DE SÃO PAULO



Fonte: Anúncios das Escolas Modernas de São Paulo (Nº 1 e Nº 2). A Lanterna, Ano I, N. 206, 1913.

O caso mais bem-sucedido de Escola Popular Racionalista no Brasil, e quiçá em toda a América Latina, foi a Escola Moderna N. 1 (ver imagem abaixo), na cidade de São Paulo. Como Escola Moderna¹⁰⁷, funcionou por aproximadamente seis anos, no período de 1909 a 1913, exerceu um papel muito importante na consolidação de um modelo alternativo de Escola Popular naquele momento. Segundo Leutprecht (2019), no que se refere ao modelo pedagógico assumido pela Escola Moderna N. 1, é pertinente compreender que houve uma apropriação da proposta ferreriana, sem destoar dos

¹⁰⁷ Casalvara (2012) afirma que a perspectiva racionalista de escolarização é mantida nos estabelecimentos em que João Penteado esteve à frente, nos anos posteriores a 1920. Segundo a pesquisadora, foi possível constituir uma estratégia de resistência da proposta, mediante a rede de militância anarquista mantida a partir do círculo de amigos do professor. Sua tese de doutorado demonstra quais as experiências foram levadas adiante e quais foram os traços principais da resistência racionalista e libertária realizada por João Penteado.

princípios legais que regulamentavam o funcionamento das escolas no Estado São Paulo naquele período, mas apresentava elementos novos no que se referia ao acesso dos filhos e filhas dos operários, em horários separados, muitos deles(as) crianças negras, que seriam relegados(as) às Escolas Isoladas, que eram escolas muito precárias do ponto de vista estrutural e também pedagógico.

FIGURA 3.12 - ESCOLA MODERNA N. 1 DE SÃO PAULO



Escola Moderna N. 1 em 1913. Fonte: Acervo João Penteadó CME – FEUSP.

João Penteadó e Adelino de Pinho realizavam uma série de atividades colaborativas, envolvendo as crianças e jovens matriculados nas duas escolas. Ocorriam muitas atividades ao ar livre, com passeios pela cidade e corriqueiras visitas entre as escolas, incentivando a observação e análise dos espaços extraclasse e o espírito solidário na preparação de recepções para as escolas visitantes. Nestas oportunidades, eram realizados recitais de poesias, canto de músicas que estimulavam uma perspectiva de igualdade e de liberdade, comemorações de datas importantes para as lutas populares no Brasil e no mundo, momentos de conversas e brincadeiras. A perspectiva da Pedagogia Racionalista era uma constante na preparação destas atividades. Um dos recursos utilizados para incentivar a autonomia estudantil, contemplando a dimensão do trabalho,

em acepção ampla, foi a criação do jornal O Início (1914, 1915 e 1916). Segundo Silva e Ahagon (2015),

Para atingir seus objetivos pedagógicos, também foi criado um jornal denominado *O Início*, dirigido e redigido pelas próprias crianças. Nele João Penteado visava por um lado fornecer informações das atividades sociais, debater a conjuntura nacional e internacional, registrar e rememorar as datas e fatos relevantes do movimento operário e, por outro, e muito mais importante, divulgar os trabalhos e produções escritas pelos próprios alunos da Escola, transformando-os em agentes ativos do processo pedagógico. Através das páginas de O Início é possível tomar contato com parte do cotidiano da escola, seus materiais, suas instalações, métodos e valores. (p. 15).

Segundo Moraes *et al.* (2012), a apreensão dos aspectos didático-pedagógicos das experiências libertárias, especialmente no que tange ao conteúdo do ensino, é um dos principais desafios para pesquisas que possuam este objetivo. Nesse sentido, os três números do jornal estudantil O Início são explorados como uma das fontes de pesquisa mais relevantes para se conhecer o cotidiano das atividades desenvolvidas junto às Escolas Modernas de São Paulo, trazendo algumas pistas acerca dos conteúdos trabalhados nestas experiências. Em conjunto com este registro impresso, encontra-se o Boletim da Escola Moderna (ver Figura 3.11), uma publicação iniciada em outubro de 1918, o segundo número publicado em março de 1919 e os dois últimos números publicados conjuntamente em maio de 1918.

FIGURA 3.13 - JORNAIS O INÍCIO E BOLETIM DA ESCOLA MODERNA N. 1



Capa de um dos jornais O Início (à esquerda) e um dos exemplares do Boletim da Escola Moderna N. 1 de São Paulo (à direita). Fonte: Arquivo João Penteadado, CME/FEUSP.

A pretensão de João Penteadado, diretor da Escola Moderna N. 1 e organizador desta publicação, era produzir um boletim mensal, nos moldes do que havia sido feito na *Escuela Moderna de Barcelona*, coordenada por Francisco Ferrer y Guardia. Os escassos recursos que a escola levantava impossibilitou o formato mensal, mas permitiu a publicação de quatro números do Boletim, tornando-se um importante meio de divulgação da Pedagogia Racionalista e registro histórico das atividades desenvolvidas pela escola. O jornal *A Lanterna* publicou muitos textos de autoria de João Penteadado, que discutia os princípios que fundamentavam a proposta da Escola Moderna, a partir dos pressupostos teóricos/práticos constituídos por Francisco Ferrer, respondendo várias provocações dos seguimentos contrários à continuidade da escola. João Penteadado e Adelino de Pinho fizeram um trabalho fundamental nos debates que se ocuparam da disputa pelo sentido político da Escola Popular nos meios operários e para além destes, demonstrando a importância que o espaço escolar ocupava no contexto das lutas sociais daquele contexto. Segundo Silva e Ahagon (2015),

[...] a atuação de um militante anarquista naquele período de efervescência política da classe trabalhadora passava por diversos ambientes e diferentes práticas: o trabalho, a escola, o sindicato, o jornal, o teatro, os piqueniques. Havia um espaço de sociabilidade e ao mesmo tempo de aprendizagem nos meios libertários. (p. 17).

Não foi objeto desta pesquisa esgotar os aspectos que caracterizaram as experiências de Escolas Populares Racionalistas, nem tampouco relatar todas as aparições das Escolas Modernas que se espalharam pela América Latina, ainda que o material pesquisado indique que estas experiências não ficaram restritas à cidade de São Paulo, com registros de Escolas Modernas ou Racionalistas: em Fortaleza, Ceará (1911); Petrópolis, Rio de Janeiro (1913 e posteriormente 1920); Bauru, São Paulo; Porto Alegre, Rio Grande do Sul (1919); Belém, Pará (1919); cidade do Rio de Janeiro (1920). É pertinente considerar, portanto, que elas se fizeram presentes como alternativas de Escolas Populares que disputavam, no interior do movimento operário, o imaginário do acesso escolar irrestrito para a classe trabalhadora aos conhecimentos científicos, e a construção de um itinerário formativo capaz de realizar uma leitura crítica do mundo. Uma bandeira de luta que seria mantida ao longo do século XX no Brasil, vinculada a vários movimentos sociais em prol da Educação Popular. A participação desta disputa se deu por meio dos permanentes embates realizados contra às escolas confessionais e estatais.

CAPÍTULO IV

Evidências das disputas em torno do sentido político da Escola Popular

Estamos no meio da noite, a madrugada
apenas avizinha. O astro do dia em breve irá
aparecer, e sua luz fará fugir as bestas
fedorentas que ainda gritam nas sombras.
Bem-vindo o nascer do sol! É o despertar da
razão e da consciência.¹⁰⁸

(Charles-Ange Laisant, 1912)

Ao alto a consciência!

(Maria Lacerda de Moura, 1934)

As disputas pelos sentidos políticos da Escola Popular, na Argentina e no Brasil, dentro do campo hegemônico, formado pelo que Nagle (1976) chamou de “entusiasmo pela educação”, foram travadas por agentes dos seguimentos dominantes destes países. O objeto desta disputa estava relacionado com o controle social e o disciplinamento da classe trabalhadora (RAGO, 1997), apostando na modernização escolar, em sua estrutura física e metodologias, de modo que fosse possível formar “cidadãos republicanos”, comprometidos com as nações e a lógica capitalista que se enraizou em todos os espaços da vida, sejam eles públicos ou privados. Contra a utilização do espaço escolar como ferramenta de controle social, assumido principalmente pelas propostas de escolarização estatais e confessionais, os movimentos operários insurgiram-se propondo alternativas de escolarização popular. Apresentaram-se, portanto, como agentes das disputas pelo sentido político, em uma acepção ampla, da escolarização popular, em uma intrínseca relação com os coletivos fundamentados no comunismo anárquico forista e no sindicalismo revolucionário cobista, que foram explorados nas análises anteriores.

O acesso popular ao espaço escolar, especialmente à Escola Pública, é uma reivindicação que se constrói desde os enfrentamentos realizados no processo revolucionário burguês-capitalista dos finais do século XVIII. O discurso pedagógico que emergiu na Assembleia Constituinte francesa deste período incorporou quatro princípios fundamentais, não sem contradições, à proposta de Escola Pública que passaria a ser

¹⁰⁸ Livre tradução.

modelo para países como a Argentina e o Brasil: universalidade, laicidade, gratuidade e obrigatoriedade. A concretização desta escola colocava a separação entre o Estado e a Igreja como condição *sine qua non* para a efetivação substantiva das Repúblicas. Desse modo, o modelo de escola que passaria a ser acessível à classe trabalhadora nasceu em um contexto dramático de disputas pelo seu sentido político. A “[...] publicização da instrução deve ser entendida na sua relação com a mudança do caráter das forças produtivas e de suas relações sociais, na sua relação com a visão de mundo e com a ideologia a ela inerente [...]” (LOPES, 2008, p. 127).

A disputa que se processa neste contexto revela a intencionalidade da consolidação da hegemonia capitalista, na qual a Escola Pública seria um meio imprescindível. Contraditoriamente, a Escola Pública, uma invenção classista, passou a ser disputada também pela classe trabalhadora, uma vez que:

A luta contra o feudalismo poderia ser perdida pela burguesia sem as camadas populares; mas não teria ganha sem elas. A instrução pública é um direito de todos não porque a burguesia assim a inscreveu nas suas Constituições e na “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”. É um direito de todos porque essa luta pela superação do feudalismo trouxe o capitalismo, que trouxe, por sua vez, a instrução como condição para o seu desenvolvimento e definitiva implantação. A instrução pública é um direito de todos porque todos participaram das lutas no interior das quais ela foi trazida. (LOPES, 2008, p. 138).

Não é por acaso que a Comuna de Paris de 1871 problematizou os desdobramentos e os limites da Escola Pública efetivada na França, já “conservadora”, e conduziu uma série de debates voltados à reestruturação física e pedagógica do espaço escolar, fundamentada pelos princípios: público, laico, gratuita e universal, de modo substancial, diferentemente do aspecto parcial que foi efetivado nas reformas educacionais francesas, na primeira metade do século XIX.

No cenário político latino-americano do final do século XIX e início do século XX, os limites entre o Estado e a Igreja (Católica) foram marcados por momentos de rupturas e continuidades, nos quais a separação das duas esferas foi mais bem delimitada, principalmente no plano formal em alguns momentos, e, em outros, houve uma maior aproximação. O Brasil declarou o Estado Laico desde a Constituição 1891. Na Argentina, a Igreja submeteu-se ao Estado nacional, sem que ocorresse uma cisão propriamente dita

neste período (BONOME, 2008). Ainda que haja diferenças da relação estabelecida entre Estado e Igreja nos dois países, a disputa pela hegemonia do sentido político da Escola Popular esteve presente de modo muito similar nos dois países.

A oposição que os círculos anarquistas realizaram, a partir das proposições alternativas de Escolas Populares, foi focalizada na problematização dessa hegemonia, que envolvia tanto o Estado quanto a Igreja. Desse modo, assumiram uma postura anti-hegemônica que abdicava de qualquer reformismo, contrapondo essa realidade com o horizonte do processo revolucionário, projetado no contexto das lutas operárias. Essa perspectiva fica evidenciada pelo espírito crítico que denunciava permanentemente os limites da efetivação das Escolas Populares estatais e confessionais, consideradas autoritárias mesmo quando se apresentavam como instituições pró republicanas. As denúncias foram uma constante nas folhas da imprensa libertária, apontando as contradições entre os discursos e as práticas concretizadas nestes espaços escolares. Em contrapartida, propuseram Escolas Populares Racionalistas, que se colocaram como opções aos modelos hegemônicos, buscando se diferenciar destas que foram tomadas como exemplos de espaços doutrinadores, autoritários, cerceadores da criatividade e do intelecto infantil/juvenil e dogmáticos.

Há uma diferença importante entre os casos analisados, no que se refere à alternativa de Escola Popular Racionalista para o acesso dos setores populares à instrução. No caso argentino, as Escolas Populares Racionalistas assumiram uma feição, de fato, alternativa, uma vez que havia maior capilaridade do sistema público de ensino em todo o país, especialmente na província de Buenos Aires. No caso brasileiro, estas escolas ocuparam a lacuna deixada pelo Estado, que não havia constituído um sistema educacional propriamente dito e enfrentava dificuldades em massificar o acesso escolar para crianças e adultos, um cenário agravado pelas imensas desigualdades regionais e a descentralização das políticas educacionais. Assim, no Brasil, as Escolas Populares Alternativas operavam muito mais como complementares ao Estado, em função de sua limitação de universalização do que se conhece como Educação Básica, no século XXI.

Os projetos de escolarização racionalistas disputaram o sentido político das Escolas Populares não porque desejavam ocupar o lugar de hegemonia, e sim porque visavam a construção de um projeto alternativo de sociedade, calcado nos princípios da autogestão e da democracia direta, pelos quais a Escola Popular se tornaria meio de

emancipação, contrapondo-se ao suposto modelo meramente adaptativo das Escolas Populares hegemônicas. Assim,

Os anarquistas, todas as sensibilidades confundidas, foram sem dúvida, [...] os primeiros a denunciar os *mestres explicadores* como freio às inteligências e à livre construção dos indivíduos, em particular obscurecendo os espíritos e impedindo toda manifestação do espírito crítico. Para os libertários, com efeito, não há sociedade anarquista sem espírito crítico, portanto, não há pedagogia libertária sem essa preocupação e essa dimensão. Espírito crítico e anarquismo estão irremediavelmente ligados em uma dialética virtuosa, a crítica enriquecendo o anarquismo, o anarquismo reforçando a crítica. (LENOIR, 2018, p. 85. Grifos do autor)

Esse espírito crítico, uma constante em todas as vertentes (ou sensibilidades) anarquistas, fundamentou as propostas educacionais, sem o qual não seria possível a existência de uma Pedagogia Libertária. Propõe primeiramente desfazer os “[...] dogmas e as semiverdades, esclarecendo cada um sobre o porquê de sua dominação econômica e política [...]” (LENOIR, 2018, p. 105). Esse mesmo espírito crítico também seria o elemento-chave na caracterização do posicionamento libertário em relação à disputa pelo sentido político das Escolas Populares, concretizadas no início do século XX, na Argentina e no Brasil, e, conseqüente, a emergência de uma alternativa constituída a partir deste ambiente combativo.

A partir da análise dos documentos descritos anteriormente, foi possível caracterizar o modo como o sentido político das Escolas Populares foi disputado também pelos círculos anarquistas, como elemento imprescindível das lutas sociais que foram travadas naquele período. Essa disputa se deu a partir de duas frentes, simultâneas e interrelacionadas. De um lado, a proposição de uma alternativa ao modelo hegemônico de escolarização popular, conforme discutido anteriormente, com a proposição de escolas livres, laicas e/ou racionalistas. De outro, as recorrentes críticas e denúncias aos sistemas escolares estatais e confessionais, ambos vistos como limitadores das potencialidades humanas e dificultadores da autonomia.

Tais ações implicaram respostas dos agentes hegemônicos desta disputa, o Estado e a Igreja, que buscaram interditar e censurar as ações constituídas pelas escolas, utilizando os dispositivos legais e repressores, no caso do primeiro; além da difamação das alternativas de Escolas Racionalistas, por meio de calúnias e o uso permanente do

“pânico moral” entre fiéis, no caso da segunda, buscando evitar qualquer contato com a proposta da Escola Moderna. Alguns episódios narrados por meio da imprensa operária argentina e brasileira apresentam os rastros destas disputas e serão mais bem esmiuçados a seguir.

4.1 A oposição crítica ao modelo de Escola Popular estatal

A oposição ao poder do Estado é o traço mais característico do pensamento e ação anarquistas. O processo revolucionário almejado pela militância ácrata coloca como caminho imprescindível para a construção de uma nova sociedade internacional, autogerida desde a base e sem fronteiras, a destruição do Estado burguês e das relações capitalistas de produção. Segundo Bakunin (2006), o Estado “[...] nunca teve outra missão a não ser a de regularizar, sancionar e proteger, com a benção da Igreja, a dominação das classes privilegiadas e a exploração do trabalho popular em proveito dos ricos [...]” (p. 43). Visto como agente centralizador da dominação, os Estados nacionais foram confrontados, no campo do discurso e nas movimentações de ruas, de modo permanente pelas agremiações que se aproximavam das concepções libertárias.

Essa perspectiva é amplamente documentada nas publicações analisadas nesta pesquisa, oferecendo fatos exemplares episódicos em que essa compreensão de Estado foi criticada e denunciada, especialmente nos aspectos que remetiam à ampliação das liberdades individuais e coletivas, bem como o limite da igualdade formal que não se efetivava para a classe trabalhadora argentina e brasileira, do início do século XX. Emerge da exploração dos documentos analisados três categorias principais de aspectos críticos apontados pelos escritos libertários no período analisado: 1) a questão do patriotismo; 2) a vinculação entre Estado e interesses capitalistas; e 3) a denúncia da reação do Estado com as censuras, as perseguições políticas, as prisões de quadros das escolas e fechamento das Escolas Populares Racionalistas.

Primeiramente, é relevante considerar que a forja dos imaginários populares acerca das identidades nacionais foi construída ao longo do século XIX na Argentina e no Brasil, com algumas similaridades e algumas diferenças. Os dois países mobilizaram esforços políticos e recursos públicos no sentido de nacionalizar as massas de imigrantes por meio dos processos de escolarização pública. Na Argentina, esse processo é iniciado ainda no século XIX, com a ampliação do acesso escolar aos imigrantes, especialmente

na província de Buenos Aires (SARLO, 2017). No Brasil, as comunidades de imigrantes encarregavam-se de abrir as próprias escolas, conhecidas como escolas étnicas, tendo em vista a incapacidade do Estado em oferecer acesso escolar nas poucas escolas públicas e gratuitas geridas pelos municípios e unidades federativas, que possuíam enormes desigualdades econômicas entre si (KREUTZ, 2019). Apenas na década de 1930, estas escolas étnicas e outras escolas “isoladas” começariam a ser substituídas por escolas estatais.

Assim, o uso de instrumentos pedagógicos para doutrinar dentro de uma cosmovisão nacionalista, patriótica e militarista nos espaços escolares foi muito mais significativa na Argentina do que no Brasil no período analisado. Essa diferença se expressa no processo de disputa pelo sentido político das Escolas Populares dos dois países no que se refere ao tema do patriotismo, muito mais criticado na imprensa operária argentina do que na brasileira. São vários os episódios mencionados nos periódicos argentinos, explorados junto às fontes documentais desta pesquisa. Nos periódicos brasileiros, o “antipatriotismo” e o “antimilitarismo” foram mais presentes nos textos de reflexão da Pedagogia Libertária em uma acepção ampla, sempre realizando contrapontos com os modelos hegemônicos.

Um bom exemplo da crítica ao patriotismo argentino encontra-se no artigo intitulado “*Educación Patriótica*”, de Nia Brucoya, que trata da importância das “mães”. Segundo a autora, as mães eram as principais responsáveis pela educação das crianças por realizarem um trabalho de conscientização sobre o problema da visão patriótica que fomenta uma formação belicosa, induzindo ao assassinato de pessoas simplesmente por viverem em outros territórios, nas situações de guerra. Para concluir, a autora afirma que “*La educación que las madres deben dar a sus hijos no es, no, la educación patriótica y religiosa, sino que deben educarlos en el conocimiento de la naturaleza, en la comprensión de la vida*” (LA PROTESTA, Ano VI, N. 188, 1902).

A figura materna, e de modo geral a condição da mulher, era recorrentemente debatida nos círculos anarquistas pela importância desta em compor as lutas sociais e realizar a formação voltada à consciência de classe, distanciando-se das crenças religiosas que ofereciam um grande obstáculo ao incremento dessa luta. A Figura 3.12 ilustra as consequências desta perspectiva patriótica ensinadas nas escolas sem o contraponto crítico que a visão libertária visava divulgar. A legenda é direcionada às mães que em muitos casos acabavam sendo fundamentais à iniciação da formação religiosa das

crianças, o que contribuía para a adesão destas à visão patriótica e suas consequências belicistas. A imagem apresenta a consequência do apoio à visão patriótica que leva os jovens pobres à morte nas guerras, para atender aos interesses dos ricos.

FIGURA 4.1 - MÃES CONTRA A GUERRA



Fonte: ¡La Educación de vuestros hijos, hombres libres!, Germina Alba (1936).

Em um outro artigo, intitulado “*Patriotismo y religión*”, sem identificação do(a) autor(a), é apontada uma série de argumentos em oposição à prática corriqueira de juramento à bandeira argentina e à Deus, imposto às crianças nas Escolas Populares estatais (LA PROTESTA, Ano XII, N. 1568, 1909). O juramento, ordenado pelo *Consejo Nacional de Educación*, foi ritualizado nas escolas públicas argentinas, compondo as atividades escolares de modo obrigatório, com permanente fiscalização deste conselho, por meio da direção da escola e inspetores. A Pedagogia Libertária opõe-se a esse modelo em função do caráter disciplinador, docilizador e dogmático que essa prática escolar assume.

Um dos casos mais emblemáticos dos indícios de disputas pelo sentido político das Escolas Populares argentinas refere-se ao episódio do fechamento da *Escuela*

Moderna de Villa Crespo pela *Municipalidad*, no mês de agosto de 1909 (LA PROTESTA, Ano XIII, N. 1717, 1909). É relatado que a escola foi fechada após a avaliação encomendada pela Inspetoria do *Consejo Nacional de Educación*, órgão competente para regulamentar e avaliar a Educação Formal na Argentina. No momento de fechamento da escola, foi alegado, oficialmente, o motivo das condições insalubres do espaço da escola e por não ter o tamanho adequado para funcionar. Imediatamente a imprensa operária passou a divulgar campanhas de arrecadações voltadas às adequações prediais exigidas. Também foram convocadas assembleias com as famílias dos estudantes e apoiadores da proposta da Escola Moderna para esclarecer a questão.

No dia 19 de agosto de 1909, é publicado o relato intitulado “*Escuela Moderna de Villa Crespo: A los adherentes y compañeros en general*”, assinado pela comissão instaurada para tratar da reabertura da escola. O texto descreve como e porque a escola havia sido fechada. Segundo a avaliação da assembleia e da comissão, ficava evidente o caráter de perseguição política, uma vez que estava relacionado com o fato da escola não se comprometer em fazer a propaganda patriótica requerida pelo *Consejo Nacional de Educación*. Informam neste relato que estavam buscando um espaço de acordo com as determinações da inspetoria para que isso não fosse a desculpa na interrupção permanente das atividades e divulgação do Ensino Racionalista, que naquele momento atendia setenta crianças. Segundo o relato publicado no *La Protesta*, houve uma tentativa de reverter a situação do fechamento junto ao Conselho, que não se pronunciou e manteve a escola fechada. Conforme o texto publicado:

Pero en vista del silencio del Consejo, hemos desechado esas presunciones y guiados por manifestaciones del Inspector Técnico de que no era propio que consintieran que mientras ellos hacían esfuerzos inauditos por fomentar el patriotismo en las escuelas, permitieran que nosotros hiciéramos contra propaganda. (LA PROTESTA, Ano XIII, N. 1724, 1909)

A hegemonia estatal na proposição de Escolas Populares na Argentina foi objeto permanente de crítica na imprensa anarquista. A ênfase no patriotismo e a defesa da militarização da juventude eram ferramentas fundamentais para a formação de uma identidade nacional a se defender a qualquer custo na Argentina. Tal visão era tomada como a oposição da alternativa de escolarização que os coletivos anarcocomunistas ou

anarcossindicalistas propunham constituir. Assim, era comum trazer a perspectiva estatal para o comparativo com as Escolas Populares Racionalistas. Julio R. Barcos abre as publicações da Revista *La Escuela Popular*, periódico vinculado à *Liga de Educación Racionalista*, com o texto “*El monopolio del Estado en la enseñanza*” problematizando a hegemonia estatal no espaço escolar e afirmando que era necessário fazer melhor do que o Estado. Segundo Barcos (1912),

El Estado, fiel a los propósitos especuladores de su conservación, se ha apoderado de la dirección y administración de la instrucción pública. [...] ¿Cuál fue el pretexto? Darle uniformidad de miras a la obra educacional del país: “hacer patriotismo”, que no es lo mismo que “hacer patria”, antes, por el contrario, es cosa muy opuesta. La otra razón, es de carácter económico. Distribuir por igual los beneficios de la enseñanza a todos los niños. Pero como la obra oficial es siempre deficiente, venal y egoísta, y como el Estado es pésimo administrador de los dineros públicos, ¿qué resulta en la práctica?

Que la escuela estatal no educa: no forja la personalidad del futuro hombre apto para la libertad, para la acción personal en la lucha por la vida y por los ideales de la vida, y sí, en cambio, embauca la inteligencia infantil, deprime, embrutece, fragmenta y apoca el alma de la juventud que concurre a sus aulas. (LA ESCUELA POPUPAR, Año I, N. 1, p. 1, 1912)

Os documentos analisados em relação ao Brasil trazem à crítica ao patriotismo em um segundo plano, como aspecto inerente às críticas anarquistas. A campanha nacional-patriótica nos espaços escolares de todo o país seria aprofundada na década de 1930, com o “Estado Novo” da era Vargas, inclusive com a interiorização dessa ideologia no todo do país com a “marcha para o oeste”, em um período posterior ao escopo desta pesquisa. Alguns episódios, entretanto, já traziam esta crítica, como na ocasião da inauguração da Escola Livre na cidade de Campinas (São Paulo), uma iniciativa da Liga Operária de Campinas, em 24 de fevereiro de 1907, o militante anarquista Eduardo Vassimon profere um discurso bastante combativo, defendendo a criação de Escolas Populares Libertárias, contrapondo-se enfaticamente aos modelos estatais. Segundo Rodrigues (1969), Vassimon “[...] atacou severamente os métodos usados nas escolas públicas e particulares, principalmente os dogmas oficiais, o militarismo impingindo como feitos heroicos aos jovens alunos. Combateu o endeusamento dos guerreiros, das leis e da Pátria [...]” (p. 187).

Outra categoria de críticas que emerge da produção da imprensa libertária é a intrínseca relação do Estado com os interesses capitalistas, que torna(va) o espaço escolar em local de disciplinamento, voltado à docilização dos corpos (FOUCAULT, 2013). No texto intitulado “¿Enseñanza?”, assinado com o pseudônimo “Un Alumno” é apresentada uma reflexão acerca do ensino realizado em uma escola chamada “*Educación Industrial*”, uma parceria “público e privada” que, na visão do autor, possuía muitos traços autoritários. A cobrança pelo livro didático feria o princípio da gratuidade que o Estado enfatizava em sua propaganda da Escola Pública. Além disso, comenta que os professores não acompanham o desenvolvimento de cada discente, elegendo seus preferidos e ignorando aqueles que apresentam alguma defasagem, um aspecto de grande relevância na denúncia do “fracasso escolar” que seria amplamente debatido pela Sociologia da Educação nos finais do século XX. Finaliza o texto afirmando: “*De los profesores no hay que hablar, la educación y la cultura brilla en ellos por su ausencia. Parecen sargentos de cosacos*” (LA PROTESTA, Ano XIII, N. 724, 1909).

A denúncia da Escola Popular estatal como lugar de cerceamento das liberdades é um aspecto muito caro à Pedagogia Libertária. São recorrentes as publicações que chamam a atenção para esse traço disciplinador, no qual a “ordem” é tomada como um fim em si mesma. Desse modo, a “[...] ênfase na disciplina converteu as escolas em algo muito parecido aos quartéis ou aos conventos beneditinos [...]”, onde o “[...] ensino ou instrução ficava em um obscuro segundo plano, atrás da obsessão pela ordem, pela pontualidade, pela compostura etc.” (ENGUIITA, 1989, pp. 117-118). A escola converte-se aos poucos em ambiente promissor para a formação de trabalhadores obedientes e não contestadores da ordem estabelecida, seja na hierarquia escolar ou do trabalho.

No Brasil, a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices,¹⁰⁹ em 1909, pelo Decreto nº 7.566, é um bom exemplo da ação estatal no sentido de promover uma Escola Popular voltada ao disciplinamento para o mundo do trabalho. O decreto trazia como justificativa para a criação das escolas o argumento de que “[...] a população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência [...]”. A abertura destas escolas em cada uma das

¹⁰⁹ Essa instituição deu origem aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que atuam como Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica na atualidade. Evidentemente sofreu uma série de transformações em sua estruturação física, com cerca de 661 unidades em todo o país, e mudanças Didático-Pedagógico-Curriculares substanciais, mantendo algumas referências da perspectiva de formação politécnica.

capitais da República visava, portanto, “[...] não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime [...]”. A proposição assume uma feição assistencialista ao tomar a profissionalização pela via escolar como lugar de disciplinamento, em um momento que era preciso constituir um *ethos* do trabalho assalariado no qual a escola se tornava um local fundamental. Essa perspectiva se contrapõe à visão de Educação Integral e das Bolsas de Trabalho que eram propostas pela Pedagogia Libertária e, por isso, eram tomadas como instituições hegemônicas dentro pensamento político e pedagógico anarquista.

No artigo intitulado “A Escola Moderna: Ensino velho e ensino novo” assinado por J. G., no A Lanterna, é dirigida mais uma crítica ao aparato escolar estatal, que é acusado de ser um modelo de ensino organizado por princípios econômicos, que tem como consequência a concretização de um espaço que obstaculiza o desenvolvimento das “inteligências”. Em contraposição, comenta dois aspectos do ensino racionalista, 1) o princípio das atividades, a centralidade do estudante como guia do processo pedagógico; 2) coeducação de sexos, capaz de “Dar às raparigas e aos rapazes o hábito de se tratarem como camaradas [...]”, alcançando “[...] muito mais pela emancipação da mulher do que todas as leis reclamadas pelas feministas [...]” (Ano IV, N. 48, 1910). Este segundo aspecto antecipa o debate sobre a igualdade de gênero, que também seria um tema fundamental ao campo pedagógico nos finais do século XX.

Outro aspecto que se desdobra destas categorias de críticas, que se refere à simbiose entre Estado e Capital, é o caráter ambivalente que assume a figura do professor ou da professora. Na propaganda do Estado nacional, eles e elas se tornam importantes representantes do Estado nas salas de aula, promovendo a formação de uma identidade nacional e patriótica, portanto, agentes fundamentais aos projetos nacionais. No entanto, são profissionais extremamente desvalorizados, com baixos salários e que, muitas vezes, atuavam em péssimas condições de trabalho, tanto na Argentina como no Brasil.

No texto “*La paga de los maestros*”, sem identificação da autoria, uma série de denúncias são realizadas. O texto afirma que a má remuneração de professores e as péssimas condições de trabalho, com salas superlotadas, exigiam mobilização sindical, com a reivindicação de melhores salários. Realiza uma ácida crítica ao Estado pela desvalorização dos profissionais que são tão mencionados nas propagandas sobre o

caráter pioneiro de escolarização argentina (LA PROTESTA, Ano VIII, N. 304, 1904). Mais na Argentina do que no Brasil, os movimentos operários das primeiras décadas do século buscaram se aproximar dos coletivos docentes, vistos como potenciais mobilizadores da luta em prol de melhores condições de trabalho e da propaganda racionalista no interior das instituições estatais.

A terceira categoria de críticas explorada no material analisado está relacionada com a reação estatal no emprego de seu aparato repressor. Foram recorrentes os episódios de censura da imprensa operária nos dois países. O “empastelamento”, uma forma violenta de silenciar os jornais, com a destruição dos equipamentos voltados à produção dos impressos, eram denunciados pela militância anarquista de modo articulado, em todos os locais em que a solidariedade operária se desenvolvia. A imprensa anarquista argentina conseguia, em tempos de bonança, continuar publicações de várias partes do mundo, quando estas eram vítimas desta censura. Esses episódios foram destaque em todos os jornais que continuavam suas publicações, com denúncias orquestradas em vários periódicos em todo o mundo. A censura também se dava pela via da perseguição de autores de obras críticas, como é o caso do Professor Saturnino Barbosa que passou a ser perseguido após a publicação de um livro anticlerical. O artigo publicado em 1913, no A Lanterna, intitulado “O Professorado e o Jesuitismo dos governantes” realiza uma enfática denuncia com severas críticas à censura acerca das perseguições que o professor sofreu (Ano XIII, N. 215, 1913).

Nos anos posteriores aos inúmeros atos repressivos no contexto das comemorações do centenário da independência argentina, amparados pelas proibições de mobilizações populares regulamentados pela “*Ley de Defensa Social*”, especialmente quando imbuída de teor anarquista, as atividades relacionadas às experiências e à promoção das Escolas Populares Racionalistas passaram a sofrer não só o desmonte, por meio do fechamento de escolas, centros de estudos e bibliotecas (além do empastelamento dos jornais e outras publicações), como também pela censura de atividades que buscavam resistir a essa repressão. Uma forma usual de censura nesse momento ocorria por meio da proibição de atividades de propaganda, de qualquer conteúdo relacionado ao Ensino Racionalista ou mesmo a realizações de prisões de conferencistas que mantivessem as atividades.

No artigo intitulado “*Nosotros y la Policía*”, publicado na Revista *La Escuela Popular* em 1913, é apresentado o relato sobre a prisão do Dr. J. Emiliano Carulla em 12

de setembro de 1913, que logo após ministrar uma aula sobre “Puericultura” foi conduzido à “Comisaria de ‘Orden Social’” e ficou preso por um dia. Sem nenhum delito a ser enquadrado, foi solto no dia seguinte. O texto em tom de denúncia e de enfrentamento dirige contundentes críticas ao falso republicanismo liberal que se operava na Argentina daquele momento. O texto é finalizado com o seguinte aviso:

Advertimos pues, a los poderes constituidos; avisamos a los diputados, socialistas o no; decimos a los liberales de todos los matices que, ya que ellos se hacen cómplices con su silencio, de los desmanes policiales, al primer caso nuevo que se produzca, nos dirigiremos directamente a la opinión pública de todo el mundo civilizado; ya estamos de acuerdo con el “Comité de deféncé sociale” de Paris, e invocaremos en nuestra ayuda, el apoyo moral, de todos los que piensan y estudian, haciendo conocer universalmente, de que ni de libertad ni de seguridad personal se goza en esta República de agropecuarios! (REVISTA LA ESCUELA POPULAR, Año I, N. 12, p. 21, 1913)

A acidez do aviso confronta diretamente toda uma discursividade que vinha se desenvolvendo desde o século XIX na construção de um Estado nação calcado nos princípios liberais, que buscavam se afirmar como República democrática. O olhar estrangeiro, especialmente aquele partindo da França, era fundamental para atestar a legitimidade que o país buscava construir na geopolítica daquele momento. Confrontos como estes elevavam os ânimos repressores estatais e da elite política do país, mas apontava os limites das discursividades republicanas.

A *Liga de Educación Racionalista* também foi vítima da censura estatal quando teve suas conferências canceladas pela polícia, por considerar que a Liga era “*uma cueva de anarquistas*” e seus oradores – Heriberto Staffa que trataria de lições de contabilidade e Renato Ghia que apresentaria o tema do Teatro – ameaçados de serem expulsos do país. Com o texto intitulado “*Atentado a la libertad de enseñanza*”, de autoria de Goirnale d’Italia, foi argumentado que a Liga era composta por uma diversidade de pensamentos políticos, inclusive conservadores, e que o fato de ser anarquista não colocava nenhum membro como fora da lei, conforme a constituição do país. O autor comenta o incidente com perplexidade, afirmando ao final que:

Nosotros queremos creer que la absurda intimación haya partido de un funcionario subalterno, que no tiene la percepción exacta de sus deberes. Y en esa creencia osamos esperar que el jefe de policía, enterado de la abusiva disposición no tardará en derogarla, aunque no fuera más que para salvar la institución que representa del ridículo que inevitablemente la cubriría, si tuvieran curso criterios tan erróneos y en abierta lucha con el espíritu liberal de la Constitución. (REVISTA LA ESCUELA POPULAR, Año I, N. 8, p. 15, 1913)

No Brasil, o caso mais simbólico de perseguição política, no entorno das propostas alternativas de Escolas Populares, é o processo que leva ao fechamento das Escolas Modernas N. 1 e N. 2, dirigidas por João Penteadó e Adelino de Pinho, respectivamente. As lutas populares que se desdobraram no país, com a grande Greve Geral em São Paulo, em 1917, e a Insurreição Anarquista no Rio de Janeiro, em 1918, ascenderam alguns degraus nas perseguições anarquistas que ficariam cada vez mais institucionalizadas¹¹⁰ na década de 1920. Houve nesse período um aprofundamento de ações repressivas de atividades políticas populares no país, com muitas prisões, extradições, censuras, perseguições, proibições de atuação docente (no caso de Adelino de Pinho). O fechamento das escolas ocorreu neste contexto de acirramento da repressão a qualquer atividade dos movimentos operários, com ênfase nos coletivos anarquistas.

Em outubro de 1919, o Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo exige o fechamento das escolas, alegando que elas não cumpriam as exigências legais para o seu funcionamento, por divulgar ideias terroristas entre os estudantes (CALSAVARA, 2004, p. 205). De modo equivocado, o Diretor Geral vincula as Escolas Modernas N. 1 e N. 2 ao fatídico episódio que levou à morte de quatro militantes anarquistas, por ocasião da explosão acidental de uma bomba em uma casa no Braz, bairro de operários na cidade de São Paulo. Entre os militantes mortos estava José Alves, diretor da Escola Moderna de São Caetano. Esse foi um dos pretextos para associar as Escolas Modernas dirigidas por João Penteadó e Adelino de Pinho às práticas de ensino anarquista entre as crianças, considerada uma “ação subversiva”, inclinada à “formação comunista” e que visava a “dissolução da família”, preceitos deturpados pela ação política conservadora, que

¹¹⁰ Em 1921 foi criado o Núcleo Colonial Clevelândia, inicialmente um “centro agrícola avançado sob a custódia do Ministério da Agricultura, fundado em 1922 foi transformado em colônia penal, um verdadeiro campo de concentração”. Outra criação que indica o aumento da repressão e perseguição aos coletivos e indivíduos anarquistas é a criação do DOPS, Delegacia de Ordem Política e Social, em São Paulo, em dezembro de 1924. A Delegacia tinha como função: “submeter toda atividade de associação política a um exercício de vigilância permanente. Todos os operários ativistas de qualquer movimento político, eram identificados e fichados” (ROMANI, 2003, p. 114).

vinham assombrando as elites políticas e econômicas após a Revolução Russa, de 1917. Além disso, houve uma denúncia de um pai de aluno que acusava João Penteado de realizar a doutrinação anarquista no cotidiano escolar.

Os indícios das disputas pelo sentido político das Escolas Populares Racionalistas emergem no decorrer do processo, supostamente legal, desencadeado pela ordem do fechamento das escolas. João Penteado recorre desta decisão com um pedido de *Habeas-Corpus* para ele e seus setenta alunos e alunas, afirmando que estavam sendo vítimas de violências praticadas pelo Estado de São Paulo e por abuso de poder (CALSAVARA, 2004, p. 207). Seu pedido não é acatado na instância da justiça estadual e ele prossegue solicitando amparo ao Supremo Tribunal Federal, onde seu pedido também é derrotado. Em um ofício dirigido ao ministro do Tribunal da Justiça do Estado de São Paulo, João Penteado defende-se das acusações, segundo ele infundadas:

“Suponhamos que na Escola Moderna (porque os anarquistas pregam a dissolução da família) se ensinassem os meninos e as meninas nela matriculados a prática de atos obscenos e toda a imoralidade, preparando-as para a corrupção, para o relaxamento dos costumes, para a prostituição... E o Poder Executivo, nesse caso, não deveria agir?”
Interroga Va. Exa.

Ora, aí está uma suposição que não vem ao caso. Pois a Escola Moderna não é acusada de nada disso. Não ensina imoralidade. Pelo contrário: a sua moral é racional e humanamente defendida por livres pensadores e filósofos que não praticam nem justificam lenocínio, nem o roubo, mas dignificam o ideal de família. (PENTEADO, 1919, Arquivo pessoal CME/FEUSP).

A fala do ministro do Tribunal da Justiça do Estado de São Paulo, cujo nome não é informado nos registros pessoais do autor, tratado apenas como “Vossa Excelência” nos documentos analisados, é transcrita em várias passagens neste ofício encaminhado por João Penteado, rebatendo as acusações remetidas à Escola Moderna, por ocasião do julgamento do *Habeas-Corpus* interposto pelo professor. A argumentação do ministro alinha-se perfeitamente com as acusações caluniosas que eram realizadas por membros do clero, fossem eles espanhóis ou latino-americanos, quando se tratava de depreciar os trabalhos realizados na Escola Moderna. O recurso do “pânico moral”, construído a partir de falácias e preconceitos, assumia a tônica destas calúnias, sempre acusando as iniciativas políticas populares de produzir rupturas na “ordem dos costumes” e “destruir

famílias”, desviando-se ao destaque nas desigualdades sociais e políticas que eram, de fato, do interesse das agremiações populares.

A tentativa de defesa dos princípios orientadores da proposta racionalista permitiu, entretanto, que João Penteado expusesse a proposta alternativa de Escola Popular para uma série de agentes pertencentes ao contexto hegemônico da sociedade brasileira, problematizando questões importantes como a liberdade do ensino, a laicidade, a formação política em um sentido amplo, preceitos democráticos no processo de escolarização, entre outros aspectos. Seu recurso chega a convencer dois ministros do Tribunal Superior de Justiça, que votam em seu favor, na defesa da “liberdade de ensino”.

Apesar do fechamento das Escolas Modernas N. 1 e N. 2, a defesa da Escola Popular Racionalista realizada por João Penteado contaria com estratégias muito criativas e substantivas para dar continuidade à proposta, como no caso da “Escola Nova”, aberta em 1920, que se tratava da reabertura da Escola Moderna N. 1, com uma nova nomenclatura, mas com a mesma proposta racionalista. Ele conseguiu resistir a essas perseguições e prolongar por várias décadas posteriores o projeto das Escolas Populares Racionalistas em São Paulo (CALSAVARA, 2012), ainda que houvesse algumas adaptações nas propostas.

4.2 A oposição crítica ao modelo de Escola Popular confessional

A hegemonia da Igreja Católica no campo educacional formou-se ainda no período medieval europeu. Tomou emprestado alguns preceitos da antiguidade greco-romana no que se refere à noção de Paideia, na busca pela educação da excelência e virtudes humanas (VERNANT, 2005; MARROU, 1975), modificados pelas noções filosóficas da Patrística e da Escolástica, realizando uma organização de tempos e espaços voltados à instrução em torno de instituições sistematizadoras das práticas de transmissão de conhecimentos, entre professores e estudantes. Elementos importantes da afirmação deste espaço como instituição escolar é o aspecto da sua perenidade, como o caso das milenares universidades e da própria noção de Pedagogia Tradicional, que resistem, com modificações e/ou adaptações substanciais, ainda nos tempos atuais (CAMBI, 1999).

Essa hegemonia ganhou uma sobrevida no processo de colonização das Américas com o desembarque de diversas missões católicas, em especial, a Companhia de Jesus, com os padres jesuítas, que exerceu um papel fundamental, no plano político e

econômico, nos primeiros séculos de colonização por meio de ações educativas voltadas a nativos e a colonos, dentre as quais se destacava a abertura de universidades¹¹¹ e de colégios. A fundação destas instituições muitas vezes se confundiu com a própria origem de grandes cidades brasileiras, como o caso de Salvador e de São Paulo.

As instituições educacionais dirigidas pela Igreja Católica exerceram um papel fundamental no que se refere à formação intelectual das elites políticas, mesmo após a expulsão dos jesuítas nos meados do século XVIII. Na Argentina, com suas próprias universidades, e, no Brasil, enviando jovens oriundos de famílias ricas à Portugal, para estudarem na Universidade de Coimbra. Ocupando tanto espaço na formação intelectual e política destas elites, reprovava e resistia aos desdobramentos históricos, científicos, pedagógicos e políticos que constituíam a possibilidade da laicização dos espaços escolares. Por esse motivo, atuou de modo combativo em relação a muitas destas mudanças, colocando como principal trincheira que confrontava o processo de modernização social as instituições de ensino, cuja hegemonia católica perdurou por mais de mil anos.

É nesse contexto de disputas pelo sentido político da escolarização como um todo que alguns seguimentos da Igreja Católica buscaram sobrevivência na proposição de escolas confessionais, de modo que pudessem coexistir com as escolas estatais, sem desistir de continuar disputando essa hegemonia. Historicamente as escolas confessionais imperavam de modo absoluto no atendimento da instrução da classe dominante. Durante o século XIX, com a demanda da escolarização popular, a ação pedagógica católica passou a disputar também as proposições de Escolas Populares, seja pela proposição de escolas voltadas a este público ou na disputa pela orientação curricular e didático-pedagógica das escolas estatais.

A aversão de vários seguimentos da Igreja Católica em relação aos conhecimentos científicos remete ao cerne da concepção da Filosofia Escolástica, que se caracterizava fundamentalmente pela submissão da razão à fé cristã. A verdade tomada como revelação obstaculizou ou ao menos freou o desenvolvimento do campo científico por muitos séculos. As ciências naturais contrariavam a ideia de verdade revelada, uma vez que se constituiu mediante a possibilidade da observação, experimentação, descrição

¹¹¹ A Universidade Nacional de Córdoba, na Argentina, foi fundada em 1613 e é a quarta universidade mais antiga da América. Aberta por jesuítas, inicialmente vinculada ao *Colegio Maximo*, ministrava cursos de Filosofia e Teologia.

de padrões notadamente empíricos e, conseqüentemente, a previsibilidade. O conflito instaurado por estas concepções opostas de produção de conhecimento compõe o universo de crises, lógicas e históricas que deram origem a era moderna.

É sintomático deste processo a atribuição da separação entre sujeito e objeto, conceitualmente inaugurada por René Descartes em seu “Discurso do Método”, no qual expõe a clássica cisão *res cogitans* e *res extensa*. Do ponto de vista da teoria do conhecimento, este texto é considerado um grande marco da transição entre o pensamento escolástico e o campo científico por desencadear as possibilidades de investigação dos objetos mundanos e, por consequência, autorizando o desenvolvimento de várias ciências, de modo apartado do estatuto da verdade outrora sob monopólio da Igreja Católica. Na esteira deste processo, constituem-se os movimentos renascentista e, posteriormente, iluminista. Atacada por dentro, pelas exigências de reforma, a Igreja Católica assume uma postura conservadora, afirmando sua identidade escolástica e dogmática como forma de manutenção de seu poder. Muitos traços desta perspectiva se mantêm nas instituições ligadas direta ou indiretamente à Igreja Católica, como o caso das escolas confessionais, espalhadas por todo mundo (CAMBI, 1999).

Tributários dos movimentos iluministas, os círculos libertários encarregaram-se de denunciar os resquícios medievais que perduravam nas instituições católicas ou mesmo as adaptações realizadas pela instituição para se manter os vínculos com o poder nas sociedades modernas, no final do século XIX e início do século XX. É notória a presença das críticas orientadas conjuntamente ao Estado nacional e às Igrejas nos registros da imprensa anarquista. Os principais aspectos categorizados como elementos criticáveis na exploração do material selecionado pela pesquisa são: 1) o dogmatismo das escolas confessionais em sua intrínseca relação com a aversão ao conhecimento científico, assumido pelas instituições católicas; 2) os limites da Pedagogia Tradicional; e 3) a questão da laicidade como elemento imprescindível da mudança social.

As críticas dirigidas às instituições escolares confessionais, na disputa pelo sentido político das Escolas Populares, foram mais expressivas no periódico brasileiro A Lanterna. A concentração destas críticas neste periódico incide na perspectiva “anticlerical de combate” assumida pelo jornal em sua segunda fase de publicação, sob a direção do militante anarquista Edgard Leuenroth. O posicionamento anticlerical não é exclusivo do anarquismo, contando com representantes de vários espectros políticos, à esquerda e à direita (POLETTI, 2016). Neste jornal, o anticlericalismo é oportunamente

aproveitado pelo empreendimento da propaganda anarquista na disputa pelo sentido político das Escolas Populares, contrapondo as ideias e práticas da Pedagogia Tradicional com a proposição das Escolas Modernas.

A aposta no conhecimento científico e a crença na razão como guias dos processos revolucionários que levariam mulheres e homens a constituírem um mundo pautado pelo livre-pensamento e de relações iguais de produção e organização social foram traços importantes na constituição da Pedagogia Libertária, como afirmava Paul Robin “*Toda ciencia que no tienda a la felicidad de todo el que vive y el que siente, será vana y prejudicial*” (LA PROTESTA, Ano VII, n. 233, 1903). O racionalismo pedagógico assume traços éticos e políticos que reivindicam o acesso irrestrito das classes populares aos saberes que foram produzidos coletivamente e não deveria ser restrito a uma determinada classe. Reclus (2002) enfatizava esse aspecto ao afirmar que não poderia aceitar a ciência como privilégio. Diante dessa compreensão, a ação clerical era vista como um obstáculo aos objetivos anarquistas e carecia, portanto, de ser transposto.

As críticas ao dogmatismo católico e a sua rejeição aos postulados racionais e científicos foram recorrentes na imprensa anarquista e/ou anticlerical. Assim, no texto intitulado “A Escola e a Igreja” de Edmundo d'Oliveira, o autor explica a relevância da proposta de implantação de Escolas Modernas, conforme a experiência do catalão Francisco Ferrer. Afirma que se tratava de modelo a seguir, uma vez que representou a oportunidade de superação da superstição por meio da ciência. Conclui o texto defendendo que era necessário contrapor as ideias criacionistas do evangelho à perspectiva evolucionista de Charles Darwin (LA PROTESTA, Ano XII, N. 209, 1913). O embate entre criacionismo e evolucionismo é uma constante nas disputas pela laicidade escolar durante todo o século XX, em várias partes do mundo, encampado pela defesa de laicidade das escolas. Outra publicação muito similar é publicada em 2 de setembro de 1911, intitulada “A Escola Moderna”, com autoria de Gualter Martiniano, correspondente da Bahia. Ele defende a expansão das propostas de Escolas Modernas, conforme concretizada por Francisco Ferrer. Nesta defesa, faz uma série de comparações entre o ensino clerical (calcado no misticismo) e ensino racional (calcado na ciência), indicando a superação do fanatismo e absurdos clericais a partir da consolidação da Pedagogia Racionalista (A LANTERNA, Ano X, N. 102, 1911).

No artigo “As nossas escolas”, assinado por Adrecal, mais uma defesa das Escolas Modernas coloca como contraponto a visão religiosa, tomada como empecilho à

propaganda anarquista. O autor explora a convergência das ideias de Bakunin e de Marx no que se refere à necessidade de se romper com a religião para avançar no processo revolucionário. Partindo dessas premissas, ele conclama seus camaradas a investirem esforços na criação de escolas libertárias, informando a possibilidade de criação de uma escola vinculada à Liga Anticlerical do Rio de Janeiro. (LA PROTESTA, Ano XIII, N. 214, 1913)

Outra categoria de crítica delineada a partir das análises dos documentos selecionados para esta pesquisa se refere aos limites da Pedagogia Tradicional para formação voltada à igualdade e à liberdade. A argumentação libertária explica estes limites pela caracterização do arcabouço teórico-prático das escolas confessionais, instituído por relações autoritárias que interditavam o acesso e a construção do conhecimento científico, implicando o cerceamento do livre-pensamento. Decorre desta crítica uma série de denúncias acerca dos castigos e maus-tratos que eram comuns nas escolas confessionais, além dos vários comparativos acerca dos aspectos didático-pedagógicos das escolas confessionais em relação às proposições de Escolas Racionalistas.

Ao fazerem a crítica dos limites didático-pedagógicos das escolas confessionais, a perspectiva libertária antecipava uma série de questionamentos que alimentaria os debates pelas reformas pedagógicas desenvolvidas ao longo do século XX. No texto “Belezas do ensino clerical”, sem identificação de autoria, é problematizado o alto índice de reprovação e evasão registradas no “Gymnasio de São Bento”. Segundo o relato, os estudantes “retiraram-se de medo” por serem submetidos a um ambiente autoritário, pouco propício ao desenvolvimento de suas potencialidades. Explica que estas práticas foram propícias para que fosse “Aniquilada a individualidade do aluno, pelo sistema estúpido de ensino jesuítico” (A LANTERNA, Ano II, N. 24, 1903).

As práticas autoritárias denunciadas no A Lanterna incluía o uso recorrente de castigos, caracterizados por um escalonamento de violências (emocionais e físicas) que variavam entre exposição vexatória, humilhações públicas e advertências, quando não eram alcançados rendimentos acadêmicos satisfatórios ao crivo docente e dos programas de ensino, até punições físicas (como o uso de palmatórias). O artigo intitulado “Fuga emocionante: maus tratos no orfanato – Carícias de Padre Consoni” descreve o cotidiano de violências cometidas por padres em orfanatos. O tom de reprovação desta prática é corroborado pela enfática afirmação: “Educar, seus patifes, não é espancar...” (A

LANTERNA, Ano X, N. 62, 1910). Tais práticas foram continuamente denunciadas nos escritos relacionados à educação libertárias, desde o século XIX.

Notícias como estas eram recorrentes e não restritas à cidade de São Paulo. O caso da menina desaparecida, chamada Idalina, quando estava sob os cuidados de uma instituição confessional foi objeto de calorosos debates e atos públicos que cobravam justiça do Estado nos anos de 1911 e 1912. A ação anarquista conseguiu problematizar o contexto de violência e abusos que os e as invisíveis sociais eram submetidos(as). As imagens a seguir registram, por meio de caricaturas e ironias, a compreensão do jornal acerca das Escolas Populares confessionais. Na primeira, intitulada “A Escola clerical”, crianças engolidas pelo clérigo figuram a máxima católica: “Deixai vir a mim os pequeninos e não os desvieis” e, na segunda, associada ao texto “O professor bicéfalo: As lições teóricas e práticas”, no qual realizam uma série de comentários críticos a respeito das várias situações de maus-tratos sofridos por crianças em orfanatos e escolas (A LANTERNA, Ano IV, N. 20, 1910).

FIGURA 4.2 - CARICATURAS DA ESCOLA CLERICAL



Representação anarquistas do papel assumido pelas escolas confessionais e seus dirigentes.
Fonte: A Lanterna, Ano IV, N. 15 e N. 20, 1910.

Outra frente amplamente disputada pela imprensa anarquista no que se refere ao sentido político conferido às proposições de Escolas Populares é o princípio da laicidade.

A laicidade não se restringia à reivindicação da separação do espaço público do controle religioso, mas estava relacionada ao pleno acesso aos conhecimentos científicos, considerados patrimônio coletivo a ser socializado com a classe trabalhadora, rompendo a lógica da elitização do acesso à ciência, tão característico da sociedade burguesa-capitalista. Assim, a ênfase laicista abraçado pelas proposições racionalistas não compactuou com o aspecto moderado assumido pela concepção reformista da sociedade, que respeitava os princípios políticos, culturais, sociais e econômicos burgueses. Ao contrário, constituiu uma outra ênfase, associado a um projeto social revolucionário (SEGURA, 2002).

A bandeira da laicidade foi levantada por livres-pensadores, republicanos e movimentos operários, incluindo os anarquistas, entre outros. Assim, qualquer ação, transnacional ou nacional, que caminhasse no sentido de apartar instituições, especialmente àquelas votadas à escolarização, do controle religioso era efusivamente comemorada. É o que ocorre com a notícia da proibição do ensino congregacionista ¹¹² na França (A LANTERNA, Ano III, N. 14, 1904). Tal proibição teve um desdobramento importante na disputa pelo espaço escolar na Argentina e no Brasil, uma vez que muitas das Ordens Católicas proibidas de lecionar na França ou em outros países europeus partiram em direção à América Latina, aprofundando ainda mais os embates em torno da Escolarização Popular.

Em 25 de junho de 1910, o artigo intitulado “A escola clerical” discute a chegada de vinte e uma religiosas da Ordem Trapista para fundar uma escola para moças. Afirma ser este mais um motivo para abrir a Escola Moderna (A LANTERNA, Ano IV, N. 37, 1910). Um contraponto para o que ocorreu em Mendonza, Argentina, onde a nota

¹¹² De acordo com Colombo (2017), no início do século XX, na França, uma série de legislações aprofundava a noção de laicização do Estado, com implicações diretas na organização dos espaços escolares que estiveram sob a tutela católica por séculos, provocando o deslocamento de grandes contingentes de congregações religiosas (femininas e masculinas) para os países latino-americanos. Desse modo, “[...] as emigrações acentuaram-se, principalmente porque a lei de 2 de julho de 1901, conhecida também como Lei das Associações, determinava que toda congregação educadora deveria solicitar autorização para ensinar. Posteriormente as saídas que ocorreram entre 1901 e 1903 foram determinadas pela Lei das Penalidades, que estipulava multas e prisões para as congregações que abrissem escolas sem autorização ou que continuassem a exercer suas atividades após o decreto de fechamento; e mais adiante, também pela lei que veio a permitir que tais autorizações fossem recusadas. Outras evasões resultaram da promulgação da lei de 7 de julho de 1904, quando Combes, presidente do Conselho, proibiu aos congregacionistas o ensino de qualquer ordem e qualquer natureza. Na França, a passagem da escola confessional congregacionista para a Escola Livre ou para a Escola Católica apenas se daria, de fato, após a lei de 1905 que separou definitivamente a Igreja e o Estado.”.

intitulada “Bravo! Bravo!” afirma que foi rechaçada a recepção do bispado nesta cidade. Em tom jocoso, diz “[...] que o povo precisa é de escolas, muitas escolas, e que não cheirem à incenso [...]” (A LANTERNA, Ano IV, N. 40, 1910).

É possível verificar um aumento significativo das disputas entre as ordens religiosas e as ações anarquistas que visavam concretizar ou ampliar as experiências de Escolas Racionalistas no Brasil. O que indica isso é a maior recorrência de “respostas” publicadas no jornal A Lanterna, no que se refere aos ataques proferidos por representantes da Igreja Católica. No texto intitulado “A invasão do Brasil pelo bando do vaticano está produzindo os seus resultados”, algumas situações são citadas envolvendo a ação de padres estrangeiros que realizam uma campanha difamatória dos grupos escolares (estatais), incentivando a desobediência das crianças em frequentarem estas escolas. A solicitação de desobediência refere-se à divulgação de conteúdos que chocavam com os dogmas da Igreja (A LANTERNA, Ano XIV, N. 281, 1915).

Muitas destas notícias indicavam que a ação clerical tentava a todo custo manter sua capilaridade nas Escolas Populares, seja confrontando as propostas alternativas, seja mobilizando esforços para se manter como parte dos processos didático-pedagógicos das escolas estatais. Caso emblemático dessa ação é a introdução do conteúdo de “ensino religioso” no currículo escolar, um elemento em permanente disputa, alcançando êxitos e derrotas, até os tempos atuais. No texto “Minas nas garras da padralhada: Querem introduzir o ensino religioso nas escolas” sob a autoria de Augusto Soares Alves, de Belo Horizonte, Minas Gerais, o autor comenta o projeto do cônego Xavier Rolin (Membro do Congresso de Minas) para inserção do ensino religioso no currículo escolar. É argumentada a inconstitucionalidade (nacional e estadual) do projeto e que buscavam burlar o aspecto legal, colocando como "ensino facultativo" (A LANTERNA, Ano XV, N. 292, 1916).

Existem vários registros envolvendo embates entre religiosos e anarquistas na disputa pelo sentido político das Escolas Populares, mas foi no contexto mais concreto de propaganda pela criação das Escolas Modernas que essa contenda ganhou força e expressão no Brasil. Uma reação bastante combativa emergiu neste momento com o posicionamento de grupos católicos na imprensa comercial ou vinculada à Igreja e a presença conflitiva em debates organizados pelos círculos anarquistas. É pertinente considerar que o êxito da *Escuela Moderna de Barcelona* foi alvo permanente de críticas da Igreja Católica, na Espanha. O fuzilamento de Francisco Ferrer y Guardia foi

comemorado pelo clero internacional que, desde o início, se posicionou completamente averso à ideia de converter o professor em mártir (ver Figura 4.2). Desse modo, o impulso que a propaganda das Escolas Racionalistas ganhou com a expansão internacional das Escolas Modernas foi motivo de grande insatisfação para os membros da Igreja Católica. Se organizaram em torno desta insatisfação e partiram para o ataque.

FIGURA 4.3 - FRANCISCO FERRER: UM MÁRTIR



Fonte: A Lanterna, Ano IV, N. 2, 23/10/1909.

Em 29 de janeiro de 1910, o texto “A Escola Moderna e os Católicos Libertas” comentava as calúnias proferidas pelo clero paulistano na busca por impedir a abertura destas escolas (A LANTERNA, Ano IV, N. 16, 1910). Em outra publicação, “Palestrando com eles: A Escola Moderna”, é documentada mais uma matéria caluniosa publicada na

imprensa comercial. O texto, sem assinatura do(a) autor(a), responde aos impropérios de modo incisivo:

Os foliculares católicos continuam a vomitar injurias e sandices contra o projeto da Escola Moderna em S. Paulo. Como sempre, não têm em conta argumento algum dos adversários: caluniadores como jesuítas, cabeçudos como burros...

A Escola Moderna vai pregar a anarchia, estabelecer cursos de filosofia transcendental, discutir a existência de Deus e semear a discórdia... Depois será a dinamite em ação. É provável que as consequências sejam a fome, a peste, a guerra e as inundações...

Ao lado das bastas infâmias, põem tanta asneira que o efeito todo é perdido e ninguém os toma a sério – salvo talvez as beatas...

Os cães ladram e a caravana passa. (A LANTERNA, Ano IV, N. 19, p. 2, 1910)

Na transcrição da fala do debatedor não identificado, evidencia-se o dispositivo do “pânico moral” que é recorrentemente acionado para tratar dos trabalhos realizados nas Escolas Populares Racionalistas. O interessante é o paralelo que se faz com as possibilidades de se discutir os dogmas católicos e o suposto terrorismo ensinado nas escolas. Na avaliação do(a) autor(a), esse tipo de calúnia ficava restrito ao círculo mais fundamentalista dentro da comunidade de fé católica, sem ganhar tanto destaque. Uma leitura equivocada, uma vez que argumentos muito parecidos com este seriam utilizados pelo Ministro que presidia o Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo para negar a aprovação do *habeas-corpus* solicitado por João Penteado, para reabrir a Escola Moderna N. 1.

João Penteado respondeu várias ofensas recebidas por ocasião da abertura da Escola Livre, o que incluía o recebimento de uma carta "anônima" pelo jornal Mococa (do interior do Estado) com diversas ameaças. O professor compreendia que se tratava de intolerância clerical e, por isso, comentou longamente a série de perseguições realizadas pela Igreja Católica no decorrer da história, citando o caso do Ferrer entre elas (A LANTERNA, Ano XII, N. 205, 1913). A propaganda da Pedagogia Libertária e, conseqüentemente, a concretização da abertura de Escolas Modernas no Brasil inflamaria ainda mais o debate entre anarquistas e membros do clero no país.

Os ataques e contra-ataques em torno da propaganda das Escolas Populares Racionalistas ganhariam contornos ainda mais conflituosos quando as disputas deixaram

de ser travadas apenas nas publicações da imprensa, operária ou comercial, e foram estendidas também aos espaços presenciais das conferências organizadas pelos círculos anarquistas. Um caso em especial ganhou grande visibilidade, trata-se da participação do Frei Pedro Sinzig¹¹³ em uma conferência destinada à divulgação da Escola Moderna, pelos militantes anarquistas Elias da Silva e Leal Júnior, no Centro Operário Primeiro de Maio, em Petrópolis, Rio de Janeiro, no dia 12 de outubro de 1913, ocasião em que se completavam quatro anos do fuzilamento de Francisco Ferrer y Guardia (A VOZ DO TRABALHADOR, Ano VI, N. 44, 1913).

Sinzig não se satisfaz com o formato em que o debate se desenvolveu, possivelmente porque imaginava que estaria em uma “*Quaestio Disputata*”, sem combinar previamente com os jovens militantes. No mês seguinte, publicou, na Revista Vozes de Petrópolis¹¹⁴, um folheto com o provocativo título: “Ferrer, mártir ou patife? – Quatro horas entre anarquistas”. Segundo Bilhão (2015), o “[...] franciscano narra, longamente, sua participação em uma reunião de anarquistas que teriam vindo do Rio de Janeiro propagandear o ensino racionalista de Francisco Ferrer e propor a fundação de uma escola moderna em Petrópolis” (p. 149). O Frei Pedro Sinzig apresenta nesta exposição a narrativa já consagrada nos meios católicos, após a encíclica papal *Rerum Novarum* de 1891, de desmoralização dos ideais socialistas, fossem anarquistas ou comunistas.

Essa publicação foi considerada afrontosa na imprensa operária, implicando uma série de respostas que rememoraram as ações de Francisco Ferrer com publicações que perduraram por meses. Um dos primeiros textos em resposta às insinuações de Frei Pedro apareceu em 1º de dezembro de 1913 no jornal vinculado à Confederação Operária Brasileira, A voz do trabalhador. O texto assinado por Joel Persil e intitulado “Palavras

¹¹³ Franciscano, alemão, chegou no Brasil ainda noviço, em 1893. Segundo Bilhão (2015), “[...] ele dirigiu a Editora Vozes de Petrópolis, entre 1908 e 1913, e participou da equipe editorial da revista homônima, até 1920 [...], promoveu a modernização da gráfica dos franciscanos, que passou a produzir materiais didáticos inicialmente para a escola gratuita de São José, em Petrópolis e, posteriormente, para várias outras escolas católicas.” (p. 149).

¹¹⁴ A pesquisa de campo desta tese possuía como objetivo explorar o acervo da Revista Vozes de Petrópolis, que compõe os acervos da Biblioteca Frei Constantino Koser, no Instituto Teológico Franciscano (ITF), em Petrópolis, na Região Serrana do Rio, no mês de julho, no ano de 2020. Em função da crise sanitária de proporção global, em função da pandemia do vírus SARS-Cov-2, no ano de 2020 e 2021, não foi possível explorar essa fonte primária. Desse modo, o documento será referenciado a partir de comentadores que utilizaram este material como fonte primária, bem como as respostas realizadas pela militância anarquista por meio de seus canais de imprensa. A Revista teve grande relevância no debate acerca dos elementos pedagógicos a serem constituídos no âmbito das Escolas Populares nesse momento.

de um Franciscano” relata o ocorrido em detalhes, apresentando o posicionamento dos oradores sobre as acusações falaciosas, conforme apreciação do artigo. A análise de Persil em relação ao folheto do Frei Pedro é de que este não consegue argumentar, politicamente e pedagogicamente, a inviabilidade para a Escola Moderna e, por não conseguir este alcance, parte para o ataque da reputação de Ferrer, argumenta Persil “[...] não podendo matar a obra, quis matar a memória do homem que a havia arquitetado [...]” (A VOZ DO TRABALHADOR, Ano VI, N. 44, 1913).

Outra publicação que deu grande relevo ao incidente de Petrópolis foi o extenso contraponto oferecido por João Penteadó, publicado em cinco partes, no semanário A Lanterna. Com o título “Os detratores de Ferrer: Fustigando um miserável tartufo”, igualmente polêmico, João Penteadó responde “[...] ao pé da letra ao frade Pedro Sinzig, que publicou um imundo folheto difamando a memória do grande mártir [...]” (A LANTERNA, Ano XIII, N. 221, 1913), contextualizando o público do jornal acerca da contenda, ao mesmo tempo que refuta as alegações lançadas por Frei Pedro Sinzig em seu “infame” folheto. Na quarta parte de sua publicação, João Penteadó afirma:

Frei Pedro vê no desenvolvimento do ensino racionalista neste país um grave perigo para a paz, para a grandeza e para o predomínio do clero que de um tempo a esta parte se tem aumentado consideravelmente com a vinda de uma multidão de padres, frades e freiras expulsos de Portugal e da França como elementos perniciosos.

Daí a razão de seu ódio, que não passa de um mal contido despeito diante da aceitação que o ensino racionalista vai alcançando não só entre os homens intelectual e espiritualmente emancipados como entre os operários que lutam, conscientes do próprio valor, procurando libertar-se do jogo do capital e das superstições religiosas. (A LANTERNA, Ano XIII, N. 224, 1914, p. 1).

Em janeiro do ano seguinte, a contenda ganharia novo fôlego com mais uma atividade realizada em Petrópolis, também no Círculo Operário Primeiro de Maio, mas com a presença do grande orador e professor José Oiticica tratando do tema "A Igreja e a questão social", uma escolha completamente alinhada ao tom polêmico do debate que vinha se desenvolvendo há alguns meses. Adrecal assina o relato intitulado “Frente a frente: Nós em Petrópolis”, explicando ponto a ponto ao público do A Lanterna como se deu a atividade. Menciona que o espaço estava lotado, com grande concorrência. Já nas primeiras palavras de Oiticica, começam a surgir algumas interpelações. Segundo o autor,

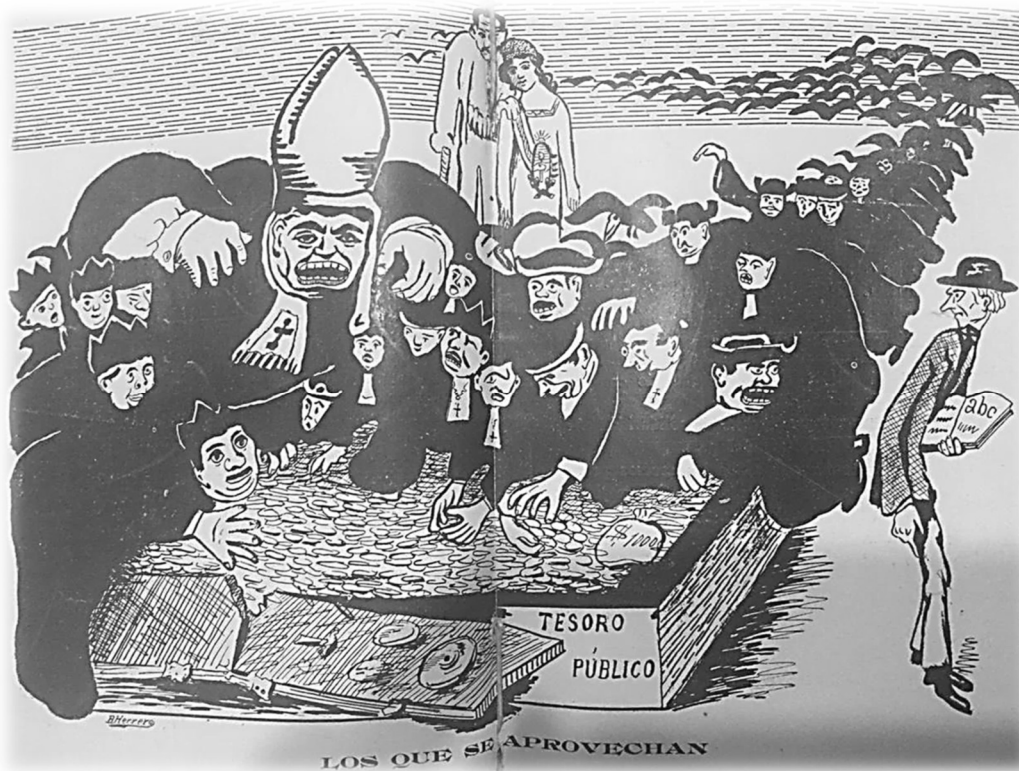
tratava-se de pessoas indicadas por Pedro Sinzig, instruídas a interromper a exposição do militante. Mesmo depois de solicitado que as questões esperassem o momento oportuno, seguiram problematizando. Menciona o conhecimento da tentativa de inviabilizar a atividade pela ação do Centro Popular Católico Petropolitano que advertia:

[...] Tendo sido espalhados convites para uma reunião anticlerical a realizar-se hoje, no Alto da Serra, cumprimos o dever de aconselhar não apenas os Sócios do Centro, como também a toda população, que não concorram absolutamente para essas reuniões de propaganda subversiva e impatriótica, com a qual não podem ser solidários. (A LANTERNA, Ano XIII, N. 224, 1914).

Tais avisos demonstravam a organização dos adeptos do Frei Pedro com a expressa tentativa de censura de uma atividade conduzida por uma agremiação operária. Sem êxito nesta ação, partiram para as provocações durante a exposição de Oiticica. Ainda assim, Adrecal avalia positiva a experiência, comentando que foi "[...] uma jornada ganha para a Causa [...]", na qual foi registrado o comparecimento de um público significativo, e que, com a tentativa do boicote da atividade, houve grande quantidade de aplausos. Ainda que o Frei Pedro Sinzig tenha afirmado ter impedido a abertura de Escolas Racionalistas na cidade, há registros da implantação de uma Escola Moderna em Petrópolis, com uma breve existência nos anos de 1913 e 1914, sendo reaberta em 1920.

No que se refere à produção analisada na imprensa anarquista argentina nesse período, as referências à Igreja Católica são sempre referidas por sua proximidade com o Estado nacional, na impossibilidade de garantir o princípio da laicidade e da contínua manutenção financeira aos estabelecimentos confessionais que se aproveitam do erário público para realizar um serviço combinado com as escolas estatais. Na imagem publicada na Revista Racionalista Francisco Ferrer (1911), há uma imagem bastante provocativa aos membros do clero associando-os a corvos obcecados pelo dinheiro público e pouco interesse em valorizar o espaço escolar de qualidade (ver Figura 4.3).

FIGURA 4.3 - APROPRIAÇÃO CATÓLICA DO DINHEIRO PÚBLICO



Fonte: Francisco Ferrer – Revista Racionalista, Ano I, N. 4, 1911.

Há também a publicação da tradução de um texto originalmente publicado no jornal brasileiro *La Battaglia*, intitulado “*La escuela neutral*”, assinado por G. D., no qual faz uma reflexão sobre a importância das proposições de Escolas Racionalistas se oporem aos modelos escolares do Estado e da Igreja, visando a independência destas escolas. A escola laica seria a escola livre. Toma como principal objetivo a liberdade da criança e a divulgação da ciência, único conhecimento dotado de aspecto “neutro”, julgando que conhecimento científico não estava diretamente vinculado ao Estado e à Igreja. Desse modo, seria possível constituir a formação do indivíduo de modo que este pudesse traçar o próprio caminho quando assumisse uma posição na luta social. O autor menciona que nenhuma versão dos fatos deve ser omitida no processo de ensino. Além disso, enfatiza que não se trata de substituir a moral do Estado e a moral religiosa por uma moral anarquista (*LA PROTESTA*, Ano XII, N. 1576, 1909).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Digo: o real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”.

(João Guimarães Rosa, Grandes Sertões Veredas)

A exposição apresentada ao longo da tese é produto de um transcurso investigativo que foi se constituindo ao longo de uma travessia acadêmica parcialmente situada na parte introdutória destes escritos. O itinerário percorrido no momento da pesquisa e posteriormente na exposição do objeto permitiu delinear certo panorama acerca da origem da Escola Popular na América Latina, mediante a análise da história social e política da educação argentina e brasileira, que se revelou como campo polissêmico e polifônico, forjado nos embates das lutas de classes, na passagem do século XIX para o século XX. Desse modo, o recurso metodológico da comparação foi explorado a partir da escala nacional, com a análise dos casos da Argentina e do Brasil, e em função da forma e do conteúdo de duas proposições de Escolas Populares: àquela consolidada pela hegemonia estatal e a alternativa desenvolvida pelos movimentos operários de orientação anarquista, com a proposição da Escola Popular Racionalista. As considerações que se voltam para o encerramento desta exposição visam apontar, portanto, alguns aspectos mais expressivos na construção desta análise, sem a pretensão de esgotar essa discussão, que abre possibilidades para outras tantas análises referentes aos determinantes sociais e históricos das disputas pelos sentidos políticos da Escola Popular.

Parte importante dessa dupla comparação se refere à vinculação da criação da Escola Popular na Argentina e no Brasil como elemento fundamental de suas construções nacionais. As repúblicas constituídas na América Latina, ao longo do século XIX, tomaram a democracia liberal como elemento estruturante do campo discursivo que se consolidava no processo de formação das nações. Ainda que as perspectivas de pertencimento e de identidade nacional estivessem referidas ao todo da população, na edificação de um povo, a participação da classe trabalhadora foi preterida da esfera da participação política estatal nesse período. No início do século XX, o poder político, assim como o poder econômico, concentrava-se na plutocracia e na oligarquia, o que delimitava a oposição de classes que foi se estruturando em países como a Argentina e o

Brasil. Conforme Gramsci (2004), a legitimidade da classe dominante como hegemonia é diretamente relacionada com a sua capacidade de indicar a direção intelectual e moral das massas, assumindo uma função também dirigente. É nesse contexto que surgem as Escolas Populares estatais, constituídas a partir desta noção dicotômica de sociedade e destinada à escolarização da classe trabalhadora.

Entre os determinantes da concepção hegemônica de Escola Popular está a conformação de sua referência histórica harmonicamente concebida. Desse modo, os conflitos inerentes aos processos sociais e históricos que constituíram essa realidade são minorizados ou silenciados nos espaços de sua representação discursiva. Na busca por problematizar essa concepção, os escritos desenvolvidos nesta tese exploraram as contradições referentes ao período de formação da Escola Popular na América Latina. Mediante a análise crítica dessa abordagem constatou-se que na história escrita pelos vencedores as concepções e as práticas que entraram em conflito com os interesses hegemônicos foram silenciadas pelas narrativas e memórias orientadas pela visão da classe dominante. Conforme análise de Chauí (1981), o silenciamento das vozes dos dominados, a própria construção dos fatos históricos e suas periodizações produzem um lugar da história como “[...] dispositivo ideológico para ocultar as lutas de classe durante e após o momento histórico, graças ao discurso, a prática e à memória do vencedor, elevados à condição de memória histórica.” (p. 16).

Em contraposição a esse modelo, surgem as Escolas Populares alternativas aos projetos de escolarização propostos no âmbito dos Estados nacionais, na Argentina e no Brasil, nos finais do século XIX e início do século XX. Estas escolas foram tomadas na tese como exemplos de silenciamento das experiências vencidas nas disputas pelo sentido político da Escola Popular na América Latina. A demonstração das experiências escolares voltadas à classe trabalhadora e constituídas a partir desta classe, como propostas vinculadas aos projetos revolucionários oriundos dos movimentos operários que se desenvolviam no período, conforme a exposição trazida no segundo capítulo. É problematizada a narrativa da sociedade edificada sem conflitos. Assim, a argumentação desenvolvida demonstra a presença de outros agentes na disputa pelos sentidos políticos das Escolas Populares, nas primeiras décadas do século XX. A elucidação da presença destas experiências escolares indicou que a noção hegemônica de Escola Popular se afirmou por meio da dupla negação de projetos alternativos de escolarização da classe trabalhadora, primeiramente pela repressão das experiências que iam se constituindo ao

longo das disputas e posteriormente pela supressão dessas experiências no campo historiográfico, implicando um duplo silenciamento dos agentes que disputaram estes sentidos a partir de uma perspectiva opositora.

Esta tese explorou, principalmente nos capítulos 2 e 3, as experiências de Escolas Populares alternativas constituídas no início do século XX, na Argentina e no Brasil, focalizando as propostas libertárias concretizadas pelas Escolas Modernas, por considerar que “[...] *la educación, como toda practica social, es productora de una pluralidad de sentidos susceptible de ser producida y leída desde ángulos diferentes (ideológico, político, económico, psicológico) a partir de procesos histórico sociales*” (PUIGGRÓS, 2017, p. 17). Assim, as comparações realizadas demonstraram que a formação dos espaços de escolarização popular foi atravessada não só por determinantes pedagógicos, mas por práticas sociais que produziram sentidos diversos a partir das intencionalidades constituídas nas proposições e realizações destes espaços. De acordo com Puiggrós (2017),

Hay una tremenda lucha en el campo educativo, y el sentido de la educación no está inexorablemente determinado, en esencia, por la clase dominante, sino que es producto del desarrollo de múltiples contradicciones, limitadas por las determinaciones histórico-estructurales en el espacio por la hegemonía. Si consideramos la practica educativa como un campo de producción de sentidos diversos y antagónicos que pugnan por constituirse en discursos pedagógicos hegemónicos, además de las interpelaciones dominantes, debemos analizar aquellas no legalizadas y/o combatidas. Se abre así un cambio teórico fascinante. En él cabe una nueva luz sobre la historia de nuestra educación mediante la recuperación de prácticas y sentidos perdidos en documentos, en las márgenes de los libros, en recuerdos, y presentes también – como negación, como la interpelación que estuvo en el origen de una proposición que hoy es pedagogía legítima, oficial y antes fue solamente una respuesta – en esas palabras pedagógicas dentro de las cuales fuimos interpelados los pedagogos latinoamericanos. (p. 29)

Para situar as experiências de Escolas Populares combatidas pela história dos vencedores, a pesquisa aqui exposta se debruçou na produção acadêmica mais recentes dos casos analisados, bem como nos vestígios documentais produzidos pelos movimentos operários de preceitos anarquistas, vinculados, diretamente ou indiretamente, à ação sindical da FORA e da COB. Em se tratando das propostas de escolas libertárias cabe uma ressalva em relação às afirmações de Puiggrós (2017), uma vez que as proposições

alternativas de Escola Populares libertárias não possuíam pretensões hegemônicas viabilizadas por ações contra hegemônicas, como ocorreu com campo mais geral da Educação Popular, que se desenvolveu ao longo do século XX na América Latina. Ao contrário, as propostas de Escola Populares Racionalistas assumiam uma postura anti-hegemônica por conceberem a dissolução do Estado, que opera a dominação, como método do processo revolucionário¹¹⁵, pressuposto assumido pelas várias sensibilidades ácratas.

A proposição de Escolas Populares libertária deriva de um posicionamento político, no sentido mais amplo do termo, porque confrontava a divisão desigual de poderes, em especial no que tange ao acesso ao conhecimento acadêmico, que se restringia nesse período à classe dominante. De acordo com a análise de Aníbal Quijano (2005), em “Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina”, as desigualdades produzidas pelo capitalismo são reproduzidas também no campo da elaboração e socialização do conhecimento. Depreende-se desta compreensão que tais desigualdades são, também, reverberadas nos modos dicotômicos de escolarização. A Escola Popular constituída no interior dos Estados nacionais, no período explorado, é expressão desta colonialidade do saber. A crítica da apropriação privada dos conhecimentos produzidos coletivamente, ao largo da história, foi constante nos escritos anarquistas, vinculados aos movimentos operários. Esse traço é constitutivo das proposições das Escolas Populares Racionalistas que objetivavam a socialização destes conhecimentos. Decorre daí da insistente preocupação com a efetivação da laicidade e o rechaço ao dogmatismo religioso que continuava a compor, direta ou indiretamente, o processo didático-pedagógico das escolas estatais. Além da permanente crítica ao capitalismo e às variadas formas de autoritarismos.

Mesmo que a disputa não fosse pela concepção hegemônica das Escolas Populares, as experiências libertárias disputaram os sentidos políticos que orientavam os

¹¹⁵ O destino do Estado é uma das diferenças mais conhecidas entre os embates teórico-metodológicos dos projetos revolucionários, com vistas na construção da sociedade comunista, concebidos por Karl Marx e Mikhail Bakunin. Sobre as divergências dos dois autores, Paul McLaughlin (2001) afirma que “Talvez as noções que melhor definem a posição de Marx sejam as do Estado pós-revolucionário ‘não-político’ e a ditadura ‘transitória’ que conduzirá essa utopia. Assim, para Marx, existem três formas de Estado: o Estado ‘político’ atual; o Estado ‘transicional’; e o Estado ‘não-político’. [...] embora Marx e Engels tenham antecipado o (eventual) fim da ‘política’ e do ‘poder político’, a futura sociedade comunista que eles imaginavam era (apesar da conversa sobre ‘abolição ou definhamento’ do Estado) de modo algum anarquista; o Estado deveria ser a única instituição indispensável. Bakunin, que chegou a essa conclusão originalmente, diz de Marx e Engels, portanto, que ‘eles não aprenderam a desmantelar a religião do Estado.’” (s/p.).

objetivos destas escolas, que corroboraram com a perspectiva da democratização radical do espaço escolar e dos conhecimentos científicos produzidos coletivamente, elementos que continuaram em disputa ao longo do século XX. Além de contribuírem com a crítica dos limites da escolarização popular operada pelo Estado, forneceram subsídios teóricos e práticos para fundamentar outras disputas em torno da reformulações político-pedagógica da Escola Pública. Dentre as possíveis contribuições, à recusa à violência, à recusa à onipotência dos professores e das professoras e o recuo da coação podem ser registrados como “[...] mais profunda e a mais durável das vitórias alcançadas pelo anarquismo contra a sociedade autoritária pois fê-la recuar em inúmeros pontos [...]” (LENOIR, 2014, p. 10).

As reiteradas críticas do poder como dominação, constitutivo dos processos sociais de desigualdades, marcaram posição no combate às relações autoritárias que perpassam a sociedade e reverberam no espaço escolar. As perspectivas anarquistas se colocaram como contrárias às estruturas, dispositivos e instrumentos de dominação, assim, preconizaram uma relação de poder que pudesse se estabelecer como capacidade de transformar o mundo a partir do enfrentamento das assimetrias do poder como dominação. Desse modo, a autogestão se apresentava como uma possibilidade de enfrentamento, como um modelo organizativo respaldado em uma ampla participação popular, que se estabelecia pelo compartilhamento de decisões, em espaços coletivos. Imaginavam um mundo em que fosse possível romper com as relações hierarquizadas, de modo a extinguir a dominação, a exploração e a estruturação em classes e, conseqüentemente, a supressão do Estado. Por meio da autogestão, propunham um caminho revolucionário. Assim, “a luta dos trabalhadores deve ser a luta contra o poder e a opressão, as associações operárias devem abolir de sua organização toda e qualquer hierarquia e imposição da autoridade de uns sobre outros” (GALLO, 1995, p. 162). No contexto escolar o conceito de autogestão assumiu grande importância, uma vez que:

Caberia [...] aos educadores e intelectuais identificados com um projeto libertário de transformação social desenvolver alternativas pedagógicas que comecem por romper a divisão interna ao próprio trabalho intelectual, cada vez mais fragmentado. Falar em autogestão pedagógica é colocá-la no horizonte da autogestão da totalidade social. (ACCIOLY E SILVA, 2019, p. 314).

A ênfase nas disputas pelos sentidos políticos da Escola Popular permitiu, portanto, compreender essa realidade multifacetada que se desenvolveu por meio dos confrontos de ideias e de projetos de sociedade, na denúncia permanente das formas autoritárias de educação e a necessidade de construção de alternativas que visassem a formação integral das crianças, jovens e adultos. A discussão desenvolvida no quarto capítulo expõe os embates realizados no meio da imprensa operária e clerical que tensionavam os aspectos do *status quo* na mobilização de experiências voltadas aos objetivos do acesso ao conhecimento científico, articulado ao ensino-aprendizagem referente ao mundo do trabalho. Além destes objetivos, discutiam a possibilidade da construção de espaços escolares livres de preconceitos, principalmente de gênero e raciais, pautados pela perspectiva da solidariedade.

A criação das Escolas Populares Racionalistas na Argentina e no Brasil estavam em consonância com os princípios fundamentais da proposta ferrerista, no entanto, as apropriações foram diversas nas experiências consolidadas nas Américas (LEUTPRECHT, 2019). Um dos aspectos apreendidos ao longo da pesquisa, e que cabe desenvolvimento em estudos posteriores, é a dificuldade das experiências de Escolas Populares Racionalistas implementadas nos dois países em viabilizar um processo político e pedagógico voltado à construção da “coeducação entre sexos”, conforme a perspectiva da Escola Moderna concebida por Francisco Ferrer y Guardia, o que a partir das décadas finais do século XX foi conceituado como igualdade de gênero (SCOTH, 1995).

Nas Escolas Modernas argentinas havia menções à educação mista e algumas referências sobre a importância de inserir meninas e mulheres na escolarização racionalista, no entanto, as fontes exploradas não permitiram ir além dos dados dos anúncios das escolas e outros textos mais gerais sobre o tema, que afirmavam as presenças de crianças de ambos os sexos, sem determinar os processos didáticos pedagógicos que diferenciavam ou não os dois públicos. Em contrapartida, no Brasil, o acesso ao arquivo do João Peteado tem permitido aprofundar algumas análises acerca dos processos político-pedagógicos em relação à divisão dos espaços destinados à meninos e meninas nas Escolas Modernas N. 1 e N. 2. Há de se aprofundar, portanto, se essa divisão atendia somente aos dispositivos legais daquele período ou se essa divisão ocorria em função das diferenciações de gênero na distinção dos ofícios constituídos no mundo do trabalho, atendendo ao princípio da educação integral. Além de aprofundar a análise acerca do

lugar das mulheres no espaço das Escolas Populares Racionalistas, haja vista a marcha de feminização do magistério em curso neste momento. São muitas as problematizações que decorrem da construção desta tese e que poderão ser objeto de futuras pesquisas.

Os impressos explorados se mostraram verdadeiros tesouros a se descobrir, indicando muitos caminhos para o aprofundamento acerca das disputas político-pedagógicas constituídas ao longo do século XX, na América Latina. Entre estas indicações encontra-se os questionamentos relacionados ao lugar ocupado pela Igreja Católica nas disputas pelo sentido político das Escolas Populares na primeira metade deste século. O ponto de partida para essa possível problematização decorre das várias notas emitidas nos jornais operários ou anticlericais explorados nesta tese, nos quais trataram, em tom polêmico, da adesão à laicidade de instituições escolares, em várias partes do mundo, ao mesmo tempo que denunciavam o êxito das missões católicas, especialmente da ordem Dominicana, na América Latina. Essas ordens religiosas foram proibidas de exercerem influência em instituições escolares europeias, principalmente na França, em decorrência do aprofundamento do princípio da laicização. Em países como o Brasil, essas missões consolidaram redes de escolas confessionais voltadas ao atendimento escolar à classe dominante. Além de se incumbirem da formação de professoras na primeira metade do século XX, oferecendo cursos Normais para mulheres, nos locais mais recônditos do país, mantendo a inserção dos dogmas religiosos nas escolas públicas, tensionando o sentido da laicidade nestes espaços.

A epígrafe que abre estas considerações finais representa muito bem o anseio que abarcou a elaboração desta tese. Informa a exposição de um objeto que foi se construindo nas andanças por São Paulo, Campinas, Buenos Aires e Rosário, explorando tantos arquivos e bibliotecas, nos quais pude imergir em escritos de outros tempos, tentando escutar estas vozes silenciadas pela memória histórica hegemônica. Essa tese objetivou, portanto, lançar luz à participação dos movimentos operários de sensibilidade ácrata na disputa pelo sentido político da Escola Popular na América Latina. É pertinente considerar que situar a existência destas experiências não implica em afirmar a ausência de falhas de suas propostas, mas tem a pretensão de resgatar o sentido da esperança que mobilizava estes coletivos. E foi nessa travessia investigativa que o objeto desta pesquisa foi se constituindo, ao mesmo tempo que muitos caminhos foram se apresentando como possibilidades de compreensão e de aprofundamento.

REFERÊNCIAS

Bibliotecas e arquivos consultados

Argentina

- *Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas (CEDINCI);*
- *Biblioteca Archivo de Estudios Libertarios (Grupo BAEL) / Federación Libertaria Argentina (FLA);*
- *Biblioteca Popular José Ingenieros.*

Brasil

- Acervo João Penteador do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSPE);
- Biblioteca Terra Livre;
- Arquivo Edgard Leuenroth - Centro de Pesquisa e Documentação Social (AEL), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Periódicos consultados

Argentina

- *La Protesta Humana / La Protesta;*
- *Revista Mensual Francisco Ferrer;*
- *Revista Mensual La Escuela Popular;*
- *Boletín de la Liga de Educación Racionalista.*

Brasil

- O Amigo do Povo;
- A Lanterna;
- A Voz Do Trabalhador;
- Boletim da Escola Moderna;
- O Início.

Referências bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRAMSON, Pierre-Luc. *Las utopias sociales en América Latina en el siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

ACCIOLY E SILVA, D. A educação escolar na obra-trajeto de Maurício Tragtenberg: legitimação do poder versus autogestão pedagógica. In: BOTO, C., ed. *Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados* [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 293-317. Disponível em boto-9786558240273-14.pdf (scielo.org), consulta em 10/07/2021.

ACRI, Martín Alberto; CÁCEREZ, María del Carmen. *La Educación Libertaria en la Argentina y en México (1861-1945)*. Buenos Aires: Libros de Anarraes, 2011.

ADAMOVSKY, Ezequiel. *Historia de las clases populares en la Argentina*. Desde 1880 hasta 2003. Buenos Aires: Sudamericana, 2012.

AGAMBEN, Giorgio. *Meios sem Fim: Notas sobre a Política*. São Paulo: Autêntica, 2014.

AISENSTEIN, Angela; ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. A escolarização dos corpos entre fundações e reformas: Brasil e Argentina (1880 – 1940). In: VIDAL, Diana G.; ASCOLANI, Adrián (Orgs.). *Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000)*. São Paulo: Cortez, 2009.

ALBERDI, Juan. B. Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina. In: *Obras Completas de J. B. Alberdi*. Tomo III, Buenos Aires: La Tribuna Nacional, 1886.

ALBORNOZ, Martín. Dossier. *La historia del anarquismo en Argentina reconsiderada: nuevos enfoques, perspectivas y geografías comparables (Chile y Uruguay)*. Disponível em <http://historiapolitica.com/dossiers/anarquismo-comparado>. Acesso realizado em 08/03/2021.

ALMEIDA, Silvio. *Negar a relação entre liberalismo e escravidão está no mesmo nível do terraplanismo*, 2020. Disponível em Geledés (geledes.org.br), consulta em 24/05/2021

ALVES, Vânia Maria Siqueira. *Museus escolares no Brasil: De recurso de ensino ao patrimônio e a museologia*. Tese (Doutorado em Museologia e Patrimônio) – Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, p. 290. 2016.

ANARQUISTA.NET. *Chales Malato*. Disponível em Charles Malato (anarquista.net), consulta em 25/03/2021.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Tradução Denise Bottman. 5ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

_____. *Sob três bandeiras. Anarquismo e imaginação anticolonial*. Tradução de Sebastião Nascimento. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2014.

ARGENTINA. Ley 7029, DE 27 DE MAYO DE 1910. Disponível em 27 de Mayo de 1910 (historiasocialargentinaunlp.com.ar). Acesso realizado em 04/04/2021.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro, LCT, 2017.

ARQUIVO EDGARD LEUENROTH (AEL). *Histórico do AEL*. Disponível em Histórico do AEL | Arquivo Edgard Leuenroth (unicamp.br), consulta em 01/02/2021.

ASSMANN, Selvino José. Apresentação e tradução da Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, por Marie Gouze, "Olympe de Gouges" (1791). In: *Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis*, V. 15 N. 1: Jan.-Abr., 2018. Disponível em: Vista do Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã - por Marie Gouze, "Olympe de Gouges" (1791) (ufsc.br), consulta em 01/01/2021.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. *Abolicionismo: Estados Unidos e Brasil, uma história comparada (século XIX)*. São Paulo: Annablume, 2003.

_____. *Dois estudos sobre imigração e racismo*. São Paulo: Annablume, 2012.

AZEVEDO, Janete Lins. *A educação como política pública*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmica do Nosso Tempo).

BAKUNIN, Mikhail. [1870] *A Ciência e a Questão Vital da Revolução*. São Paulo: Imaginário/Faísca, 2009.

_____. *Textos anarquistas*. Seleção e notas de Daniel Guérin. Tradução de Zilá Bernd. Porto Alegre: L&PM, 2006.

BARBOSA, Rui. Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública de 1883. In: *Obras Completas*. Vol. X, Tomo I. Prefácio de Américo Jacobina Lacombe. Ministério da Educação e Saúde: Rio de Janeiro, 1946. Disponível em RUBI: Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública (t.2) (casaruibarbosa.gov.br), consulta em 31/07/2020.

BARRANCOS, Dora. *Anarquismo, Educación y Costumbres en la Argentina de principios de siglo*. Buenos Aires: Editorial Contrapunto, 1990.

BASTOS, Aurelio Wander. Rui Barbosa: seu tempo e sua vida. In: *Tribuna do Advogado*. Ano XXXI, N. 406, abril de 2003. Disponível em Rui Barbosa: seu tempo e sua vida - Fundação Casa de Rui Barbosa (yumpu.com), consulta 20/12/2020.

BASTOS, Elide Rugai. A construção do debate sociológico no Brasil. In: *Ideias – Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas*. Vol. 1, 2013: 287-300.

BASTOS, Maria Helena Camara. A educação como espetáculo. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). *História e memórias da educação no Brasil*. Vol. II – Século XIX. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. Conferências Populares da Freguesia da Glória (1873-1890). In: Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal: UFRN, 2002.

BENJAMIN, Walter. *O anjo da história*. Organização e tradução de João Barreto. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BESANCENOT, Olivier; LÖVY, Michael. Afinidades Revolucionárias: *Nossas estrelas vermelhas e negras*. Por uma solidariedade entre marxistas e libertários. Tradução de João Alexandre Peschanski e Nair Fonseca. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

BETHELL, Leslie (Org.). *História da América Latina*. De 1870 a 1930. Volume IV. Tradução de Geraldo Gerson de Souza. 2ª reimpr. São Paulo: EDUSP, 2015.

BIBLIOTECA TERRA LIVRE. Sobre o coletivo. Disponível em Sobre o Coletivo | Biblioteca Terra Livre (noblogs.org), consulta em 01/07/2021.

BILHÃO, Isabel. Pela educação lutaremos o bom combate: a instrução operária como um campo de disputas entre católicos e anarquistas na Primeira República brasileira. In: *Revista História da Educação*. Porto Alegre, V. 19, N.45, jan./abr., 2015, p. 141-157.

BIONDI, Luidi. *Classe e nação*. Trabalhadores e socialistas italianos em São Paulo, 1890 – 1920. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2011.

_____. Imigração Italiana e Movimento Operário em São Paulo: um Balanço Historiográfico. In: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci; CROCI, Frederico; FRANZINA, Emílio (Orgs.). *História do Trabalho e Histórias de Imigração*. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria F. *Pátria, Civilização e Trabalho*. O ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939). São Paulo: Edições Loyola, 1990.

BLOCH, Marc. *Pour une histoire comparée des sociétés européennes*. In : Mélanges historiques. vol. 1, Paris: S.E.V.P.E.N., 1963.

BOMFIM, Manoel. *A América Latina: Males de Origem* (1905). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

BONOME, José Roberto. *Relações entre Estado e Igreja na Argentina e no Brasil*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – CEPPAC, Universidade de Brasília, p. 272. 2008.

BRASIL. *DECRETO Nº 4.859, DE 26 DE SETEMBRO DE 1924*. Declara feriado nacional o dia 1 de maio. Disponível em Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br), consulta em 20/12/2020.

_____. *DECRETO Nº 7.247, DE 19 DE ABRIL DE 1879*. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br), consulta em 20/12/2020.

_____. *DECRETO Nº 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909*. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br), consulta em 20/12/2020.

_____. *LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827*. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em LIM-15-10-1827 (planalto.gov.br), consulta em 20/12/2020.

BRECHT, Bertolt. *Perguntas de um trabalhador que lê*. 1935. Disponível: Bertolt Brecht e os 80 anos do poema Perguntas de um trabalhador que lê - Memória Sindical (memoriasindical.com.br), consulta em 20/06/2021.

BRIEZA, Hernán. *La Argentina imaginada*. Una biografía del pensamiento nacional. 2ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aguilar, 2019.

CALSAVARA, Tatiana da Silva. *A militância anarquista através das relações mantidas por João Penteado – Estratégia de sobrevivência pós anos 20*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, p. 279. 2012.

_____. *Práticas da Educação Libertária no Brasil – A Experiências da Escola Moderna em São Paulo*. Dissertação (Mestrado em História da Educação e Historiografia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, p. 279. 2004.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CÁNOVAS, Marília Dalva Klaumann. *Imigrantes Espanhóis na Pauliceia*. Trabalho e Sociabilidade Urbana (1890-1922). São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2009.

CAPPELLETTI, Angel J. La Escuela Moderna En America Latina. In: *Educació i Història*: Revista D’Història de L’Educación. Barcelona, Vol. 1, p. 29-33, 1994.

_____. Prologo y cronología. En: RAMA, Carlos M.; CAPPELLETTI, Angel J. (Selección e notas). *El Anarquismo en América Latina*. Caracas, Venezuela: Biblioteca Aycucho, 1990.

CARVALHO, José Murilo de. *Os Bestializados*. O Rio de Janeiro e a República que não foi. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CEDINCI. *Breve trayectoria*. Disponível em cedinci.org/sobre-el-cedinci/historia/, consulta em 20/06/2021.

CHAUÍ, Marilena. História a contrapelo (Prefácio). In: DE DECCA, Edgar Salvadori. *O silêncio dos vencidos*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CHAVES, Cleide de Lima. Poder e saúde na América do Sul: os congressos sanitários internacionais, 1870-1889. In: *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.20, n.2, abr.-jun. 2013, p.411-434. Disponível em: SciELO - Brasil - Poder e saúde na América do Sul: os congressos sanitários internacionais, 1870-1889 Poder e saúde na América do Sul: os congressos sanitários internacionais, 1870-1889, consulta em 25/07/2021.

CHIZZOTTI, Antonio. Apresentação do tradutor. In: PIRES DE ALMEIDA, José Ricardo. *Instrução pública no Brasil (1500-1889)*. Tradução de Antonio Chizzotti. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2000.

CODELLO, Francesco. “*A Boa Educação*”: Experiências libertárias e teorias anarquistas a Europa, de Godwin a Neill. Volume 1: A teoria. Tradução de Silene Cardoso. São Paulo: Imaginário/Ícone, 2007.

COLOMBO, Eduardo. Una historia escamoteada. In: COLOMBO, Eduardo (Compilador). *Historia del movimiento obrero revolucionario*. Buenos Aires: Libros de Anarres, 2013.

COLOMBO, Maria Alzira da Cruz. As congregações religiosas femininas francesas frente às opções de Secularização ou Exílio na França da Terceira República. In: *Proposições*. vol. 28, Nº 3, Campinas, Sept./Dec. 2017. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0108>, consulta em 08/04/2021.

CONGRESSO OPERÁRIO BRASILEIRO. *Relatórios, temas e resoluções do Terceiro Congresso Operário Brasileiro*. Rio de Janeiro, 1 a 9 de junho de 1920. In: História em Revista, Pelotas, RS, v.3, 161-199, dezembro/1998.

_____. Relatório da Confederação Operária Brasileira contendo as resoluções do Segundo Congresso Operário Brasileiro reunido no Rio de Janeiro nos dias 8 a 13 de setembro de 1913. Rio, 1914. In: PINHEIRO, Paulo Sergio; HALL, Michael M. *A Classe Operária no Brasil (1889-1930): documentos*. Volume 1 – O Movimento Operário. São Paulo: Alfa Omega, 1979.

_____. Resoluções do 1º Congresso Operário Brasileiro efetuado nos dias 15, 16, 17, 18, 19 e 20 de abril de 1906. In: PINHEIRO, Paulo Sergio; HALL, Michael M. *A Classe Operária no Brasil (1889-1930): documentos*. Volume 1 – O Movimento Operário. São Paulo: Alfa Omega, 1979.

CORDERO, Laura Fernández. *Amor y anarquismo*. Experiencias pioneras que pensaron y ejercieron la libertad sexual. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2017.

COSTA, E. V. da. *A nova face do movimento operário na Primeira República*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 2, n. 4, set. 1982.

CUNHA, Eduardo Souza. A COB e o centenário do III Congresso Operário Brasileiro: o que fica para os dias de hoje? In: *BOLETIM DO GMARX-USP: A COB e o Centenário do III Congresso Operário Brasileiro*. Ano 01 nº 21. USP, 2020. Consulta junto ao site: <http://gmarx.fflch.usp.br/boletim21>, em 10/11/2020.

D'ARAÚJO, Maria Celina. *Militares, democracia e desenvolvimento: Brasil e América do Sul*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

DE DECCA, Edgar Salvador. 1930: O silêncio dos vencidos. Memória, História e Revolução. 6ª ed. 1ª Reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 1997.

DESCARTES, René. Discurso do Método...

DOMMANGET, Maurice. *Los grandes socialistas y la educación: de Platón a Lenin*. Madrid: Editorial Fragua, 1972.

DUSSEL, Enrique. *1492: O encobrimento do Outro*. A origem do “mito da Modernidade”: Conferências de Frankfurt. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: Formação do Estado Civilizado*. V. 2. Tradução de Ruy Jungmann. Revisão, apresentação e notas de Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ÉLIS, Bernardo. *Primeira Chuva*. Goiânia: Oriente, 1971.

ENCKELL, Marianne. La AIT: el aprendizaje del sindicalismo y de la política. In: COLOMBO, Eduardo (Compilador). *Historia del movimiento obrero revolucionario*. Buenos Aires: Libros de Anarres, 2013.

ENGUITA, Mariana Fernandez. *A face oculta da escola*. Educação e Trabalho no Capitalismo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; PINEAU, Pablo. A educação e a questão da construção de identidades nacionais no século XIX: os casos da Argentina e do Brasil. In: VIDAL, Diana G.; ASCOLANI, Adrián (Orgs.). *Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000)*. São Paulo: Cortez, 2009.

FAURE, Sébastien. A Colmeia. *Uma experiência pedagógica*. Tradução de Antonio B. Canellas. 2ª ed. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2015.

FAUSTO, Boris; DEVOTO, Fernando J. *Brasil e Argentina: um ensaio de história comparada*. Tradução dos textos em castelhano por Sergio Molina. São Paulo: Editora 34, 2004.

FEDERACIÓN OBRERA REGIONAL ARGENTINA (FORA). *Acuerdos, Resoluciones y Declaraciones*. Congresos celebrados. Desde 1901 a 1906. Conejo Federal, 1908.

FERES JÚNIOR, João. *A história do conceito de “Latin America” nos Estados Unidos*. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil*. Ensaio de Interpretação Sociológica. 3ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FERNANDES, Rogério. As Cortes Constituintes da nação portuguesa e a educação pública. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). *História e memórias da educação no Brasil*. Vol. II – Século XIX. 5ª ed. 2ª Reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

FERREIRA, Maria Nazareth. *A imprensa operária no Brasil – 1880-1920*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. *A Escola Moderna*. Póstuma explicação e alcance do ensino racionalista. Tradução de Camilo Álvares. Tradução do prefácio de Rodrigo Rosa da Silva. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 41ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FROSSARD, Marcele. *O campo da educação no Brasil: disputas sobre a educação escolar pública*. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Ciências Sociais, 2015.

FURTADO, Celso. *A economia latino-americana*. Formação histórica e problemas contemporâneos. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

GALLO, Silvio. *Educação Anarquista: Um paradigma para hoje*. Piracicaba, SP: Unimep, 1995.

_____. Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna. In: *Pro-Posições*. Vol. 24. Número 2. Campinas: May/Aug., 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072013000200015>, Acesso realizado em 08/03/2021.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. Morfologia e História. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GODOY, Clayton Peron Franco de. “Por ruas e largos desta capital...”. Atos públicos anarquistas na cidade de São Paulo no início do século XX. In: *Revista Biblioteca Terra Livre*, Ano I, N. 2, 2015. Disponível em Clayton-Peron-Por-ruas-e-largos-desta-capital.pdf (noblogs.org), consulta em 30/01/2021.

_____. *Ação direta: transnacionalismo, visibilidade e latência na formação do movimento anarquista em São Paulo (1892-1908)*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, p. 249, 2013.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Condições de instrução da infância: entre a universalização e a desigualdade. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; SOUZA, Rosa Fátima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes (Orgs.). *Escola Primária na Primeira República (1889-1830): subsídios para uma história comparada*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*. Volume 5. Edição e tradução de Luiz Sergio Henriques; coedição de Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. 3º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRIGOLIN, Fernanda. Expressão, registro e propaganda: o anarquismo impresso em A Plebe. In: *Anais do 30º Simpósio Nacional de História*. ANPUH-Brasil, Recife, 2019. Disponível em: 1563900069_ARQUIVO_Anpuh_final_Grigolin.pdf, consulta em 30 de março de 2021.

GVIRTZ, Silvina; VIDAL, Diana; BICCAS, Maurilane. As reformas educativas como objeto de pesquisa em História Comparada da Educação na Argentina e no Brasil. In: VIDAL, Diana G.; ASCOLANI, Adrián (Orgs.). *Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000)*. São Paulo: Cortez, 2009.

HALL, Michael M.; SPALDING JR., Hobart A. A classe trabalhadora urbana e os primeiros movimentos na América Latina, 1880 1930. In: BETHELL, Leslie (Org.). *História da América Latina*. Volume IV: de 1870 a 1930. Tradução de Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: EDUSP, 2015.

HARDMAN, Francisco Foot. *Nem pátria, nem patrão! Memória operária, cultura e literatura no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Unesp, 2002.

HERRERA, Diego Ariel. Escuelas Libertarias en la Argentina. In: *Anales de la V Jornada de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 2009. Disponível em: www.aacademica.org/000-089/15.pdf, consulta em 31 de março de 2021.

HERSCHMANN, Micael M. A arte do operatório. Medicina, naturalismo e positivismo. 1900 – 1937. In: In: HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (Orgs.). *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HERSCHMANN, Micael M; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. O imaginário moderno no Brasil. In: HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder (Orgs.). *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HISTÓRIA do anarquismo: *sem deuses, sem mestres (1840-1906)*. Paixão por destruição Direção de Tandrède Ramonet. 2016.

HOBSBAWM, Eric. *A Era das Revoluções*. Europa 1789-1848. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Tradução Celina Cardim Cavalcante. RJ: Paz e Terra, 2007.

IANNI, Octavio. *A ideia de Brasil moderno*. 2ª reimp. São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. *Teorias da globalização*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

JOMINI, Regina Celia Mazoni. *Uma educação para a solidariedade: contribuição ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na República Velha*. Campinas, SP: Pontes, 1990.

KASSICK, Neiva Beron; KASSICK Clovis Nicanor. *A Pedagogia Libertária na História da Educação Brasileira*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

KLEIN, Herbert S. Migração internacional na História da Américas. In: FAUSTO, Boris (Orgs.). *Fazer a América*. 2ª ed. São Pulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

KREUTZ, Lúcio. Escolas étnicas na história da educação brasileira: a contribuição dos imigrantes. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). *História e memórias da educação no Brasil*. Vol. II – Século XIX. 5ª ed. 2ª Reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. A educação infantil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). *História e memórias da educação no Brasil*. Vol. II – Século XIX. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

LACOMBE, Americo Jacobina. Prefácio. In: *Obras Completas de Rui Barbosa*. Vol. X 1883. Tomo I. Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

LAISANT, Charles-Ange. *La Barbarie Moderne*. Paris: Bataille Syndicaliste, 1912.

LENOIR, Hugues. *A Comuna de Paris e a Educação. James Guillaume, pioneiro de uma pedagogia emancipadora. Educação Libertária, Educação Crítica?* Tradução de Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Intermezzo, 2018.

_____. A Educação Libertária. In: *Educação Libertária: Teoria e Prática Libertárias em Educação*. São Paulo / Rio de Janeiro. N. 2, março de 2014.

LEUTPRECHT, Douglas Bahr. *Educação Anarquista em Movimento: apropriações da pedagogia racionalista no Brasil e nos Estados Unidos (1913-1925)*. Joinville, SC: Ambiente Arejado Publicações, 2019.

LOBATO, Mirta Zaida. *Infancias argentinas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Edhasa, 2019.

LOPES, Eliane Maria Teixeira. *As origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

LUIZETO, Flávio. *Utopias Anarquistas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LUTA PROLETÁRIA. Relação do Segundo Congresso Operário Estadual. Suplemento ao nº 14, 1-5-1908. In: PINHEIRO, Paulo Sergio; HALL, Michael M. *A Classe Operária*

no Brasil (1889-1930): documentos. Volume 1 – O Movimento Operário. São Paulo: Alfa Omega, 1979.

LYNCH, John. As origens da Independência da América Espanhola. In: BETHELL, Leslie (Org.). *História da América Latina: Da Independência a 1870*, Volume III. Tradução de Maria Clara Cescato. São Paulo: EDUSP; Imprensa Oficial do Estado, Brasília, DF: Fundação Alexandre de Gusmão, 2001.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O decreto de Leôncio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate: A criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). *História e memórias da educação no Brasil*. Vol. II – Século XIX. 5ª ed. 2ª Reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

MARINI, Rui Mauro. *América Latina, dependencia y globalización*. Buenos Aires: CLACSO/Prometeu, 2007.

MARROU, Henri-Irénée. *História da Educação na Antiguidade*. Tradução de Mário Leônidias Casanova. 4ª Reimpressão. – São Paulo: E.P.U., 1975.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Tradução de Artur Mourão. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1964.

_____. *O Capital*. Crítica da Economia Política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

_____; ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*. Tradução Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MCLAUGHLIN, Paul. *Sobre o destino do Estado: Bakunin versus Marx*. Tradução de Zenorev. Disponível em *Sobre o destino do Estado: Bakunin versus Marx – El Coyote*, acesso em 30/01/2021.

MEZZADRA, Pablo Enrique. Las escuelas libertarias en el Buenos Aires principios del siglo XX. Una experiencia de educación libre. In: *Anales de las XI Jornadas Interescuelas. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras*. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007. Disponível em: <https://cdsa.academica.org/000-108/292.pdf>, acesso em 30/03/2021.

MICHEL, L. *La Commune, histoire et souvenirs*. Nouv. éd. Paris : La Découverte/Poche, 1999.

MONTES DE OCA, Ignacio. *Historia de la Argentina olvidada: 1810-1955*. Buenos Aires: Edhasa, 2011.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal (Org.). *Educação Libertária no Brasil*. Acervo João Penteadó: inventário de fontes. São Paulo: Fap-Unifesp/Edusp, 2013.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. *O ideário republicano e a educação: uma contribuição à história das instituições*. São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

_____; CALSAVARA, Tatiana; MARTINS, Ana Paula. O ensino libertário e a relação entre trabalho e educação: algumas reflexões. In: *Educ. Pesquisa*, vol. 38, no. 4 São Paulo Oct./Dec. 2012 Epub June 19, 2012. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000011>, consulta em 06/04/2021.

MORAES, José Damiro. Anarquismo no currículo. In: *REVISTA de História da Biblioteca Nacional*. 2009. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/anarquismo-no-curriculo>. Acesso realizado em: 30 de março de 2017.

MOUJAN, Inés Fernández. Educación popular. In: FIORUCCI, Flavia; VISMARA, José Bustamante. *Palabras claves en la Historia de la Educación Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE/Editorial Universitaria, 2019.

MOURA, Luís Cláudio Rocha Henriques de. *Ideias de Nação na Argentina, Brasil e Chile (1830–1860): Juan Bautista Alberdi, José Inácio De Abreu E Lima, Andrés Bello*. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Departamento de História, Universidade de Brasília, p. 380, 2013.

MOURA, Maria Lacerda de. *Ferrer, o Clero Romano e a Educação Laica*. Campinas, SP: Barricada Libertária, 2012.

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

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NUNES, Clarice. A instrução pública e a primeira história sistematizada da educação brasileira. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 93. São Paulo: maio de 1995.

Ó CATHÁIN, Máirtín. Dr. John O’Dwyer Creaghe (1841-1920): Irish-Argentine Anarchist. In: *Irish Latin American Studies*. Volume 2, Number 5, November – December, 2004. Disponível em (14) (PDF) Dr John O’Dwyer Creaghe (1841-1920) Irish-Argentine Anarchist | Máirtín Ó Catháin - Academia.edu, consulta em 02/04/2021.

OLIVEIRA, Kaithy das Chagas. *Educação para a modernização e privatização: a família e a televisão*. 2007. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

PADILHA, Luiz Renato Dias Gomes. *Anarquismo, Educação e Movimento Operário: a influência do anarquismo na educação a partir do Movimento Operário Brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 115. 2014.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PALCOS, Alberto. Biografia. In: SARMIENTO, Domingo F. *Facundo*. Buenos Aires, Círculo Literario de Buenos Aires, 1847.

PEREIRA, Maria Aparecida Franco. *Santos nos caminhos da educação popular (1870-1920)*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

PEREZ, Pablo M. Uma história do anarquismo: o surgimento da Federal Libertária Argentina. In: *VERVE: Revista Semestral do NU-SOL - Núcleo de Sociabilidade Libertária*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, PUC-SP. Nº 9 (maio 2006). São Paulo: o Programa, 2006.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Seleção de texto e introdução de Maria Stella Martins Bresciani. Tradução de Denise Bottman. 7ª ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2017.

PINHEIRO, Paulo Sergio; HALL, Michael M. *A Classe Operária no Brasil (1889-1930): documentos*. Volume 1 – O Movimento Operário. São Paulo: Alfa Omega, 1979.

POLETTI, Caroline. A educação libertária no jornal anarquista *A Luta*: da escola Eliseu Reclus às práticas de leitura e outras expressões culturais. In: *SEMINA – Revista dos Pós-Graduandos em História da UPF*. Vol. 19, N. 3, pp. 131 – 148, Set/Dez 2020.

_____. Um beato nada devoto: a escrita profana de Beato da Silva no jornal anticlerical *A Lanterna*. In: *Métis: história & Cultura*. V. 15, N. 30, p. 90-110, jul./dez. 2016.

PUIGGRÓS, Adriana. *La educacional popular en América*. Orígenes, polémicas y perspectivas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colihue, 2017.

_____. *Sujetos, Disciplina y Curriculum: en los orígenes del sistema argentino (1885-1916)*. 3ª ed. Buenos Aires: Galerna, 1996.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. LANDER, Edgardo (org). In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005.

QUINTANILLA, Susana. *La educación em la utopía moderna – Siglo XIX*. Ciudad del México: Ediciones el Caballito, 1985.

RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: A Utopia da Cidade Disciplinar*. Brasil 1890-1930. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

RECLUS, Élisée. *A evolução, a revolução e o ideal anarquista*. São Paulo: Imaginário, 2002.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira: A organização escolar*. 20ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação)

ROBIN, Paul. *Manifiesto a los partidarios de la educación integral*. (Un antecedente de la Escuela Moderna). Introducción de Conrado Vilanou. Barcelona: Pequeña Biblioteca Calamvs Scriptorivs, 1981 [1893].

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. O ensino elementar no Decreto Leônicio de Carvalho: “visão de mundo” herdada pelo tempo republicano? In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 15 n. 43 jan./abr. 2010.

RODRIGUES, Edgar. *Socialismo e Sindicalismo no Brasil (1675-1913)*. Rio de Janeiro: Laemmert, 1969.

ROMANI, Carlo. Clevelândia (Oiapoque). Colônia penal ou campo de concentração? In: *VERVE: Revista Semestral do NU-SOL*, Ano 4, pp. 112-130, 2003.

RUBIO, Lucas Domínguez. *El Anarquismo Argentino*. Bibliografía, Hemerografía y Fondos de Archivos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libros de Anarres, 2018.

SANTILLÁN, Diego Abad de. *La FORA: ideología y trayectoria del movimiento obrero revolucionario en la Argentina*. 1ª reimpression. La Plata, Argentina: Terramar, 2016. (Colección Utopía Libertaria).

SANTOS, Luciana Eliza dos. *A educação libertária e o extraordinário*. Traços de uma pedagogia (r)evolucionária. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 218. 2014.

SARLO, Beatriz. *La máquina cultural: Maestras, traductores y vanguardistas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2017.

SARMIENTO, Domingo Faustino. *De la educación popular*. Santiago: Imprenta de Julio Belin e Compañía, 1849.

_____. *Facundo*. Buenos Aires: Editorial Jackson de Ediciones Selectas, [1845] 1947.

SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional do “Breve Século XIX” Brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. *O legado educacional do século XIX*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SCHELBAUER, Analete Regina. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). *História e memórias da educação no Brasil*. Vol. II – Século XIX. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez; SOUTHWELL, Myriam. Formação do Estado Nacional e constituição dos corpos docentes (1820-2000): profissionalização da docência no Brasil e na Argentina em perspectiva comparada. In: VIDAL, Diana G.; ASCOLANI, Adrián (Orgs.). *Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000)*. São Paulo: Cortez, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Imaginar é difícil (porém necessário). In: ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Tradução Denise Bottman. 5ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

_____. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. 13ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

_____; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil: uma biografia*. 4ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SEGURA, M^a Del Mar Araus. La Escuela Moderna en Iberoamérica: Repercusión De La Muerte De Francisco Ferrer Guardia. In: *Boletín Americanista*. Barcelona, n° 52, pp. 7-22, 2002. Disponível em: [La-escuela-moderna-en-Iberoamerica-Repercusion-de-la-muerte-de-Francisco-Ferrer-Guardia.pdf](#) (researchgate.net), consulta em 06/04/2021.

SEVCENKO, Nicolau. O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso. In: SEVCENKO, Nicolau (Org.). *História da vida privada no Brasil*. V. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SHACHIN, Samira Bueno. *Escolas, cidades e disputas: Lugares de educação libertária*. Dissertação (Mestrado em História e Fundamentos da Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, p. 108. 2013.

SILVA, Rodrigo Rosa da. *Anarquismo, Ciência e Educação: Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1890-1920)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, p. 379. 2013.

SILVA, Rodrigo Rosa da; AHAGON, Vitor Augusto. Adelino de Pinho: traços biográficos e o pensamento de um educador anarquista. In: PINHO, Adelino Tavares de. *Pela Educação e pelo Trabalho e outros escritos*. Organização Biblioteca Terra Livre. 2ª ed. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2015.

STEFANO, Mariana di. *Anarquismo de la Argentina: una comunidad discursiva*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cabiria, 2015.

SURIANO, Juan. *Anarquistas: Cultura y política libertaria en Buenos Aires, 1890-1910*. Primera reimpression. Buenos Aires: Manantial, 2004.

TAMBARA, Elomar. Educação e Positivismo no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). *História e memórias da educação no Brasil*. Vol. II – Século XIX. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARROW, Sidney. *O poder em movimento*. Movimentos sociais e confronto político. Tradução de Ana Maria Sallum. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: A questão do outro*. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. 3ª edição. Tradução Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TOLEDO, Edilene. *Travessias revolucionárias: ideias e militantes sindicalistas em São Paulo e Itália (1880-1945)*. Campinas, SP: UNICAMP, 2004.

_____. Verbete da Confederação Operária Brasileira. In: *Dicionário da Elite Política Republicana (1889-1930)*. Fundação Getúlio Vargas, CPDOC. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/dicionario-primeira-republica/2>, consulta em 10/11/2020.

TORRES, Germán. Iglesia Católica, educación y laicidad en la historia argentina. In: *Revista História da Educação* [Online]. Porto Alegre, v. 18, n. 44, Set./dez. 2014.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, nº 142, p. 183-202, jan.-mar., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pnS8pJwmqZQmy74Nq4dKpHf/?format=pdf&lang=pt>, consulta em 10/02/2021.

_____. *Sobre educação, política e sindicalismo*. Volume I – Educação. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1982.

VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). *História e memórias da educação no Brasil*. Vol. II – Século XIX. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEREME, Marcel. Brésil, Bulletin de ‘Internationale Anarchiste’, Número 4, maio de 1908. In: PINHEIRO, Paulo Sergio; HALL, Michael M. *A Classe Operária no Brasil (1889-1930): documentos*. Volume 1 – O Movimento Operário. São Paulo: Alfa Omega, 1979.

VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. Tradução de Ísis Borges B. Fonseca. 15ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 2005.

VIDAL, Diana G.; ASCOLANI, Adrián. Apresentação. In: VIDAL, Diana G.; ASCOLANI, Adrián (Orgs.). *Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000)*. São Paulo: Cortez, 2009.

WALLERSTEIN, Immanuel. A análise dos sistemas-mundo como movimento do saber. In: VIEIRA, P. A., LIMA VIEIRA, R., & FILOMENO, F. A. (org.). *O Brasil e o capitalismo histórico: passado e presente na análise dos sistemas-mundo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. *História da Educação*. A escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

ZAPIOLA, María Carolina. Los límites de la obligatoriedad escolar en Buenos Aires, 1884-1915. In: *Cadernos de Pesquisa*, 39 (136), Abr, 2009. Disponível em: SciELO - Brasil - Los límites de la obligatoriedad escolar en Buenos Aires, 1884-1915 Los límites de la obligatoriedad escolar en Buenos Aires, 1884-1915, consulta em 01/02/2021.

ZARAGOZA, Gonzalo. *Anarquismo argentino (1876-1902)*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1996.

ZEA, Leopoldo. *El pensamiento latinoamericano*. 3ª edición. Barcelona: Editorial Ariel, 1976.