PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC – SP

Olga Regina Fregoni

FREGONI, Olga Regina. Educação e resistência anarquista em São Paulo: a sobrevivência das práticas da educação libertária na Academia de Comércio Saldanha Marinho (1920 – 1945).

Dissertação em Educação: História, Política, Sociedade

SÃO PAULO

2007

Olga Regina Fregoni

FREGONI, Olga Regina. Educação e resistência anarquista em São Paulo: a sobrevivência das práticas da educação libertária na Academia de Comércio Saldanha Marinho (1920 – 1945).

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof. Doutor Kazumi Munakata.

SÃO PAULO

2007

Olga Regina Fregoni

Olga Regina Fregoni

Comissão Julgadora:

_____

_____

_____

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Antonio, em memória, que me ensinou a não considerar uma utopia propor um mundo onde seja mais digno viver.
À minha mãe, Anésia, que me apoiou sempre, e que me ensinou que o melhor trabalho é o que fazemos pelo próximo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram para a realização deste trabalho:

Prof. Doutor Kazumi Munakata, que mais do que um orientador, mostrou-se um grande amigo, sempre paciente com as minhas limitações, inseguranças e medos, e que, com extrema competência, carinho e bom senso, ensinou-me a escolher rumos da trajetória desta pesquisa.

À Iomar Zaia, por me acolher no Centro de Memória da Educação com carinho e atenção, sempre indicando caminhos e leituras.

Aos grandes amigos do Centro de Memória da Educação: Luciana, Ana Paula, Flávia e Daniel, pelo apoio e incentivo.

Às Profas. Doutoras Carmen Sylvia Vidigal Moraes e Cecília Hanna Mate, pelas preciosas sugestões feitas em meu projeto de pesquisa.

Aos Profs. Doutores Luiz Carlos Barreira e Bruno Bomtempi Junior, pelas sugestões feitas durante o exame de qualificação e que foram de enorme valia no aprimoramento deste trabalho.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação pelos momentos de convívio e de aprendizagem.

Às minhas irmãs Cláudia e Ana, pelo apoio incondicional, carinho e preocupação.

À amiga e companheira Dayse, que nas horas mais importantes esteve ao meu lado.

Às colegas de trabalho, em especial, Lúcia, Mônica, Edna e Célia pelo apoio e compreensão.

Ao Thèo, um ser que surgiu de repente e tanto trabalho deu, mas que sem dúvida, foi minha melhor produção.

Finalmente àquele que se dedicou em todos os momentos, abrindo mão de seu direito ao descanso, fazendo leituras, oferecendo sugestões, sendo paciente e abnegado. Dedico este trabalho a você Sonti, com quem divido todos os meus dias e sonhos.

FREGONI, Olga Regina. Educação e resistência anarquista em São Paulo: a sobrevivência das práticas da educação libertária na Academia de Comércio Saldanha Marinho (1920 – 1945).

RESUMO

Essa dissertação tem por objetivo demonstrar a permanência dos princípios e métodos racionalistas sobrevivendo ao fechamento das Escolas Modernas de São Paulo, estabelecendo uma discussão com a historiografia brasileira, que considera essa experiência encerrada em 1919. Para isso, analisamos o conjunto das práticas escolares presentes na Academia de Comércio Saldanha Marinho, escola fundada e dirigida pelo anarquista João Penteado, buscando reconhecer traços de continuidade dessa experiência entre os anos de 1920 e 1945. O recorte temporal se justifica por abarcar um período de intenso debate acerca das questões educacionais no Brasil. Utilizamos para essa análise, os jornais produzidos pela escola, os manuscritos de João Penteado e a documentação administrativa escolar, que se encontram no Centro de Memória da Escola da Universidade de São Paulo. Procuramos Vincular a continuidade da proposta anarquista em educação às formas de resistência que se processavam no interior das associações libertárias, entendendo-as como parte do ideário e da cultura anarquista no período.

Palavras – chaves: educação libertária, ensino racionalista, práticas escolares, resistência anarquista.

FREGONI, Olga Regina. Educação e resistência anarquista em São Paulo: a sobrevivência das práticas da educação libertária na Academia de Comércio Saldanha Marinho (1920 – 1945).

ABSTRACT

This dissertation aims to demonstrate the subsisting rationalist principles and methods, which overcame the closure of the “Escolas Modernas” (Modern Schools) of São Paulo, starting a discussion with the Brazilian historiography which considers such experiments finished in 1919. In order to achieve this goal, we analyzed the set of scholastic attitudes present in the “Academia de Comércio Saldanha”, which was founded by the anarchist João Penteado, trying to recognize some continuity in the remaining of this experiment, between the years of 1920 and 1945. The temporal selection is justified by the encompassing period of intense debate about education issues in Brazil. To this analysis, we utilized the school journals, João Penteado’s manuscripts and the scholastic administrative documentation which are current located at the Centro de Memória da Escola da Universidade de São Paulo (Memorial Center of the São Paulo University’s School). We tried to link the anarchist proposal continuity to the resistance forms present in the liberating associations, understanding them as part of the ideal and culture of the anarchist period.

Key words: liberating education, rationalist education, scholastic attitudes, anarchist resistance.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO…….....01

CAPÍTULO I

Introdução.....19

Anarquismo e educação…….....20

O ensino racional e o anarquismo.....24

Ferrer y Guardia e a Escola Moderna: o contexto histórico.....31

A Escola Moderna de Barcelona…….....34

O método racionalista…… 36

CAPÍTULO II

Introdução…….....45

Anarquismo e educação na Primeira República.....47

A escola Nova e a Escola Moderna: estabelecendo diferenças.....54

O ensino racionalista no Brasil.....59

A experiência racionalista em São Paulo: fundação da Escola Moderna nº1.....68

As práticas escolares.....74

O fechamento da Escola Moderna nº1.....79

A resistência anarquista (1920 –1945).....82

CAPÍTULO III

Introdução..... 88

A Escola Nova e a Academia de Comércio Saldanha Marinho

a) o método.....90

b) os professores..... 99

As práticas escolares:

a) o jornal escolar..... 103

b) as atividades extracurriculares..... 121

c) as festas comemorativas e o calendário escolar..... 130

d) o grêmio estudantil..... 137

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....140
FONTES.....143
BIBLIOGRAFIA.....144

INTRODUÇÃO

Durante as primeiras décadas do século XX, militantes e simpatizantes do movimento anarquista promoveram a abertura de escolas libertárias, por entenderem que a educação seria um instrumento significativo de estimulação do livre pensamento, constituindo, segundo Woodcock (1986), a chave da liberdade sem a qual seria impossível ocorrer mudanças significativas na sociedade.

Para os anarquistas, a educação seria uma ferramenta inseparável da ação revolucionária, sendo essencial para criar mentalidades libertárias capazes de impulsionar a revolução e, posteriormente, já numa sociedade ácrata, garantir a manutenção dos ideais libertários, evitando a degeneração desses ideais.

No Brasil, a preocupação com a educação também esteve presente nos meios libertários. Em quase todas as cidades onde houve atuação dos grupos anarquistas, foram criados clubes instrutivos, centros de estudos, centros sociais, escolas e universidades que visavam educar a classe operária dentro dos ideais ácratos.

Na cidade de São Paulo, essa experiência concretizou-se na abertura de duas escolas, chamadas Modernas, situadas nos bairros operários do Belenzinho e Brás e dirigidas, respectivamente, por João Penteado e Adelino de Pinho. Sua breve existência, entre os anos de 1912 a 1919, esteve ligada ao Sindicato de Resistência dos Laminadores de São Caetano, que contribuiu com auxílios mensais à escola. (LUIZETTO,1984).[1] Essa experiência inseriu-se em uma rede de práticas educacionais que procuraram implementar, em seu ensino, um método baseado nas idéias de Francisco Ferrer y Guardia (1859 - 1909), pedagogo espanhol fundador das Escolas Modernas de Barcelona.

Ferrer criticava os métodos de ensino da escola tradicional, pois considerava-os instrumentos da dominação de classe . Propunha uma escola

[1] São Caetano também possuiu uma escola racionalista. Pouco se sabe sobre essa experiência, apenas que a escola foi dirigida por José Alves e mantida pela Comissão Pró- Escola Moderna (CASALVARA, 2004).

laica e privada para escapar do domínio do Estado e da Igreja que, segundo Ferrer, ofereceriam um ensino autoritário e dogmático a serviço da manutenção dos privilégios sociais. Seu método de ensino fundamentava-se numa base, considerada por ele, científica e racional. Sua proposta de ensino procurava voltar-se para o desenvolvimento da aptidão individual do educando (RAGO, 1987)

Inspirado pelas concepções de Paul Robin[2] sobre educação, Ferrer defendia uma *educação integral*[3] para possibilitar o pleno desenvolvimento de todas as capacidades do indivíduo, integrando trabalho manual e intelectual. Defendia a utilização de métodos ativos e a integração da escola com seu entorno físico e social, para isso, estimulava excursões e passeios escolares. O trabalho em equipe era extremamente valorizado, pois estimularia a solidariedade e a cooperação. Valorizava o método hipotético-dedutivo na aprendizagem das ciências, enfatizando a importância da observação direta dos fenômenos estudados.

Acusadas de propagarem idéias anarquistas e comunistas, as escolas Modernas de São Paulo foram fechadas em 1919. O episódio do fechamento dessas escolas esteve relacionado com a explosão de uma bomba ocorrida na residência de José Prol, tido como anarquista, tal episódio vitimou quatro pessoas. Dentre as vítimas, encontrava-se Jose Alves, diretor da Escola Moderna de São Caetano, que faleceu devido ao incidente.

O Estado moveu ação contra as escolas Modernas de São Paulo, cassando a autorização de funcionamento desses estabelecimentos. A explosão contribuiu para aumentar as tensões entre as autoridades de São Paulo e os libertários, “especialmente porque circulavam informações dando conta de que estava sendo urdida (...) uma conspiração (...) com participação de anarquistas (...) visando à derrubada do governo.” (LUIZETTO,1984, p. 296)

João Penteado, diretor da Escola Moderna nº1, lutou intensamente contra o fechamento da escola que se encontrava sob sua direção, entrando

---

[2] Paul Robin (1837- 1912). Pedagogo anarquista francês e ativista do movimento neo- malthusiano.

[3] A educação integral concebida por Paul Robin, fortemente influenciada por Proudhon e Bakunin, alicerçavam-se em três princípios básicos: a igualdade natural dos homens, a integração entre o trabalho manual e intelectual, estimulando o “saber” e o “fazer”, e a educação corporal completa, abarcando músculos e sentidos, vigor e saúde, sexualidade e sensibilidade. (TIANA, 1987)

com pedido de *habeas-corpus* que lhe foi negado. Recorreu ao Supremo Tribunal Federal que também lhe negou o pedido, e chegou a remeter uma carta a um ministro do Tribunal de Justiça de São Paulo. Apesar de seus esforços e de contar com o apoio dos ministros Sebastião de Lacerda, Pedro Miebelli e Lins de Albuquerque, esta e as demais escolas Modernas foram fechadas.

Em 1920, no mesmo endereço da escola anterior, João Penteado reabriu a escola. Inicialmente com o nome de Escola Nova[4], atendendo crianças e adultos para alfabetização, bem como ministrando cursos técnicos. Mais tarde, a instituição passou a se chamar Academia de Comércio Saldanha Marinho e permaneceu aberta até 2002, ano em que a escola veio a falir.

A presença de João Penteado como educador e anarquista dirigindo essa instituição entre os anos de 1920 e 1958, permitiu investigar a permanência da proposta libertária de educação sobrevivendo ao fechamento das Escolas Modernas. Para isso, tomamos como objeto de estudo as práticas escolares presentes na escola Saldanha Marinho. Por meio desse estudo procuramos compreender o que ocorria no interior dessa instituição com o objetivo de reconhecer possíveis resíduos e permanências das práticas racionalistas, propostas por Ferrer, entre os anos de 1920 e 1945. Também tivemos por objetivo verificar a relação entre essa escola e o movimento anarquista.

O recorte temporal escolhido se justifica fundamentalmente por abarcar um período de grandes projetos, ideais e conflitos acerca das questões educacionais no Brasil, marcados pela crença, compartilhada por amplos seguimentos sociais e políticos, na capacidade transformadora da educação.[5]

---

[4] Histórico da Instituição baseado no Acervo João Penteado: 1912- Fundação da Escola Moderna nº 1; 1919- Fechamento da Escola Moderna; 1920- Reabertura da escola sob o nome Escola Nova; 1924 - Mudança de nome para Academia de Comércio Saldanha Marinho; 1944- Mudança de nome para Escola Técnica de Comércio Saldanha Marinho; 1948- Mudança de nome para Ginásio e Escola Técnica Saldanha Marinho; 1970- Mudança de nome para Colégio Comercial Saldanha Marinho; 1981 Mudança de nome para Ginásio Saldanha Marinho; 2002- Fechamento do Colégio Saldanha Marinho.

[5] Os embates refletiam uma gama de matrizes políticas e ideológicas e giravam em torno de questões como a laicização do ensino, a co-educação sexual, o acesso à educação, o papel do Estado, as práticas pedagógicas, métodos e currículos, o ensino profissionalizante, a relação entre educação e identidade nacional e outras questões correlatas. Foi um período de grande efervescência cultural, marcado pela atuação de grupos sociais e políticos.

O interesse por investigar as possíveis permanências dessas práticas deveu-se, basicamente, a três motivos: 1) o reconhecimento da importância dessa experiência educacional; 2) a valorização do empenho que os militantes e simpatizantes anarquistas devotaram à educação, propondo um ensino que visava atender não apenas a educação básica como também a superior; 3) o contato com uma documentação recentemente doada, ao Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo, pelos sobrinhos netos de João Penteado, incluindo fontes não apenas de sua atuação como diretor da Escola Moderna, mas também como fundador, diretor e professor do Colégio Saldanha Marinho.

A investigação da existência de traços de continuidade da proposta libertária em educação, enfrentou dificuldades bem maiores do que as encontradas para o estudo das escolas anarquistas, pois além do relativo desconhecimento sobre essa experiência educacional, que muitas vezes aparece imiscuída nas concepções e práticas escolanovistas, a própria literatura pertinente ao assunto dá por encerrada essa modalidade de ensino: "O capítulo do ensino libertário ministrado pelas escolas anarquistas, encerrou-se, pelo menos na capital de São Paulo e em São Caetano, em 1919" (LUIZETTO, 1984, p. 296).

A relevância dessa pesquisa está em contrapor-se a essa interpretação e, dessa maneira, interrogar sobre a continuidade dessa proposta. Para isso, foi analisada uma documentação pouco conhecida sobre a Escola Moderna nº 1, e inédita, no que diz respeito à continuação da obra de João Penteado, possibilitando novos questionamentos sobre o episódio educacional anarquista no Brasil.

O Arquivo Escolar de João Penteado encontra-se no Centro de Memória da Educação – FEUSP[6] e agrega tanto documentos institucionais quanto documentos pessoais de Penteado. Atualmente, encontra-se dividido em:

- Arquivo Pessoal, composto por: correspondências, fotografias e produção literária de João Penteado (contos, ensaios, poemas, artigos e discursos).

[6] Informações extraídas do relatório dos estagiários do Centro de Memória sobre o arquivo de João Penteado, estagiários: Ana Paula Martins, Daniel Righi, Flávia Andréa Machado Urzua e Luciana Eliza dos Santos.

- Arquivo Institucional: documentação administrativa da escola, fotos e jornais produzidos pelos alunos e pela administração, peças dos laboratórios de química e biologia, máquina de escrever do curso de datilografia, entre outros.

Os documentos pessoais de Penteado revelam uma intensa comunicação entre ele e ativistas de relevo do movimento anarquista brasileiro, permitindo reconstruir toda uma teia de relações ligada aos ideais ácratas, e possibilitando dimensionar a experiência da educação libertária no Brasil para além das teorias que lhe serviram de suporte.

Ressaltamos que o Arquivo permanece fechado, pois ainda encontra-se em fase de recolhimento, acondicionamento e catalogação. O grupo de organização e pesquisa do arquivo é coordenado pelas professoras doutoras Carmen Sylvia Vidigal Moraes, Cecília Hanna Mate e Doris Accioly, e composto por alunos de graduação, mestrado e doutorado de diversas áreas como História, Pedagogia, Biologia e Letras.

Considero necessário discorrer brevemente sobre a produção historiográfica brasileira em história da educação e sobre o movimento libertário para possibilitar um melhor esclarecimento sobre os questionamentos que me fizeram formular o problema analisado nesta pesquisa.

Segundo análises de Carvalho (1998) e Warde (1984), a historiografia da educação brasileira tem seguido uma matriz explicativa que se poderia denominar “matriz azevediana ou escolanovista” . Essa “matriz” seguiria um padrão narrativo instituído pela memória da Escola Nova, em particular por Fernando Azevedo, em *A Cultura Brasileira,* que buscava interpretar e explicar a História da Educação no Brasil a partir do dualismo entre as “forças modernizadoras” e as “conservadoras” da sociedade. Tais forças se caracterizariam, por um lado, pelos defensores da Escola Nova e, por outro, pelos seus opositores. Ambas estariam em disputa pelo campo educacional brasileiro durante a primeira metade do século XX, e se auto-proclamavam como as únicas e legítimas representantes dos interesses da sociedade brasileira no período. Segundo Carvalho (1998, p.19):

> O leitor de *A Cultura Brasileira* é conduzido por Azevedo a acompanhar, (...) o que é descrito como a marcha gloriosa e avassaladora do “novo”, batendo-se em diversas frentes contra o “velho”, o “tradicional” e o arcaico. Ter-se-ia estabelecido no país “sob a pressão de causas econômicas, sociais e políticas”, que depois da Guerra de 1914, se “alastrava por todos os domínios culturais, um novo estado de coisas”, do qual eram “sintomas” o movimento da renovação cultural, a Semana de Arte Moderna e as revoltas tenentistas. Espraiava-se por toda parte, segundo Fernando Azevedo, “um sentimento cada vez mais vivo de desconfiança em relação ao antigo estado de coisas e às idéias estabelecidas e uma aspiração, vaga ainda quanto ao conteúdo e ao sentido das reformas, mas nem por isso menos vigorosa quanto à vontade de destruição e de mudanças econômicas, socais e políticas. Este sentimento e esta aspiração constituíam-se, segundo o Autor, como ingredientes principais de uma “mentalidade revolucionária que se vinha formando numa atmosfera carregada de eletricidade” que “teria de desfechar, em 1930, numa revolução de maior envergadura .

O marco convergente dessa historiografia estaria centrado na Revolução de 30, movimento que foi entendido como divisor de águas entre o Brasil “moderno” e o “arcaico”. A Revolução representaria a luta do movimento renovador rumo ao progresso e ao desenvolvimento. Nesse sentido, as propostas dos “Pioneiros da Educação”, os chamados “renovadores”, estariam em consonância com as novas necessidades do desenvolvimento brasileiro e representariam uma tomada de consciência dos educadores “liberais” sobre a necessidade de transformar a educação adaptando-a ao novo tipo de sociedade que a Revolução estaria tentando implementar. Romanelli (1978, p.146) , procurando entender as lutas ideológicas em torno da educação na primeira fase do governo de Getúlio, explicita essa concepção :

> O manifesto dos pioneiros da educação afirma que a finalidade da educação se define de acordo com a filosofia de cada época. Assim, a nova educação tem de ser “uma reação categórica e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial, e verbalista, montada para uma concepção vencida.”. E tinha de ser a noção, porque a situação vigente era de conflito entre o novo e o velho, entre o capitalismo industrial e as velhas oligarquias, entre o capitalismo industrial e o predomínio da economia agrícola.

Concepções como essa, segundo Warde (1984), contribuíram “fortemente para a desmobilização de propostas de caráter efetivamente popular” (WARDE,1984, p. 5), ocultando e mascarando a participação de outras correntes políticas e “ideológicas” nos embates e nas experiências educacionais.Também contribuíram para direcionar o olhar dos pesquisadores da História da Educação brasileira, e não lhes permitir enxergar a complexidade da vida social que se revelava muito mais ampla e múltipla do que as interpretações dicotomizadas e cristalizadas entre ‘liberais” e “conservadores”, “modernos” e “arcaicos”, “escolanovistas” e “católicos”, fizeram ensejar.

Até mesmo autores que se debruçaram sobre as relações entre educação e movimento operário, revelando agentes e propostas apagadas da memória social, acabaram presos aos esquemas cristalizados em nossa historiografia.

Ghiraldelli, em seus estudos sobre movimento operário e educação, apresenta outras propostas educacionais que fugiam do esquema “renovadores” (aglutinados no escolanovismo) versus “tradicionais” (representantes da Igreja), apresentando-nos experiências e propostas socialistas, anarquistas e comunistas. No entanto, enxerga que as concepções acerca dos escolanovistas, como os legítimos representantes de uma educação progressista, estariam assentadas sobre dois fatores, sendo o primeiro a incapacidade do Partido Comunista Brasileiro de manter uma discussão vigorosa sobre a educação e pedagogia; e o segundo, a presença

de Anísio Teixeira, Pascoal Leme e Hermes de Lima no Manifesto dos Pioneiros, dando ao Manifesto uma imagem mais democrática do que realmente tinha.

Ao creditar a força da “matriz azevediana” à incapacidade do PCB no campo pedagógico, Ghiraldelli estava assentando sua análise num modelo paradigmático de desenvolvimento do movimento operário, em que o Partido Comunista consistiria na única possibilidade de enfrentamento efetivo do poder. As demais correntes _ socialistas e anarquistas_ não teriam forças para se contraporem ao poder instituído, sendo, inevitavelmente, englobadas e assimiladas pelo Partido.

Assim, o que se percebe nessa interpretação, é “um deslocamento do estudo da ação operária para a ação partidária” (AZEVEDO, 2002 p.31), evidenciando um vínculo a um modelo de interpretação que tem como objeto central o Partido Comunista. Esse deslocamento é percebido em Guiraldelli (1987, p.143):

> Também o Movimento Operário se viu obrigado à prática da autofagia; as propostas do socialismo utópico e do socialismo libertário tiveram de ser combatidas pelo marxismo para que o proletariado pudesse efetivamente se apossar de uma pedagogia avançada e científica.

Grande parte da historiografia sobre o movimento anarquista procura retratar a ação de seus militantes nas duas primeiras décadas do século XX _ momento em que os anarquistas tiveram uma ação bastante considerável junto ao meio operário_ em detrimento das décadas posteriores. Isso se deveu, em certa medida, aos primeiros estudos sobre os libertários, feitos por militantes diretamente ligados ao movimento operário, mas vinculados a uma interpretação historiográfica bem pouco heterodoxa, que se fixava na vitória do socialismo marxista sobre as demais correntes do movimento operário.

Segundo Toledo (1998), trabalhos como o de Astrogildo Pereira, por exemplo, eram orientados por um modelo de desenvolvimento do movimento operário em que o anarquismo era visto como erro, como desvio, sendo uma teoria ingênua e pouco científica.

Relatos memorialistas de velhos militantes confirmam a visão da suposta fragilidade do movimento, como podemos observar em Gomes, Flaksman, Stotz (1988, p.82)

> Ele lia, tinha livros, e ensina os padeiros na questão social. Dizia que o anarquismo ia salvar o mundo. Hoje nos vemos que é o socialismo. Os anarquistas não querem saber de educar o povo não. Iam na força. “Esse camarada não vai fazer greve, não? Mete o pau nele, derruba ele no cacete! (...) Aí transformamos num sindicato de luta de classes.

Essa fragilidade, também é demonstrada em obras como *Classes Sociais e Movimento Operário*, de Edgar Carone (1980). O autor procura apontar a fraqueza do anarco-sindicalismo, ressaltando que a vitalidade do movimento fora perdida a partir dos anos 30, cedendo terreno para os comunistas e reformistas.

As causas para essa retração estariam, segundo Hardman (1989), na oposição dos libertários aos mecanismos de manutenção do poder presentes nas democracias liberais burguesas, tais como: o voto, a formação de partido, o apoio ao congresso. Esta postura teria levado o movimento a um isolamento que complementaria a exclusão sofrida pelo operariado em relação ao Estado Oligárquico.

De acordo com Azevedo (2002), a década de 30 é analisada, pela historiografia característica dos anos 50, como a fase da estruturação das leis trabalhistas, quando o foco de análise recai sobre o Estado, desconsiderando-se o papel da ação operária como força de pressão frente às questões trabalhistas.

Devido à ausência de uma burguesia plenamente organizada e de uma classe operária imatura e dependente, o Estado se apresentaria, segundo essa historiografia, como o único sujeito político e como o único agente histórico capaz de preencher esse vazio deixado pela burguesia nacional e pelo movimento operário.

Essa forma de abordagem, que considera o Estado como sujeito histórico necessário tanto para o desenvolvimento do capitalismo como para mediador das relações entre capital e trabalho, foi analisada por Marilena Chauí (1978, p. 19-21), em seu ensaio *Apontamentos para uma crítica da Ação Integralista*. Segundo a autora, as análises historiográficas sobre os anos de 1920 a 1938, embora com grandes diferenças entre si, apresentam certas características que traçam um direcionamento para a compreensão desse momento histórico. Esse direcionamento teria as seguintes características:

> 1) Ausência de uma burguesia nacional plenamente constituída tal que alguma fração da classe dominante pudesse oferecer-se como portadora de um projeto que legitimasse sua hegemonia sócio – política (...)
>
> 2) Ausência de uma classe operária madura, autônoma e organizada, preparada para propor e opor um projeto político que desbaratasse o das classes dominantes fragmentadas;
>
> 3) presença de uma classe média urbana de difícil definição histórico – sociológica, mas caracterizada por uma ideologia e por uma prática heterônimas e ambíguas, oscilando tanto entre uma posição de classe atrelada às frações da classe dominante (...) quanto radicalizando-se à maneira pequeno-burguesa, atrelando-se à classe operária para emperrá-la e frear sua prática revolucionária (...);
>
> 4) as duas primeiras ausências, no que tange às classes fundamentais, e o radicalismo inoperante, no que respeita à classe média urbana, engendram um vazio de poder que será preenchido pelo Estado, com apoio de certos setores das Forças Armadas. O Estado surge, pois, como o único sujeito político como único agente histórico real, antecipando-se às classes sociais para constituí-las como classes do

> sistema capitalista (...). Nascido do vazio político, o Estado é o sujeito histórico do Brasil;
>
> 5) no tocante à classe operária (...) a ação da III Internacional e do prestismo, de um lado, a importação do anarquismo e do anarco-sindicalismo, de outro lado, conjugados com a origem imigrante e camponesa dos proletários, desviam a classe de sua tarefa histórica e culminam no populismo. Do lado de cima, o vazio, e do lado de baixo, o desvio, explicam-se na medida em que o capitalismo no Brasil é atrasado, tardio ou desigual e combinado face ao capitalismo internacional, de sorte que a conseqüência não se faz esperar: o Estado, fonte de modernização, terá que promover o desenvolvimento capitalista, telos da história mundial.

Percebe-se, por esse arcabouço conceitual, um modelo de análise pelo qual o Estado seria a única força possível para nortear a trajetória da nação rumo ao progresso e à modernização. Dessa maneira, desaparecem das análises sobre o período, as multiplicidades de posições, os conflitos, as disputas e os embates que estariam sendo travados pelos diversos setores da sociedade durante as décadas de 1920 e 1930.

Podemos concluir que, de maneira geral, dois paradigmas conduziram as análises sobre o movimento operário no Brasil: um modelo partidário da tarefa histórica do proletariado; e um modelo estrutural do Estado e do Capitalismo. Ambos não permitiram enxergar possibilidades de continuidade da ação libertária após os anos de 1920 e, tampouco, reconheceriam as idiossincrasias desse movimento como um fator positivo. Nesse sentido, o espontaneísmo libertário e a aversão à centralização partidária, seriam tratados como elementos negativos, como afirma Hobsbawn (1973, p.68):

> (...) comprometido com a firme crença na superioridade da centralização sobre a descentralização ou federalismo e (especialmente em sua versão leninista) comprometido com a convicção de que liderança, organização e disciplina são

> fundamentais, sendo inadequado qualquer movimento apoiado em mera “espontaneidade”.

Azevedo (2002, p.38) observa que grande parte das pesquisas sobre o anarquismo é tratada por essa visão em negativo, sendo o movimento “focalizado pela ótica da **ausência** de centralização, da **falta** de participação político-parlamentar, da **carência** de organização.”

Assim, poucas são as obras que aprofundam as experiências libertárias após os anos vinte e, quando o fazem, desqualificam as práticas anarquistas como possibilidades de resistência, pois não enxergam nelas uma teoria revolucionária capaz de promover a tomada do poder de modo efetivo. Foot Hardman (1989, p. 320) explicita essa visão:

> Toda a força revolucionária dos quadros libertários revelou-se nas lutas decisivas daquele momento . E nesta experiência viva da classe , todos os limites e fraquezas do anarquismo também foram postos à prova . A recusa em considerar a organização necessária do proletariado para a luta política contra o Estado ; a negativa de organizar a classe em partido próprio , com vistas à tomada do poder ; o apego absoluto à chamada “resistência anticapitalista” , que se traduziu na superestimação do papel do sindicato e da luta econômica ; a exaltação de formas espontâneas de luta , de ações voluntárias e heróicas , individualizadas e desvinculadas da massa ; enfim , todos esses aspectos da teoria e prática do anarquismo revelam o impasse e o beco sem saída a que foi levado o movimento operário no Brasil , neste final dos anos dez.

Não cabe aqui refutar se as concepções e práticas anarquistas levaram o movimento a um “beco sem saída”, mas filtrar e separar o que os anarquistas

consideravam como práticas de resistência e ação revolucionária das concepções que a esquerda marxista tinha sobre essas práticas. No tocante à educação, essas divergências explicitavam-se na própria concepção sobre o caráter e o papel da escola. Os anarquistas defendiam um ensino que tinha por pressuposto o desenvolvimento da liberdade individual e coletiva. Essa liberdade deveria levar o indivíduo a proceder de acordo com os ideais libertários de respeito ao ser humano, auto-conhecimento e luta permanente contra o dogmatismo (MONTERO, 2000). Já os comunistas guiavam-se pela educação político-partidária, tendo a escola como um importante instrumento de formação de militantes para engrossar as fileiras do partido (GUIRALDELLI,1987).

A militância anarquista não estava centrada, segundo Borges (1996, p.17), na destruição de um sistema de poder para substituí-lo por outro, mas numa luta permanente de criação de espaços de liberdade:

> O teatro, a literatura, as relações solidárias no amor e no trabalho, a pedagogia (como uma alternativa à sociabilidade autoritária realizada no ambiente escolar tradicional), a formação intelectual humanista, as manifestações artísticas, os dias de anarquia, festivais e piqueniques, possuem a mesma importância e andam lado a lado com as associações de trabalhadores(...).Todos percebidos como práticas de resistência (...).Assim, preocupam-se em organizar festas, centros culturais, bibliotecas, escolas, grupos de teatro e de música tanto quanto em fundar sindicatos.

Mesmo entre os anarco-sindicalistas[7], que pregavam a greve geral como o principal instrumento revolucionário, era comum a preocupação em

[7] Para os anarco-sindicalistas, a emancipação operária se daria por meio da greve geral. A greve era considerada o mais importante instrumento de luta dentre as práticas revolucionárias. Para isso, os anarco-sindicalistas, buscavam organizar sindicatos e agrupá-los em federações. Eram francamente contrários à tomada do poder político, “ inclinando-se para uma revolução social que destruiria o sistema

ultrapassar o limitante cotidiano fabril e ligar a luta econômica a uma ética e uma estética anarquista. De acordo com Avelino (2004, p.60):

> (...) novos lugares são inventados e um novo cotidiano é dado ao indivíduo na forma de bibliotecas, conferências, concertos, piqueniques, espetáculos filo-dramáticos e musicais, realizados pelos sindicatos ou por outras associações por eles criadas como o Centro de Cultura Social de São Paulo. (...)

Também os anarquistas individualistas, inspirados por Stiner[8], estavam convictos de que a "liberdade, antes de ser coletiva e material, tinha de ser individual e mental" (COSTA, 1990 p.25). A música, o teatro, a literatura seriam fundamentais para "enriquecer" o cérebro e apurar o sentimento.

Mas será entre os anarco-comunistas [9]que o elemento pedagógico será intensificado, não apenas como instrumento de revolta, mas, sobretudo, como produtor "de forças conscientes". Para Eliseu Reclus (apud AVELINO, 2004, p.32):

> É nas cabeças e nos corações que as transformações têm que se realizar antes de tenderem os músculos e de se mudarem os fenômenos históricos (...) a condição primeira do triunfo é estarmos desembaraçados da nossa ignorância.

Percebe-se, de modo geral, que as correntes libertárias preocupavam-se tanto com a esfera econômica quanto com a cultural, pois entendiam que as

---

capitalista e inauguraria uma sociedade sem Estado, que seria dirigida pela confederação geral de sindicatos" (COSTA, 1990 p.26)

[8] As bases do anarquismo individualista encontravam-se assentadas no pensamento de Max Stiner. Para esse autor, o ideal humano é o egoísmo : " o homem que se realiza a si mesmo em conflito com a coletividade e com os outros indivíduos (...) pode formar com outros indivíduos uma união de egoístas, sem normas nem regras, para providenciar as questões de interesse comum." (Costa, 1990 p.25)

[9] Influenciados por Kropotkin, Reclus e Malatesta, o comunismo anárquico defendia a idéia da "livre distribuição" de bens e mercadorias. Cada indivíduo participaria da sociedade com seu trabalho e cada um retiraria de acordo com suas vontades.

transformações sociais deveriam ocorrer juntamente com a transformação das relações existentes entre os homens. Era preciso eliminar o ranço do autoritarismo presente nas relações sociais. Dessa forma, a escola libertária seria um campo propício para a construção de um novo homem, livre dos preconceitos de classe, das superstições inculcadas pela Igreja, e das relações de poder transformadas em estruturas de dominação.

Para os anarquistas, a educação libertária significava a ausência de dogmas, o livre discurso da razão, a confiança do homem em si mesmo sem recorrer a interpretações mágicas sobre a existência. Seu objetivo central seria a construção de uma verdadeira personalidade humana tendo a liberdade como requisito indispensável (TIANA, 1987).

A escola libertária não pretendia inculcar dogmas e sim discutir as mais variadas opiniões. Não deveria ser religiosa nem tampouco submissa a qualquer tendência política. Sua função seria mostrar as verdades universalmente reconhecidas, estimulando aos jovens formarem suas próprias idéias, sendo essas, fruto da ciência e da razão (TIANA, 1987).

Nosso trabalho centrou-se em torno de três questões, são elas: 1) De que maneira João Penteado conseguiu manter os ideais libertários em educação numa instituição com tanta visibilidade como a escola?; 2) A forma como esses ideais foram mantidos ligava-se às práticas de resistência nos meios libertários?; 3) Que perfil teria João Penteado delineado para sua escola?

Indagar sobre essas questões é repensar conceitos e modelos consolidados, reinterpretar temas aparentemente esgotados, e considerar, como elemento de análise, a cultura e os valores próprios do movimento anarquista, não se balizando pelo que o movimento deveria ter sido ou feito, mas enxergando, segundo Avelino (2004, p.19), o anarquismo:

> (...) não apenas como uma teoria ou um sistema de conceitos, mas como um modo de existir, quer dizer, uma visão de mundo que corresponde a uma maneira de viver, a uma opção existencial que exige uma mudança total ou parcial da vida, uma conversão de seu ser e a um desejo de ser e viver de uma certa maneira; neste sentido, o indivíduo é levado a

> problematizar-se, a modificar seu ser e a colocar-se em constante vigia de si mesmo. Veremos o anarquismo não um "despertar da razão", no sentido iluminista do termo, mas uma revolta íntima e profunda contra um estado de coisas, a negação de uma realidade histórica dá origem a um sistema conceitual onde a mola é a rebelião do indivíduo (...).

Assim, segundo Azevedo (2002, p.21), a abordagem sobre o movimento anarquista, se deslocaria de uma análise estrutural e sócio-econômica alicerçada em modelos genéricos e rígidos, para o reconhecimento da alteridade e da diversidade humanas, considerando a análise cultural do comportamento, do cotidiano, dos valores como possibilidades de conhecimento:

> A abordagem da ação anarquista, portanto, transforma-se sob a ótica de uma classe em formação cuja consciência está em seu **fazer-se,** segundo critérios e valores próprios que não se medem diante do que deveria ser sua consciência verdadeira ou sua missão histórica. Não serão as macro-estruturas econômicas, políticas e sociais que irão determinar sua ação, mas é o trabalhador, enquanto **sujeito coletivo**, que irá fundar as opções ideológicas tomadas através da leitura acerca das condições dadas. É a partir da experiência vivida que serão formuladas suas estratégias de luta mediadas por uma cultura, valores e princípios.

É de acordo com essa perspectiva cultural que vários trabalhos[10] vêm abordando o ideário e a cultura anarquista como formas de enfrentamento e

---

[10] Dentro da perspectiva de mediação cultural, fortemente influenciada pelos trabalhos de E. P. Thompson, encontram-se os trabalhos de Raquel de Azevedo *A Resistência Anarquista: Uma Questão de Identidade (1927-1937)* , obra que procura demonstrar a sobrevivência dos sindicatos e grupos libertários entre os anos de 1927 a 1937; Paulo Borges com a dissertação de mestrado *Jaime Cubero e o Movimento Anarquista em São Paulo 1945-1954,*resgatando a memória de Jaime Cubero e do Centro Social de Cultura, nas décadas de 40 e 50 e Nildo Avelino propondo identificar a existência de uma ética libertária

resistência ao poder, recuperando novas dimensões do cotidiano, da mentalidade e do imaginário libertário que até então eram ignorados.

Recuperar a atuação anarquista no campo educacional entre as décadas de 1920 e 1940, não supõe idealizar o ensino racionalista e, tampouco, conferir a ele uma atuação e influência maior do que teve. Mas reconhecer que a proposta libertária em educação foi uma alternativa escolar dirigida a todas as classes sociais, com o objetivo de desenvolver as liberdades individuais e coletivas, que deveriam ser postas a serviço da transformação social.

O levantamento da documentação pertinente a esta pesquisa foi realizado, principalmente, através da consulta ao Arquivo João Penteado, no Centro de Memória da Faculdade de Educação de São Paulo. Utilizamos os jornais, produzidos pelos alunos da escola, *O Início* e *Íris*, os manuscritos de João Penteado[11] e a documentação administrativa da escola. Em relação aos documentos administrativos, priorizamos os relatórios de inspeção escolar, as grades curriculares e a documentação dos professores (carga horária, disciplinas ministradas, tempo de serviço). Esses documentos possibilitaram conhecer o cotidiano escolar em vários aspectos como: a relação da escola com o Estado e com outras instituições; as questões financeiras e trabalhistas da instituição e, principalmente, as práticas escolares.

A consulta à Imprensa Operária foi realizada no Arquivo Edgar Leuenroth, na UNICAMP, e no Centro Social de Cultura Anarquista.

Como referencial teórico sobre o anarquismo e as escolas racionalistas destacamos, Errico Malatesta, Francisco Ferrer y Guardia, Pere Solà e Alejandro Tiana Ferrer. No contexto brasileiro, Flávio Luizetto, Fernando Antonio Peres, Tatiana da Silva Calsavara e Regina Célia Mazoni Jomini. Sobre a atuação anarquista brasileira após os anos de 1920, Raquel de Azevedo, Paulo Borges e Nildo Avelino.

O primeiro capítulo aborda a concepção de educação libertária e sua relação com o ideário educacional presente no final do século XIX e início do XX. Também destaca a proposta educacional de Francisco Ferrer y Guardia,

---

entre os militantes do Centro social de Cultural, com o livro *Anarquistas: Ética e Antologia de Existências*.

[11] Os manuscritos de João Penteado referem-se às cartas, discursos, artigos e contos escritos por ele.

analisando os princípios que embasaram a fundação das escolas racionalistas em São Paulo.

O segundo capítulo refere-se à experiência da Escola Moderna nº 1, sob a direção de João Penteado. Destacando suas práticas educativas e sua relação como movimento libertário.

O terceiro capítulo aborda a continuação da proposta racionalista após o fechamento das Escolas Modernas, referindo-se diretamente à continuação do trabalho de João Penteado. Neste capítulo destacamos as práticas mantidas na escola Saldanha Marinho, bem como o funcionamento interno da escola relacionado-a ao contexto social e político.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

O anarquismo é um pensamento político que se opõe à idéia de que o poder e a dominação são essenciais para a manutenção da sociedade, procurando combater todas as formas de controle e cerceamento das liberdades individuais. Entretanto, o anarquismo nunca possuiu um corpo único e sistemático de doutrina, sendo um aglomerado de idéias e tendências, muitas vezes contraditórias e conflitantes, vindas de diversas matrizes ideológicas.

Segundo Costa (1990, p.11), o que se pode encontrar em comum a todo o pensamento anarquista é a defesa e a valorização das liberdades do indivíduo:

> Os anarquistas, se é que se pode encontrar algo comum entre eles, têm em mira apenas o indivíduo, sem representantes, sem delegações, produtor, naturalmente em sociedade. Positivamente, eles preconizam uma nova sociedade e indicam alguns meios para isso.

Dentre os meios preconizados pelos anarquistas para a construção de uma sociedade ácrata, destacamos:

_ *A defesa dos direitos fundamentais do indivíduo:* idéia calcada no pensamento de John Locke, na qual todo indivíduo possui um conjunto de leis naturais que não pode ser retirado por nenhum tipo de sociedade que exista ou venha a existir.

_ *A ação direta*: recusando por princípio o sistema de representação, os anarquistas afirmavam o valor da intervenção direta do indivíduo na sociedade, rejeitando todos os meios indiretos de resolução dos problemas sociais mediados por terceiros ou pelo Estado, propondo meios diretos, como: assembléias, mutirões, greves, boicotes, desobediência civil, sabotagem, até ações violentas.

_ *A educação libertária*: os anarquistas viam na educação um meio para demolir os preconceitos sociais e as condicionantes mentais que impediam o indivíduo de ser livre e de se assumir como tal.

_ *A auto-regulação*: embora os anarquistas recusassem qualquer forma de poder, a maioria deles aceitava a formação de organizações resultantes de uma ação consciente e voluntária de seus membros, mantendo entre eles uma total igualdade. Desde o final do século XIX, os anarquistas criaram associações de ajuda mútua, cooperativas, sindicatos, confederações, colônias, escolas, centros sociais e uma série de experiências de autogestão.

Este capítulo aborda, de forma geral, a proposta de educação lançada e concretizada pelos anarquistas na primeira metade do século XX, situando-a nas correntes racionalistas do século XIX. Destaca a obra de Francisco Ferrer y Guardia e suas influências, estabelecendo relações entre sua proposta educacional e as formas de luta e resistência do movimento libertário.

ANARQUISMO E EDUCAÇÃO

Para os anarquistas, a educação era vista como uma ferramenta indispensável da ação revolucionária sendo considerada um elemento essencial para formação de um “homem novo”, capaz de livrar-se dos

preconceitos sociais, valorizar e respeitar os direitos individuais e conviver de forma solidária em sociedade.

É preciso compreender a proposta da educação anarquista inserida tanto numa tradição que remonta ao ideário iluminista do século XVIII como nas idéias e lutas emancipatórias do operariado do século XIX.

A concepção da educação como um instrumento essencial para a construção de uma nova sociedade tem uma longa história. Todavia, essa visão foi bastante reforçada pelo movimento iluminista. Movimento que também foi chamado de “esclarecimento”, ou seja, que estaria voltado para tornar claro aquilo que estava obscurecido pelas “trevas” do fanatismo, da ignorância, da irracionalidade, da superstição. A razão seria a luz que guiaria os indivíduos rumo à transformação da sociedade, garantindo a liberdade e igualdade de todos perante a lei, compondo os alicerces de uma nova sociedade.

Nesse contexto, a educação passava a ser considerada um fator essencial para o esclarecimento do indivíduo, sendo responsável por despertar as qualidades naturais dos seres humanos, fazendo-os superarem sua mediocridade intelectual e desenvolverem sua capacidade de pensar por si próprio, sem nenhuma forma de tutela. Desse modo, tornava-se necessário subtrair da Igreja e da família a educação das crianças para educá-las livres dos preconceitos e do fanatismo que o pensamento ilustrado pensava em destruir.

Cabe ressaltar que a defesa da educação para todos como um direito que deveria ser assegurado percorreu um longo caminho. Segundo Pallares-Burke (2001, p.56),

> Ainda não havia chegado, todavia, o momento em que o ecumenismo racional, defendido por tanto tempo em teoria, seria, de fato, praticado. O exame das discussões sobre a educação popular no século XIX, em vários países europeus, revela que o direito de todas as classes a uma mesma educação não fazia parte de um consenso e estava longe de ser assegurado.

O trauma causado pela Revolução Francesa, e/ou o próprio descaso com “as massas”, levou os setores da média e alta burguesia a rejeitarem a idéia de que “as luzes da razão” deveriam ser levadas a todos indiscriminadamente. Muitos consideravam que a harmonia social dependia da ignorância das massas, visto que estas, ao terem acesso à mesma educação das elites, poderiam fazer emergir todo seu potencial subversivo.

Mesmo quando encontramos vozes defendendo a educação do povo, percebemos que elas propunham algo bem distante do ecumenismo racional defendido na teoria iluminista. A idéia era propor uma educação popular com o objetivo de controle e cerceamento. Uma educação que tivesse por base a manutenção da estabilidade social. Assim, caberia à escola inculcar “ valores da obediência, satisfação e de excelência nas posições que coube a cada um” *(*PALLARES-BURKE, 2001, p. 54). A liberdade e a igualdade das classes populares residiam na obediência espontânea a seus líderes, segundo esta mesma autora (2001, p.64-65)

> Como disse um ministro de Frederico II, “um governante ilustrado prefere governar súditos que servem e obedecem por amor e convicção, e não os que estão atolados em hábitos servis de servidão forçada”. Assim, a escolarização deveria ser promovida, desde que bem cuidada, regrada e compatível com o papel dos vários grupos sociais.

Essas idéias acabaram por agregar-se à noção de progresso desenvolvida pelos iluministas. Para eles, o progresso compreenderia duas dimensões: a dimensão material, caracterizada pelo desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da economia; e a institucional, caracterizada pelo aperfeiçoamento das instituições com o objetivo de ampliar os direitos e a liberdade dos indivíduos.

A educação cumpriria uma dupla missão: formar indivíduos livres e, ao mesmo tempo, estimular o progresso. Nesse sentido, é importante salientar que a escola, embora influenciada pela vertente iluminista, é, também, fruto de um conjunto de transformações pelas quais as sociedades do Antigo Regime estavam passando no período de transição para as sociedades industriais modernas. Essas transformações incluíam, de acordo com Canário (2005, p.63), a invenção da infância e a emergência da relação pedagógica:

> A construção da escola moderna supõe, por um lado, a invenção da infância e, por outro, a emergência de uma relação social inédita, a relação pedagógica exercida num lugar e num tempo distintos das outras atividades sociais, submetidos a regras de natureza impessoal e que definem a especificidade do modo de socialização escolar.

O processo de distinção social da criança vai se consolidando no bojo das revoluções burguesas: a Revolução Industrial e a Francesa. Revoluções que colocaram os valores, as atitudes, as formas de viver e pensar oriundas da burguesia como pensamento hegemônico. É dentro da perspectiva burguesa de organização, produção e trabalho que os discursos sobre a escola vão ganhando contornos de instituição estabilizadora da sociedade, responsável por formar cidadãos capazes de “ler, escrever, compreender e pensar(...) sendo ainda capazes de compreender as virtudes da organização social alcançada até aquele momento(...) (VALDEMARIN,2004 p.104).

O discurso sobre a importância da escola se fez presente em outros setores sociais além da burguesia, abrangendo os trabalhadores e seus movimentos políticos e sociais. Movimentos que não se organizavam apenas em torno da luta pela melhoria das condições de trabalho, mas também elaboravam e concretizavam projetos educacionais voltados para a construção de um “homem novo”, livre da exploração capitalista e do domínio da Igreja. Segundo Pallares-Burke (2001, p.65):

> (...) não é de se admirar que espíritos mais lúcidos e radicais denunciassem a falácia da educação que as autoridades estavam a oferecer para as massas, e se dispusessem, eles próprios, a educar a si mesmos e as crianças.

Claro que as divergências que marcaram o movimento operário no campo político e ideológico também geraram concepções e projetos distintos no campo pedagógico. Comunistas, anarquistas e demais correntes do movimento operário pensaram a educação de modo próprio, trazendo para esse campo suas diferenças e idiossincrasias. Todavia, três questões se fizeram presentes em todas essas correntes: 1) a luta pela universalização e laicização do ensino; 2) a interação entre instrução e trabalho para a formação de um homem integral; 3) a valorização da ciência como fator essencial para a libertação do indivíduo.

Ressaltamos que essas questões não fizeram parte apenas das propostas das classes trabalhadoras. As elites ilustradas do século XVIII e a burguesia industrial do século XIX também consideravam importante e desejável a instrução do povo. Porém, os objetivos desejados por esses grupos foram muito distintos: para as elites, sobretudo a burguesia do século XIX, “ um povo instruído e inteligente é sempre mais digno e ordeiro que um povo ignorante e atrasado” (LUZURIAGA, 1959 p. 52); para os movimentos dos trabalhadores, um povo instruído conhece a extensão de sua exploração e está mais consciente da necessidade de mudanças.

O ENSINO RACIONAL E O ANARQUISMO

Os movimentos libertários do final do século XIX e das primeiras décadas do século XX compreenderam a educação como uma ferramenta inseparável da ação revolucionária, sendo indispensável para a formação de

indivíduos livres, conscientes de sua função social e construtores de uma nova sociedade calcada nos valores ácratas.

A visão da educação como “redentora da humanidade” não era privilégio dos anarquistas nem dos movimentos operários, era uma construção compartilhada por muitos setores sociais, políticos e ideológicos do período. Tampouco foi aceita como bandeira de luta por todas as correntes libertárias, mas, de maneira geral, os meios anarquistas tiveram um permanente interesse em “construir o que poderíamos denominar uma filosofia da educação libertária” (TIANA, 1987, 89). Assim, muitos artigos, discursos públicos e declarações de líderes do movimento anarquista foram sedimentando um conjunto de idéias que passaram a compor o ideário educacional libertário, ainda que desprovido de um caráter sistematizador e ordenado.

Os libertários foram fundamentalmente otimistas no que se refere às possibilidades da educação ácrata e, assim como Rousseau, concebiam que o homem é bom por natureza, mas está submetido à influência de uma sociedade corruptora que, por meio de suas instituições, oprime o indivíduo. Portanto, era necessário destruir as instituições como o Estado e a Igreja e criar uma escola que tivesse por princípio formar pessoas livres. Segundo Santillàn (apud TIANA, 1987, p. 93),

> Nossa revolução não é do tipo jacobino ou político, mas de cooperação social, de criação de novas formas de convivência, de ensaio e experimentação, criadora de uma nova cultura na liberdade e para a liberdade.

Um dos conceitos chaves da educação libertária foi o de auto-regulação: o homem seria, por definição, um ser autônomo e capaz de regular tanto sua vida individual como sua convivência social. A capacidade auto-regulativa implicaria na opinião de Tiana(1987, p. 93)

> Em nível individual, a construção de uma personalidade autônoma e criativa, capaz de investigação e transformação.

> Em nível social, a construção de uma sociedade em que tais possibilidades de desenvolvimento alcancem a todos os indivíduos, junto com a destruição de todas as formas de convivência baseadas em relações de poder.

Para tornar o indivíduo realmente livre seria necessária uma formação completa, não sectária, e, frontalmente, oposta à educação oficial vista como autoritária, domesticadora e ligada aos interesses capitalistas. Contra o ensino que cerceava a liberdade humana, autoritário e dogmático, os libertários propunham uma educação *integral*, calcada em três princípios básicos: a igualdade natural dos homens, a integração entre o trabalho manual e o intelectual, e a educação corporal completa (abarcando vigor físico, saúde, sensibilidade, sexualidade, sentidos, etc.)

Os anarquistas consideravam que, na sociedade capitalista, o trabalho manual e o intelectual estavam separados e hierarquizados, o que tornaria necessária a aplicação de uma educação integral que visasse reintegrar o homem e recompor sua unidade natural. Essa “unidade natural” só seria efetivamente recomposta com o fim da sociedade de classes, juntamente com a destruição do Estado.

Dentro dessa concepção, a educação tornava-se inseparável da revolução sendo considerada, por muitos anarquistas, como uma estratégia de *Ação Direta,* duplamente ligada ao caráter revolucionário: “ Sua relação foi dupla: sem educar o povo explorado não poderia produzir-se uma revolução libertadora e, por sua vez, seriam as transformações revolucionárias que permitiriam transformar radicalmente a educação.” (TIANA, 1987, 89)

Segundo TIANA (1987), o conceito de educação integral apareceu muito cedo no universo anarquista, sendo discutido desde os primeiros congressos da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), no final do século XIX. Proudhon, Bakunin, Kroptkin dedicaram-se a escrever sobre tal conceito, mas Paul Robin foi o primeiro a sistematizá-lo e aplicá-lo no orfanato de Cempiuis, entre os anos de 1880 e 1894. Segundo Robin (apud TIANA, 1987, p.95):

> Com o nome de educação integral designamos o desenvolvimento progressivo e sistemático de todo o ser, sem lacunas ou mutilações, sem descuidar de nenhum aspecto da natureza humana, nem sacrificá-la a outros. No conjunto da educação e em cada uma de suas partes consideradas me separado, perseguimos a aplicação do mesmo princípio de integridade (...) persuadidos de que disso depende a felicidade do indivíduo e da coletividade.

Todavia, devemos entender que a proposta de educação integral feita pelos anarquistas não se tratava apenas de uma reivindicação de melhoria da qualidade do ensino. Tampouco mantinha relações com a visão proposta pelas diversas tendências progressistas da burguesia liberal. Para os anarquistas, a educação integral era profundamente revolucionária, na medida em que atacava um dos pilares da estrutura social capitalista: a divisão entre o trabalho manual e intelectual. Segundo Tiana (1987, p. 96), não existe, na concepção anarquista, uma divisão, mas uma integração entre trabalho manual, intelectual e educação. Vejamos este seu texto, em que fica nítida a diferença entre a visão capitalista e anarquista de trabalho e educação:

> Na concepção anarquista, o trabalho e a educação de uma sociedade autoritária estão separados, hierarquizados. Em tal tipo de sociedade a divisão social e a do trabalho são realidades paralelas. Numa sociedade libertária, pelo contrário, o trabalho e a educação devem tender a recompor a unidade natural originária entre todos os ramos da atividade humana, que abarca aspectos tanto intelectuais como manuais. De acordo com essa ótica, o ensino integral é revolucionário pelo feito de negar um dos principais apoios da divisão social, e favorecer em conseqüência, o processo de abolição das classes sociais e do Estado.

O pensamento educacional anarquista do final do século XIX se fundiu a uma instituição original, criada por Francisco Ferrer y Guardia, chamada de escola racionalista. No texto de Tiana (1987, p.107), a ligação entre o pensamento libertário e as propostas educacionais de Ferrer são ressaltadas:

> As idéias educativas do pensamento libertário (...) se plasmaram a uma instituição original: a escola racionalista. Levados pelo exemplo de Ferrer y Guardia e sua Escola Moderna, os projetos de atuação educativa e cultural das diversas organizações anarcossindicalistas incluíram habitualmente a abertura de um centro de ensino racionalista em seus intentos.

Segundo Solà (2002, p. 18), desde o movimento da Escola Moderna de Francisco Ferrer y Guardia até o final da guerra civil espanhola, os meios libertários conceberam por *educação racionalista*[12] um tipo muito específico de pedagogia. É preciso situar essa versão particular de racionalismo dentro de um marco mais amplo. “Este marco geral seria o racionalismo moderno e contemporâneo”. O racionalismo do século XVII partia de premissas metafísicas para qual o conceito de Deus seria a razão última da inteligibilidade humana e colocava a matemática como o seu grande modelo “capaz de provar a verdade necessária e universal de seus enunciados, sem deixar qualquer dúvida possível.” (CHAUÍ, 1997, p. 252). Tomar a matemática como modelo significava orientar a razão segundo procedimentos precisos sistematizados em axiomas, postulados e definições, como se faz na demonstração de um teorema. Da preocupação com a precisão e pela obsessão em não errar, os racionalistas do século XVII se viram impelidos a escrever métodos para se

[12] Para os militantes anarquistas, escola laica e escola racionalista eram radicalmente distintas. A escola laica, de origem burguesa, apenas se opunha ao ensino religioso, mas não combatia o capitalismo. A escola racionalista tinha por pressuposto a transformação radical da sociedade.

chegar ao conhecimento, conforme se pode observar neste texto de Abrão (1997, p.187):

> A insistência no problema do método é crucial, porque o mundo exterior não mais fornece a garantia da certeza do conhecimento. Por isso, de nada adianta buscar, como fizeram os renascentistas, as relações de semelhanças e simpatia que unem secretamente as partes do mundo entre si e com o todo. A razão, e só ela, pode servir a si própria como guia, critério e condição da certeza do conhecimento. A razão não tem mais em que se apoiar a não ser nela mesma, e por isso precisa criar um método seguro.

Esse mesmo racionalismo conceberá, no século XVIII, a razão como uma arma na luta contra a ignorância, a superstição e a sociedade estamental. A burguesia revolucionária utilizará a razão tanto como referência para a sua ação política (práxis coletiva) como para a sua ação individual marcada pelo conceito iluminista de autonomia.

No século XIX, uma terceira concepção de racionalismo coexistirá com as duas anteriores. Nessa concepção, exposta por Meleau-Ponty em seu texto *Em toda e nenhuma parte* , a ciência ampliaria seu poder explicativo para além dos fenômenos naturais, abarcando também áreas tradicionalmente ligadas à metafísica e ciências humanas (história e psicologia). Para Merleau-Ponty (1975, p. 417), esse racionalismo estaria alicerçado numa série de mitos:

> Esse “racionalismo” nos parece repleto de mitos: mito das *leis da natureza,* situadas vagamente entre as normas e os fatos, e *segunda as quais,* pensava-se, este mundo cego, no entanto, está construído; mito da *explicação científica*, como se o conhecimento das relações, mesmo se estendido a todo observável, pudesse transformar, um dia, a própria existência do mundo numa proposição idêntica e óbvia. A estes dois mitos dever-se-iam acrescentar todos os outros anexos que proliferavam nos limites da ciência, como por exemplo, aqueles que giravam ao redor das noções de vida e de morte. Era a

> época em que se perguntava com entusiasmo ou com angústia se o homem poderia criar a vida no laboratório; época em que os oradores racionalistas falavam à vontade do “nada”, meio de vida diverso e mais calmo, que se vangloriavam de “alcançar” após esta vida, como se alcança um destino supra- sensível.

Todavia, segundo Merleau-Ponty (1975, p. 417), os racionalistas do século XIX pensavam falar em nome da razão:

> Contudo, não se pensava estar cedendo a mitologias. Acreditava-se falar em nome da razão. Esta, confundia-se com o conhecimento das condições e das causas: em toda parte onde um condicionamento era revelado, pensava-se ter silenciado toda questão, resolvido o problema da essência com o da origem, restabelecido o fato sob a obediência de sua causa. A questão entre ciência e metafísica reduzia-se somente a saber se o mundo era um só e grande processo, submetido ao mesmo “axioma gerador” (...), ou se havia, por exemplo, no ponto em que a vida surge, lacunas, descontinuidades onde se pudesse alojar a potência antagônica do espírito. Cada conquista do determinismo era uma derrota do sentido metafísico, cuja vitória exigia a “falência da ciência”.

A pedagogia racionalista assumiu, nos libertários, elementos das principais formas de racionalismo aqui mencionadas, que seriam: o racionalismo metafísico, o racionalismo ilustrado e o racionalismo cientificista. Mas, de acordo com Solà (2002, p. 19), assumiram essas vertentes de “uma maneira tão pura (não mediatizada) como ingênua e acrítica.”

Desse amálgama, os anarquistas pretenderam criar uma forma de ensino emancipadora, desprovida de preconceitos (burgueses, religiosos e patrióticos) e integral, cujos métodos e conteúdos deveriam se inspirar na

ciência (entendida em sua vertente empirista) e na razão natural - compreendida como o reencontro ou reconciliação do homem consigo mesmo - ambas postas a serviço dos ideais libertários.

FERRER E A ESCOLA MODERNA: O CONTEXTO HISTÓRICO

A concepção pedagógica libertária encontrou em Ferrer y Guardia seu maior organizador. O impacto de sua obra atingiu amplamente os setores libertários em todo mundo, inspirando projetos escolares na Suíça, Argentina, Estados Unidos, Rússia, Itália e Brasil.[13]

Francisco Ferrer y Guardia nasceu em 10 de janeiro de 1859, em Allela, Catalunha. Filho de uma família de pequenos proprietários rurais. Teve, durante a infância, uma formação católica e monarquista, cantando no coro da igreja e acompanhando a avó à missa aos domingos. Por razões familiares, abandonou o trabalho junto aos vinhedos da família e passou a trabalhar como caixeiro na cidade de Barcelona.

Influenciado por seu patrão, começou a freqüentar a maçonaria, inscrevendo-se na loja maçônica "Verdad". Militou no Partido Republicano e, mais tarde, no Progressista, onde se tornou secretário de Ruiz Zorilla.

Durante a Primeira República Espanhola (1873-1874), participou de experiências ligadas à educação popular. Após o curto período republicano, Ferrer y Guardia parte para o exílio na França, local em que entrou em contato com pessoas ligadas a projetos educacionais que tinham por objetivo neutralizar a influência da Igreja na educação e desenvolver uma educação racionalista. Tragtenberg (2004, p. 131) afirma que Ferrer y Guardia:

---

[13] No movimento libertário espanhol das primeiras décadas do século XX, " ensino racionalista" chega a confundir-se com "ensino anarquista" e com o ensino *tout court* . Poucos escritos discorreram sobre educação sem referir-se implícita ou explicitamente ao programa ferrerista. E se, em 1910, um sindicalista se via obrigado a dizer que "um bom professor racionalista é anarquista", com o tempo ninguém – ou quase ninguém- pareceu duvidar que a melhor escola é a que segue a orientação "racional e científica" de Ferrer (SOLÁ, 2002, p. 40).

> (...) conheceu pessoas que possuíam o projeto de realizar uma obra educacional fora do âmbito da Igreja, uma pedagogia racionalista, com inspiração em Pestalozzi ou orientada para o futuro, conforme as práticas de Paulo Robin e Elisée Reclus.

De volta à Espanha, Ferrer entrou em contato com grupos de intelectuais, professores universitários, republicanos radicais, maçons e anarquistas para criar a Escola Moderna. Heaford, em seu livro *A Escola Moderna de Barcelona* (1910), deixa claro que o movimento pelas escolas laicas e racionalistas na Espanha, não foi iniciado por Ferrer e tampouco teve origem em Barcelona . Ferrer teria dado um novo ímpeto a uma tendência de propagação de idéias que havia germinado na Espanha algumas décadas antes, durante o período em que os partidos liberal, democrata e progressista haviam se unido para derrubar a monarquia. Tragtenberg (2004, p. 127) assim se refere a esse período:

> (...) os generais assinam uma “Pronunciamento” que termina com o apelo “Abaixo os Bourbons! Viva a soberania Nacional”, que mobiliza o povo espanhol, levando a rainha a refugiar-se na França.
>
> Os generais no poder redigem um manifesto proclamando a soberania do povo, a liberdade de imprensa, religião e ensino.

A rainha Isabel II da Espanha foi forçada a abdicar e exilou-se na França com a instauração da Primeira República, pondo fim a Casa de Bourbon na Espanha. Seu reinado foi muito turbulento motivado, em parte, pelas pretensões ao trono movidas pelo seu tio Carlos de Bourbon. Após oito anos

de governo provisório, assumiu o trono Amadeu I de Sabóia. O rei, não conseguindo maioria para a formação do gabinete e pressionado, por um lado, pelos radicais e, por outro, pelo clero e exército, renuncia. As cortes proclamam a República em 02 de dezembro de 1873.

Os deputados republicanos dividem-se em duas correntes: os unitários, que preferem um estado de controle centralizado, e os federais, que propõem uma menor centralização dando autonomia às regiões administrativas espanholas.

O primeiro presidente foi Estanislau Figueras (unitário). Meses depois, a Assembléia Constituinte empossa Francisco Pi y Margall (federalista e discípulo de Proudhon). Rebeliões separatistas induzem a renúncia de Margall, que é sucedido por Nicolas Salmeron (federalista), que ordena ao exército sufocar as revoltas. Salmeron também se demite, sendo nomeado presidente Emílio Castelar (unitário). Castelar sobe à presidência apoiado pelos monarquistas e governa sob ditadura. Sofre um golpe de Estado liderado pelo general Manoel Campos y Povia, que entrega o poder ao monarquista Francisco Serrano. Serrano assume a presidência e restitui a monarquia. Assume o poder Afonso XII que, para conquistar o apoio do clero, extingue o casamento civil, fecha os templos protestantes, estabelece Concordata com a Santa Sé, eliminando o pouco que havia de conquistas populares.

Mesmo sob o regime autoritário de Afonso II, explode na Espanha a geração de “98”, que tem por objetivo repensar o país e renovar seus valores. De acordo com Tragtenberg (2004, p.130)

> (...) o fato é que essa “geração de 98” foi a primeira a lançar o grito de alarme e a revoltar-se contra um passado político que levou à falência à falência nacional.
>
> Para alguns pensadores “de 98”, o problema espanhol residia no individualismo étnico espanhol e o remédio consistia na revalorização de aspectos positivos do passado, a grandeza

> histórica espanhola. Enquanto Ganivet procurava encontrar a regeneração do país no plano intelectual como compensação às perdas no plano político, Joaquim Costa esperava “salvar” o país pela europeização da Espanha.

O ambiente criado pela geração de “98” causa grande impacto em Ferrer y Guardia que, sob influência de Giner De los Rios- fundador do Instituto de Ensino Livre- passa a creditar o fracasso da experiência republicana à ignorância em que o povo espanhol se encontrava mergulhado. Dedica-se, então, a lutar por uma educação verdadeiramente libertadora, constituída em oposição ao Estado e à Igreja.

A ESCOLA MODERNA DE BARCELONA

A Escola Moderna funcionou entre os anos de 1901 a 1906, sendo instalada na rua Bailen em Barcelona, num local higiênico e bem aparelhado de materiais escolares, muitos dos quais importados da França. Lecionava-se Geografia, Física, Química, Língua Castelhana, Francês, Literatura, História, Matemática, Desenho e Canto. Segundo Noa (2003), havia dois níveis de escolaridade: o preparatório e o superior, em que se mesclavam alunos de diferentes idades.

As aulas procuravam estimular a observação e a experimentação, sendo utilizado para isso tanto o laboratório de ciências como as atividades extra-escolares. A solidariedade e o internacionalismo eram preceitos fundamentais na vida escolar e faziam parte do conteúdo a ser ensinado. Para desenvolver tais preceitos, os alunos eram estimulados a se corresponderem com alunos de

outras escolas, tanto na Espanha como no exterior, desenvolvendo atividades em conjunto.

De acordo com sua proposta de co-educação das classes sociais, Ferrer procurou estabelecer preços distintos de matrícula e mensalidade para as diferentes possibilidades econômicas de seus alunos.

Em 1908, Ferrer y Guardia criou a Liga Internacional para a Educação Racionalista da Criança, recebendo apoio de Anatole France, Bernard Shaw, Aristide Briand, Máximo Gorki e Langevin. Ainda, segundo Tragtenberg (2004, p. 132):

> Essa liga tem um órgão próprio na França, a LÉcole Renovée, na Itália, Scuola laica, com seções na Suíça, Bélgica, Alemanha, Inglaterra, Holanda e Portugal. Em torno de Ferrer aglutinou-se a intelectualidade perseguida pela "Espanha Negra": Odon de Buen, os irmãos Giner de Los Rios, Pi y Margall. Também contava com o apoio de célebre biólogo Ramón y Cajal (Prêmio Nobel), os sábios e professores de medicina Llura e Marinéz Vargas e o velho historiador do sindicalismo espanhol, o autodidata Anselmo Lorenzo.

A experiência da Escola Moderna foi interrompida em 1906, depois que seu bibliotecário, Matteo Morral, envolveu-se em um atentado contra a vida de Afonso XIII. Ferrer foi preso e a escola fechada. Depois de absolvido por um tribunal civil, Francisco Ferrer continuou seu trabalho de propaganda do ensino racionalista difundindo suas idéias através da Liga Internacional. No entanto, em 1909 durante a Semana Trágica de Barcelona, é preso novamente. Sua editora *La Editorial* é fechada e seus livros confiscados. Sendo sumetido ao Conselho de Guerra, é condenado e fuzilado em 13 de outubro de 1909.

O MÉTODO RACIONALISTA

Como vimos anteriormente, o projeto pedagógico de Ferrer não era algo isolado do ideário educacional pensado tanto pelos setores da burguesia como do operariado, entre o final do século XIX e início do século XX. Muitas de suas idéias eram comungadas por uma “vanguarda educativa e social” que estava propondo uma educação voltada para a espontaneidade e liberdade infantil, a co-educação entre os sexos, a valorização do lúdico na aprendizagem, a escola perto da vida. No entanto, havia questões específicas da pedagogia de Ferrer, conforme afirma Solà (2002, p. 25):

> Mas outras são tipicamente “ferreristas”, com mais ou menos influência de Robin e Kroptkin, ambos amigos de Ferrer. Entre essas destacaríamos o uso de livros de textos “emancipatórios”, baseados na ciência positiva e posta a serviço dos melhores ideais sociais (igualdade, justiça, etc.); a desconfiança no ensino estatal “democrático”; o repúdio ao ensino confessional, instrumento ideológico das classes dominantes.

Dentro das especificidades do pensamento de Ferrer, a postura contra o ensino controlado pelo Estado se fez veemente. Ferrer y Guardia (2002, p. 113) considerava a escola capitalista uma instituição de adestramento para o trabalho, voltada para a reprodução do capital. Vejamos:

> Os governos se preocupam em organizar cada vez mais a escola, não porque esperam da educação a renovação social, mas porque necessitam de operários, instrumentos de trabalho mais aperfeiçoados para que se reproduzam as empresas industriais e os capitais nelas investidos..

Ele compreendia a democratização do ensino oficial e público como uma necessidade dos governos de adaptarem-se ao progresso material trazido pela industrialização considerando que não haveria transformação social, pois os setores dominantes organizariam a escola conforme seus interesses. Nesse sentido, para Ferrer y Guardia (2002, p. 114):

> Os governantes, que antes deixavam aos padres o cuidado da educação do povo, porque seu ensino, a serviço da autoridade, lhe era então útil, tem tomado em todos os paises a direção da organização escolar (...) Loucura tivesse sido lutar contra as forças da evolução; era preciso encurralá-las, e para isso, longe de obstinar-se em antigos procedimentos governamentais, adotaram outros novos de eficiente eficácia (...) fundaram escolas, trabalharam para ampliar a educação a mãos cheias.

Também duvidava das reformas pedagógicas que estavam sendo discutidas e postas em prática no final do século XIX e início do XX. Para Ferrer y Guardia (2002, p.115), essas propostas centravam-se apenas na preocupação com a eficácia dos métodos, pouco se importando com o significado social da educação:

> Esses reformadores, em geral, pouco se preocupam com as questões sociais da educação; são homens que buscam com ardor a verdade científica, mas que apartam de seus trabalhos tudo o que é estranho ao objeto de seus

> estudos. Trabalham pacientemente para conhecer uma criança e chegaríamos a dizer - todavia é jovem sua ciência - que métodos de educação são mais convenientes para seu desenvolvimento integral.

Tragtenberg (2004, p.154) observa que a crítica de Ferrer estendia-se à educação chamada progressista:

> Para Ferrer, a educação chamada progressista não permite à criança buscar livremente a satisfação de suas necessidades físicas, morais e intelectuais, mas sim de "impor pensamentos pré-fabricados, torná-la adaptativa ao mecanismo social"

Ferrer (2002, p. 109) criticava a uniformidade imposta à escola no tocante aos conteúdos, formas de ensinar e avaliar, citando o exemplo francês em que o mesmo programa escolar era imposto a todo estabelecimento de ensino:

> Todo o programa escolar, que é o mesmo para todas as regiões da França, por exemplo, é ridículo. Às nove da manhã sabe o ministro da Instrução Pública o que todas as crianças lêem, escrevem ou calculam, mas têm as crianças e também os professores o mesmo desejo e na mesma hora? Por que não deixar ao professor a iniciativa de fazer o que lhe pareça, já que há de conhecer seus alunos melhor que o senhor ministro.

Ao criticar a uniformidade da escola, Ferrer atingia diretamente o ideário republicano, com suas origens no Iluminismo e na Revolução Francesa, que considerava a necessidade de uniformização do ensino, tanto nos métodos como nos conteúdos, como elemento fundamental para garantir a formação dos cidadãos. Todos os alunos num mesmo movimento, num mesmo ritmo. Todos os professores num mesmo compasso: aí repousava o ideal de igualdade republicana.

A Escola Racionalista, pensada por Ferrer, necessitava de professores dispostos a dedicar-se ao ensino racional e científico. Sendo difícil encontrar profissionais preparados de acordo com sua proposta, criou uma “Escola de Professores”. Conforme esse educador (2002, p. 107) afirma:

> Não obstante, disposto a levar minha obra até o fim, criei uma Escola Normal racionalista para o ensino dos professores, com a direção de um professor experimentado e com a concordância dos professores da Escola Moderna, onde se matricularam vários jovens de ambos os sexos e começou a funcionar com bom êxito até a arbitrariedade autoritária, obedecendo à investigação de misteriosos e poderosos inimigos, que se opuseram à nossa marcha, forjando-se a enganadora ilusão de haver triunfado para sempre.

A experiência da Escola Moderna serviu de modelo para escolas racionalistas em vários países, não obstante esses centros de educação terem sido muito diferentes entre si. “Houve os maiores e menores, alguns tiveram uma vida dilatada e outros esporádica; alguns contaram sempre com um professorado especializado outros careciam disso, também seus métodos tiveram uma margem de variação.” (TIANA: 1987, p.110). Apesar das diferenças, essas escolas procuraram manter certos princípios: racionalismo, cientificismo, ensino laico, educação integral, co-educação, ausência de prêmios e castigos, neutralidade ideológica e compromisso social.

Com uma clara influência positivista, basicamente ligada a Spencer[14], Ferrer depositava na ciência[15], especificamente nas ciências naturais e experimentais, suas esperanças de regeneração da humanidade. Para ele, o ensino científico era a bandeira de oposição ao ensino dogmático: "substituirá o estudo dogmático pela razão das ciências naturais" (Ferrer y Guardia, 2002, p.75). A ciência, por meio da experimentação e observação, destruiria definitivamente os privilégios de classe e os preconceitos sociais:

> A Ciência não é patrimônio de um reduzido grupo de privilegiados; suas irradiações benfeitoras penetram com mais ou menos consciência por todas as camadas sociais. Por partes dissipa os erros tradicionais; com o procedimento seguro da experiência e da observação, capacita os homens para que formem exata doutrina, critério real acerca dos objetos e das leis que o regulam, e nos momentos presentes com autoridade indisputável para o bem da humanidade, para que terminem de uma vez para sempre exclusivismos e privilégios, constitui-se em direção única na vida do homem, procurando ligá-la a um sentimento universal humano.

A visão da ciência e da razão, como elementos indispensáveis para a destruição de preconceitos e dogmas, fizeram surgir um dos princípios fundamentais do ensino racionalista: a neutralidade ideológica e o compromisso social da escola. Para Ferrer, uma escola que não quer inculcar dogmas em seus alunos não deve ser religiosa nem ligada a alguma tendência

---

[14] Segundo artigos do jornal libertário *A Lanterna*, reconhecia-se que Spencer não "foi dos nossos", pois o filósofo considerava a anarquia como sinônimo de "desordem" e de "luta". Mas, segundo esse mesmo jornal, tal fato não diminuía as qualidades intelectuais do autor. A principal contribuição de Spencer, segundo os anarquistas, teria sido sua teoria da evolução orgânica, considerada por eles, um dos fundamentos da sociologia científica (Peres, 2004).

[15] A visão de Ciência na obra de Ferrer está relacionada com a concepção empirista. Segundo Marilena Chauí, a concepção empirista de Ciência considera que "Ciência é uma interpretação dos fatos baseada em observações e experimentos que permitem estabelecer induções e que, ao serem completadas, oferecem a definição do objeto, suas propriedades e suas leis de funcionamento. A teoria científica resulta das observações e dos experimentos, de modo que a experiência não tem simplesmente o papel de verificar e confirmar conceitos, mas tem a função de produzi-los.(...). A teoria científica era uma explicação e uma representação da própria realidade, tal como esta é em si mesmo. (Chauí, 1997 p. 252)

política. Sua única função consistiria em mostrar as verdades universalmente reconhecidas, estimulando os alunos a formar suas próprias opiniões. É interessante notar que Ferrer acreditava na existência de "verdades" plenamente demonstráveis, não apenas no campo natural e físico, mas também no social e político[16]. Essas "verdades" estariam relacionadas com as injustiças advindas com a manutenção da propriedade privada; com os meios de que se serve o capitalismo para explorar a classe trabalhadora, e com a luta dos trabalhadores a caminho de sua libertação (TIANA, 1987, P. 112).

Ferrer também defendia a educação conjunta de crianças e jovens de ambos os sexos. Para ele, a mulher deveria ter uma educação igual ao do homem para "que por semelhante maneira desenvolvam a inteligência, purifiquem o coração e suas vontades" (FERRER y GUARDIA, 2002, p.84). [17] Ao analisar a questão da educação feminina, tinha consciência de que as salas mistas não eram tão incomuns nas aldeias espanholas, mas verificava -mesmo nessas escolas- a existência de discriminação em relação ao atendimento dado às meninas, tanto pelas condições de acesso e permanência como pelo tipo de formação escolar oferecido. Esses modelos impunham à mulher um papel de submissão. Os culpados pela situação em que se encontravam as mulheres eram a civilização cristã e sua mais forte instituição, a Igreja Católica. Segundo Ferrer y Guardia (2002, p. 85)

> Pareceria falta de inteligência quem não percebesse que a Igreja mantém a mulher quase no mesmo estado em que se encontrava na Antiguidade: talvez pior, porque nas sociedades cristãs a mulher não pertence a si mesma, sendo nem mais nem menos que um adjetivo do homem.

[16] A rebeldia é uma tendência niveladora, e portanto, racional e natural (...) os oprimidos, os espoliados, os explorados hão de ser rebeldes, porque hão de reclamar seus direitos até conseguirem sua efetiva participação no patrimônio universal(FERRER Y GUARDIA, 2002 p.90)

[17] Como já foi dito anteriormente, a co-educação sexual não era defendida apenas pelos libertários. Era uma reivindicação presente em vários grupos sociais e políticos.

Junto com a proposta de co-educação sexual, Ferrer defendia a co-educação das classes sociais, pois considerava que uma escola voltada somente para ricos ou para pobres não poderia ser racional, na medida em que era exclusivista e tenderia a conservar os privilégios e vantagens das classes dominantes. Além disso, uma escola exclusivista para uma ou outra classe social poderia incutir sentimentos de ódio nas crianças, resultantes da luta de classe. Ele considerava esse "ódio" natural, pois " a rebeldia contra a opressão é uma questão de estática, de puro equilíbrio: entre um homem e outro homem, perfeitamente iguais, assim considerado pela Declaração dos Direitos do Homem" (FERRER Y GUARDIA, 2002, p.90). Mas era um sentimento próprio dos adultos e que, estimulado nas crianças, seria desvantajoso para sua formação.Segundo Ferrer y Guardia " a Escola Moderna trabalha com crianças, preparando-as para serem os futuros adultos, assim não antecipa amores, nem ódio".

Tanto Ferrer como seus seguidores consideravam que a verdadeira educação racional não se baseava numa razão artificial, mas numa razão *natura*l. [18] Essa *razão natural* seria regida por leis de solidariedade entre os homens, também entendida no sentido Kropotkiano de apoio mútuo. Uma sociedade carente desse "apoio mútuo", como a sociedade capitalista, seria antinatural e irracional. Daí concentrarem seus esforços para criar uma educação voltada para a solidariedade, estimulando a cooperação entre alunos, professores, pais, enfim toda a comunidade escolar. Nesse contexto, os exames e provas foram abolidos, pois numa educação que se baseava nos princípios de igualdade e solidariedade não se poderia introduzir desigualdades novas, oriundas de classificações vindas dos exames.

A competitividade no ensino, de acordo com Ferrer y Guardia (2002, p. 127), levaria a um excesso de trabalho intelectual e físico que em nada ajudaria no pleno desenvolvimento das crianças, ao contrário, desenvolveria certas tendências e inibiria outras:

[18] Natural no sentido de identificação e reconciliação do homem com sua própria obra e com a natureza exterior.(Solà:2002, p. 19)

> O excesso de trabalho moral e físico tem por efeito deformar as inteligências, desenvolvendo até o excesso certas faculdades em detrimento de outras que acabam por atrofiar-se. Qualquer preocupação, seja pessoal ou familiar, são consideradas perda de tempo, pois os candidatos sérios não devem aceitar distrações artísticas, nem pensar no amor ou na coisa pública, sob o risco de fracassarem.

Também os castigos físicos foram abolidos. Com relação à postura dos professores, Ferrer y Guardia (2002, p. 127) considerava que:

> Os professores que pretendem exercer sua profissão nas Escolas Modernas devem, sob pena de ficarem desqualificados para sempre, renunciar a todo tipo de castigo material ou moral (...) Nas escolas livres tudo há de ser paz, alegria e fraternidade.

O ensino racionalista considerava antipedagógica a memorização submissa e passiva. Propunha colocar o educando em situações de recriar ativamente os processos elementares do saber: a observação, a investigação e o senso crítico.

Segundo Tiana (1987), ainda que as concepções da Escola Moderna propusessem uma prática escolar muito distinta da tradicional, a realidade foi outra. As ambigüidades e incoerências manifestadas demonstraram que nem sempre existiu uma concordância direta entre a teoria e a prática.

Dentre as críticas feitas ao ensino racionalista podemos destacar duas: a dos intelectuais de direita e burgueses liberais que reprovavam o fanatismo anti-religioso e seu “tosco” cientificismo, e o da esquerda não anarquista que criticava a concepção da formação humana utópica e romântica, além de

condenar a fé num progresso linear e num darwinismo social, superados (SOLÁ, 2002).

Após a morte de Francisco Ferrer y Guardia, o movimento em prol do ensino racionalista ganhou um novo fôlego. Intensificaram-se os artigos sobre o método racionalista e sobre a experiência da Escola Moderna de Barcelona. Conferências, palestras e artigos na imprensa operária difundiram sua proposta nos meios operários de várias partes do mundo. No Brasil, uma intensa campanha contra seu fuzilamento foi promovida nos meios libertários e abundaram artigos sobre a abertura de escolas que seguiam a proposta “ferrerista”. É dentro desse contexto que são abertas em São Paulo, no Belenzinho e no Brás, as Escolas Modernas nº 1 e 2, assunto que veremos mais detalhadamente no segundo capítulo.

CAPÍTULO II

INTRODUÇÃO

Para Casalvara (2004), quando se fala em História da Educação no Brasil, reserva-se pouco espaço para as experiências pedagógicas anarquistas. Dificilmente encontramos nos livros de História da Educação um capítulo específico sobre a pedagogia libertária e suas práticas. Muitas vezes, as obras que abordam o assunto confundem a Escola Moderna ou Racionalista com o que ficou conhecido por Escola Nova. O relativo desconhecimento dessa experiência não é privilégio do Brasil. Até mesmo na Espanha, onde a experiência da Escola Moderna nasceu, e se fez presente durante a Segunda República, tem sido objeto de raríssimos estudos (SOLÀ, 2002).

Dentre os autores que se referem ao tema e abordam a experiência das Escolas Modernas de São Paulo, destacamos os trabalhos de Flávio Luizetto, Regina Célia M. Jomini, Tatiana da Silva Casalvara, Célia Giglio e Fernando Antonio Perez. Também publicaram artigos sobre a experiência libertária em educação: Foot Hardman, Silvio Gallo e Paulo Guiraldelli Jr.

Flávio Luizetto procura explorar dois aspectos do universo cultural libertário, a saber: a literatura e a educação. Nesse estudo, o autor busca recuperar a produção literária do movimento anarquista brasileiro, não se limitando às produções feitas no eixo Rio- São Paulo. No entanto, é o primeiro autor a resgatar a experiência das Escolas Modernas de São Paulo, entendendo-as como elemento significativo da cultura libertária.

Jomini faz uma análise da Escola Moderna nº1, resgatando suas práticas pedagógicas, bem como as idéias que as nortearam. Casalvara analisa as formas de atuação libertária tanto na educação formal quanto informal, aprofundando-se nas práticas pedagógicas das Escolas Modernas em São Paulo. Giglio, por meio de uma reflexão mais próxima da filosofia da educação, analisa os fundamentos filosóficos e políticos que serviram de suporte às experiências pedagógicas anarquistas.

Fernando Peres procura analisar a experiência educacional anarquista como uma "*estratégia de aproximação*", e compreende que a abertura das

escolas libertárias tenha ocorrido por meio das aproximações com diferentes grupos políticos e ideológicos, mas que compartilhavam de um ideário educacional bastante próximo.

Todos os autores mencionados têm em comum o marco de 1919, como o fim dessa experiência educacional. Tal visão está relacionada não só ao declínio do movimento anarquista durante a década de 1920, como também devido à própria historiografia da educação brasileira que buscou interpretar e explicar a História da Educação no Brasil a partir da dicotomia entre "escolanovistas" e "tradicionais", o que acarretou a dificuldade em enxergar possibilidades de continuidade em razão das resistências oriundas de outros setores sociais e de outras propostas educacionais.

Segundo Jomini (1990), a atuação anarquista em educação no Brasil durante a Primeira República se ligava às diversas manifestações desenvolvidas pelos libertários para difundir os ideais anarquistas e criar as bases necessárias para a transformação radical da sociedade. Dentre essas atividades, destacam-se: as greves, os boicotes, a propaganda oral e escrita, os centros de cultura e lazer, o teatro, etc.

Para os libertários, "a educação era vista a partir de uma tríplice dimensão que pode ser assim definida: "educação formal, educação não formal e educação Informal" (Casalvara, 2003, p.13). Todas se articulavam com as formas de luta defendidas e praticadas pelos anarquistas, no Brasil, entre o final do século XIX e início do XX. Segundo Calsavara (2004, p.14):

> Por educação formal entende-se que é aquela realizada na escola, através de conhecimentos sistematizados através de um currículo, com disciplinas estabelecidas e determinada seqüência, e que tem como base um método, no caso das "Escolas Livres", o método racionalista. A Educação informal abrange todas as formas de possibilidades educativas presentes no cotidiano, constituindo assim, um processo permanente e não organizado. Desta forma, a educação informal está presente nos momentos de greve, na boicotagem, na sabotagem, nas manifestações espontâneas dos trabalhadores, na sua ação dia a dia a caminho da revolução social. Já a educação não- formal caracteriza-se por não fixar

> tempo e local, flexível na escolha de temas, das questões trabalhadas, embora possua uma certa organização e em muitos casos possa levar a uma certificação. A finalidade da educação não-formal não consiste em fornecer certificados, mas em fornecer informações, provocar debates e reflexões. A educação não-formal está presente em conferências, palestras e no teatro social.

Este capítulo procura analisar a presença anarquista no campo educacional paulista durante as primeiras décadas da Primeira Republica, tendo em foco a proposta de educação formal representada pela experiência da Escola Moderna nº 1, situada no Belenzinho e dirigida por João Penteado.

ANARQUISMO E EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA

A transformação de São Paulo em importante centro econômico e industrial em fins do século XIX trouxe transformações no campo social: a urbanização da velha burguesia rural e o surgimento da nova burguesia industrial; o aumento e diversificação das classes médias e o surgimento do operariado. Os primeiros grupos de operários foram formados por ex-escravos e imigrantes europeus. Os imigrantes traziam da Europa a experiência no trabalho fabril e nas lutas políticas travadas contra a exploração capitalista. Por isso, a formação dos primeiros núcleos operários já foi acompanhada pela organização política dos trabalhadores.

No início do século XX, o pensamento que orientou o movimento operário brasileiro foi o anarquismo. Dentre as correntes desse movimento, predominou no Brasil, os anarco-sindicalistas. A diversidade de tendências era um conseqüência inevitável do princípio básico anarquista de liberdade de

opinião.[19] Entretanto, a convivência entre as várias tendências não se deu sem atritos. Para Azevedo (2002, p. 74):

> Um dos focos principais de discórdias entre as tendências girava em torno da relação dos anarquistas com os sindicatos. Embora essa tensão percorra toda a trajetória libertária no Brasil desde seus primórdios, os debates se tornaram mais intensos nos períodos de reorganização. (...) As principais divergências ocorriam quanto à função dos sindicatos, centrando-se a polêmica nos seguintes aspectos: a. o caráter do sindicato na sociedade capitalista; b. a função do sindicato na sociedade anarquista; c. a participação anarquista nos sindicatos.

A existência de várias tendências libertárias no Brasil não significou uma impossibilidade de convivência entre elas. Libertários de distintas orientações colaboraram reciprocamente em jornais, conferências sindicais, festivais e na fomentação e atuação em greves.

A presença do anarquismo no Brasil tem como marco a realização do Primeiro Congresso Operário Brasileiro, em 1906. No entanto, existiam anarquistas no país desde a segunda metade do século XIX, conforme relata Viana (2006, p.34), a seguir:

> Um dos primeiros foi o médico Libero Badaró, que chegou ao Rio de Janeiro em 1826 e fundou em São Paulo o jornal *Observador Constitucional*, o segundo da cidade. Em 1830, ele é assassinado, e a rua do Ouvidor passa a ter seu nome. Nas rua Libero Badaró se reuniam os anarquistas, que

[19] As divergências encontradas no anarquismo brasileiro já foram analisadas por diversos autores, cabe destacar: Francisco Foot Hardman, John Dulles, Silvia Magnani e Guiseppina Sferra. As diferenças entre esses grupos não serão foco de atenção neste trabalho, visto que a proposta da abertura das Escolas Modernas giraram em torno dos núcleos anarquistas não sindicalistas, concentrados nos jornais *A Lanterna, Terra Livre e A Plebe.*

> em 1894 planejavam a primeira manifestação para o Primeiro de Maio no Brasil.

Em 1888, Artur Campagnoli fundou a comunidade de Guararema que, além das atividades produtivas, promovia palestras, festivais e conferências para a divulgação das idéias anarquistas. Em 1890, foi criada no Paraná a Colônia Cecília. Fábio Luz publicou o romance *Ideólogo* em 1903. Aparecem vários periódicos anarquistas, como os jornais *Avanti!* (1900), *O Amigo do Povo* (1902), e, em 1903, surge *A Greve*, dirigido por Elysio de Carvalho.

Desde 1870 greves com a presença significativa de anarquistas são deflagradas em Santos e em São Paulo, dando início a um período de intensas lutas operárias, e a formação de diversos jornais e organizações libertárias. Esses grupos propunham a destruição do Estado e do sistema capitalista e acreditavam na construção de uma nova humanidade. Os anarquistas não sindicalistas[20] acreditavam que o caminho para a transformação social e a construção de um *homem novo* se daria por meio de uma nova educação calcada na valorização da criança, na co-educação, na ciência como forma de explicar e entender o mundo, na ausência de prêmios e castigos, etc. Uma educação nova pra um *homem novo*.

Antes de entrarmos propriamente na experiência da Escola Moderna em São Paulo, acreditamos que sejam necessárias algumas reflexões sobre a proposta educacional da chamada Escola Nova. Essa digressão se justifica na medida em que muitos de seus princípios se assemelham aos propostos pelo ensino racionalista, sendo comumente confundidos.

Para compreendermos melhor a Escola Nova e identificarmos as diferenças entre as suas propostas e a pedagogia libertária, calcada no ensino racionalista de Ferrer y Guardia, precisamos situar o movimento escolanovista no debate educacional presente na transição dos séculos XIX para o XX.

A Escola Nova, também chamada Ativa e Progressista, foi um movimento iniciado na Europa e nos Estado Unidos em fins do século XIX, e inspirado em filósofos e pedagogos que viveram e escreveram suas obras

---

[20] Utilizaremos, assim como Raquel de Azevedo, o termo anarquistas não sindicalistas para identificar os que discordavam do anarco-sindicalismo, e professavam outras correntes do anarquismo.

entre os séculos XVII e XX, como: John Locke (1632- 1704); Rousseau (1712 – 1778); Pestalozzi (1746 – 1827); Froebel (1782 – 1852); Willian James (1842 – 1910); John Dewey (1859 – 1952); Edouard Claparède (1873 – 1940); William Kilpatrick (1871 – 1965); e Adolphe Ferrière (1879 – 1960).

O movimento escolanovista insere-se no que Demerval Saviani (1983, p. 24) classificou, dentro da filosofia da educação, na concepção *humanista moderna.* De acordo com ele:

> A concepção humanista moderna abrange correntes tais como o pragmatismo, o vitalismo, o historicismo, o existencialismo, a fenomenologia. Diferentemente da concepção tradicional, esboça-se uma visão de homem centrada na existência, na vida, na atividade.
>
> Não se trata mais de encarar a existência como mera atualização das potencialidades contidas a *priori* e definitivamente na essência. Ao contrário: aqui a existência precede a essência. Já não há uma natureza humana ou, dito de outra forma, a natureza humana é mutável, determinada pela existência.

O “humanismo moderno” é herdeiro do pensamento de John Locke que considerava que as idéias não eram inatas, sendo o conhecimento, por natureza, empírico. Assim se expressa Pallares-Burke (2001, p. 54) sobre o pensamento de John Locke:

> É, pois, nesse esforço de remover “entulhos” do caminho ascendente da ciência que Locke desenvolve uma das noções que será grandemente responsável pelos ideais de progresso e de autodeterminação que serão impostos ao mundo moderno: a de que não existem idéias inatas, ou seja, que a mente humana, ao nascer, é “um papel em branco” a ser preenchido pela experiência.

As idéias de John Locke tiveram profundas implicações sociais e pedagógicas, tornando a educação uma questão chave para o movimento iluminista. Sendo Locke um defensor do liberalismo político e econômico, não é difícil estabelecer uma relação direta entre liberalismo e o movimento de renovação educacional escolanovista. Essa relação é ressaltada por Jorge Nagle (1974, p. 241-242):

> A relação entre liberalismo e escolanovismo deve ser aqui ressaltada. Do ponto- de- vista histórico, tanto no caso brasileiro como em outros, o liberalismo trouxe consigo não só a mensagem como a instrumentação institucional de remodelação da ordem político-social. Significou a quebra dos velhos quadros opressores do desenvolvimento da personalidade humana, a ruptura do sistema de obstáculos que impedia o desenvolvimento harmônico (porque "natural") da sociedade humana. Ao estabelecer a doutrina do não constrangimento nas diversas esferas da vida social – política, econômica, social e cultural – a doutrina liberal firmou, ao mesmo tempo, o princípio básico das liberdades. Dessa forma, não surpreende observar que o enraizamento da Escola Nova se tenha processado pouco depois do triunfo das idéias liberais; na verdade, o escolanovismo representou, ortodoxamente, o liberalismo no setor da escolarização.

O movimento escolanovista não compreendeu apenas a dimensão filosófica aqui exposta. Compreendeu também uma dimensão pedagógica e social embasada nas teorias filosóficas que lhe deram suporte.

Em sua dimensão pedagógica, podemos classificá-la como uma pedagogia liberal. Por pedagogia liberal, entendemos aquelas que estão voltadas para a manutenção do sistema capitalista e sustentam, de forma geral, a concepção de neutralidade política da educação.

Dessa forma, a pedagogia liberal e, conseqüentemente a Escola Nova, compreende a escola como um espaço para preparar indivíduos para o

desempenho de papéis sociais de acordo com suas aptidões, devendo oferecer oportunidade iguais para todos.

O movimento escolanovista, como herdeiro tanto do humanismo moderno como da pedagogia liberal, sustenta que a finalidade da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social. Para tanto, a escola deve ser pensada e organizada de maneira a retratar o mais fielmente possível a própria vida.

A Escola Nova propõe como núcleo de sua pedagogia deslocar o ensino centrado no professor para a aprendizagem focada no aluno, ou seja, “o aluno assumia soberanamente o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar: aprendizagem em lugar de ensino” (VIDAL, 2001 p, 498).

A pedagogia escolanovista atribui importância central tanto à atividade da criança como às suas necessidades e interesses. Esses interesses e necessidades são vistos como resultados das condições biopsicológicas infantis. O que lemos no texto de Ferrière (s/d, p.48)

> O programa da escola ativa se baseia no interesse pedagógico da criança. Trata de acompanhar-lhe o desenvolvimento, de atender as suas necessidades no momento em que se manifestam, desenvolvendo-as e tornando-as fecunda.

A sensibilidade e a curiosidade infantis são estimuladas. A expressão da criança tem valor em si mesma. Os adeptos da Escola Nova defendem que é próprio da criança agir sem objetivo definido, pelo prazer da própria atividade. Dessa maneira, brincadeiras, jogos, desenhos, teatro são estimulados como um valor em si mesmo, não necessariamente tendo ligações com um conteúdo específico, devendo fazer parte do cotidiano escolar. Assim, o importante não é o domínio de determinados conteúdos, mas o processo de aprendizagem no qual o aluno (chamado educando) aprende a aprender de forma alegre, descontraída e de acordo com seu desenvolvimento biológico e psicológico.

A criança deixa de ser tratada como objeto da educação e passa a ser vista como sujeito da educação. O educando é aquele que vai construindo o

seu saber a partir de sua própria experiência, por meio de métodos ativos. A criança, ou melhor, o educando se torna o centro da aprendizagem, experimentando e produzindo seu próprio conhecimento, é ele que decide qual educação lhe convém. O professor apenas mobilizará recursos para que o aluno aprenda a aprender. Assim, desaparecem os grandes modelos propostos pela pedagogia liberal tradicional, e altera-se a organização da escola. Para Saviani (1983, p. 13), na proposta da Escola Nova:

> (...) a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre. O professor agiria como uma estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceu entre os alunos e entre estes e o professor.
>
> Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e numa ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos, ricas bibliotecas de classe, etc. Em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido.

Essa postura leva a Escola Nova a conceber o mundo infantil como algo essencialmente distinto do universo adulto. Essa diferença se traduz numa desvalorização do mundo adulto. Segundo Montessori (1965), a idade adulta é a "*petrificação*", é a idade onde domina apenas o esforço pela adaptação, pela vitória, pela competição. O adulto, para muitos escolanovistas, é visto como um ser incapaz do lúdico, da espontaneidade, do onírico.

De maneira geral, a Escola Nova partiu da recusa sistemática ao que foi chamado de escola tradicional, entendida como: uma escola em que o professor é o centro do conhecimento; os alunos devem memorizar o conteúdo

aprendido; a criança deve permanecer passiva, apenas assimilando o que o professor, grande expositor do conhecimento, lhe tem a informar.

Em contraposição a esse conjunto de idéias, a Escola Nova irá propor uma escola alegre, ativa, integrada. Vai olhar o educando como o sujeito que constrói seu conhecimento, observando e fazendo.

O movimento escolanovista começou com pequenas experiências isoladas na última década do século XIX. Em geral, as escolas que se propunham Novas, eram internatos situados no campo, onde se procurava ligar a educação à vida dos alunos com atividades de jardinagem, criação de animais, jardinagem, etc.

Procurava-se incentivar a vida em grupo, e ligar o ensino teórico ao conhecimento prático da natureza. Essas escolas não tinham sistematizado uma metodologia e tentavam “ligar o ensino à vida” por meio de ensaios empíricos.

Em 1899, foi fundado o Bureau International des Ècoles Nouvelles. Em 1919, em Calais, foram organizadas as características gerais das Escolas Novas, resultando em 30 pontos de orientação a serem seguidos pelos escolanovistas.

A ESCOLA NOVA E A ESCOLA MODERNA: ESTABELECENDO DIFERENÇAS

A Escola Moderna, como foi visto no capítulo anterior, também se fez herdeira do chamado humanismo moderno, compreendendo “uma visão de homem centrada na existência, na vida, na atividade”, entendendo que a natureza humana é mutável e determinada pela existência. Entretanto, essa visão da natureza humana e da sociedade como algo mutável resultava numa concepção de educação voltada para a transformação radical da sociedade: a educação era inseparável da revolução.

Sol Ferrer, filha de Francisco Ferrer y Guardia, expõe claramente a concepção da educação como um instrumento de ação revolucionária (apud TIANA, 1987, p.90):

> O homem, considerado em sua individualidade, é o centro da doutrina anarquista, isso por reação contra o autoritarismo ameaçador do Estado centralizador. A educação adquire dentro dessa ótica uma importância enorme; faz parte da tática anarquista: criar as bases da sociedade futura liberada da opressão de classes.

A preocupação da Escola Nova com a transformação da sociedade era muito distinta da Escola Moderna. Para os escolanovistas, tratava-se de adequar o homem às transformações sociais e não de torná-lo um transformador, um revolucionário. As transformações eram vistas de forma extrínsecas ao homem, determinadas pelo progresso material e institucional, ou pelo próprio mercado. O objetivo das Escolas Novas era preparar o homem para viver numa sociedade democrática capitalista, sem estimular qualquer tipo de desordem ou revolução. Para Dewey, um de seus principais idealizadores (s/d, p.106):

> Uma sociedade é democrática na proporção que prepara todos os seus membros para com igualdade aquinhoarem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas de vida associada. Essa sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direção sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordens.

A Escola Nova tinha por objetivo diminuir os efeitos de uma sociedade desigual, proporcionando a todos os cidadãos “a igualdade de preparo para as

suas futuras carreiras” (DEWEY, s/d, p, 105). A Escola Moderna visava à construção de um homem novo para criar e viver numa sociedade sem classes sociais e libertária.

Tanto a Escola Nova como a Moderna propunham uma educação integral. Entretanto, as finalidades eram diametralmente opostas. De acordo com o Bureau International des Ècoles Nouvelles, as atividades manuais tinham por finalidade, segundo Lourenço Filho (s/d, p.161), também escolanovista:

> 7 – A Escola Nova organiza trabalhos manuais para todos os alunos para todos os alunos, durante uma hora e meia ao menos, por dia; de duas a quatro, trabalhos obrigatórios que tenham fim educativo e de utilidade individual ou coletiva, mais que profissional.
>
> 8 – Ao lado dos trabalhos regulados, concede-se tempo para trabalhos livres, que desenvolvam o gosto da criança e lhe despertam o espírito inventivo.

Os trabalhos manuais teriam, na visão do Bureau, uma finalidade de servir aos interesses naturais da criança, exercitando-a manualmente e desenvolvendo-lhe a criatividade.

Já a Escola Moderna via a junção do trabalho manual ao intelectual como uma maneira de recompor a unidade original de todos os setores da atividade humana, que abarcariam tantos os aspectos intelectuais e manuais, e que estariam, na sociedade de classes, separados e hierarquizados.

Diferentemente da Escola Nova, a Escola Moderna valorizava os jogos não apenas como um valor em si mesmo, como uma atividade natural da criança. Os jogos e as brincadeiras eram “espaços” onde o professor deveria orientar as crianças a praticarem a solidariedade. Ao professor, caberia intervir quando as crianças se tornassem despóticas e arbitrárias em relação às outras.

A Escola Nova procurou fazer a crítica à adoção de modelos. O racionalismo de Ferrer também criticou os modelos utilizados pela escola tradicional. No entanto, julgava necessário valorizar os modelos que servissem à emancipação humana, como se constata neste texto de Ferrer y Guardia (1912, p. 39):

> Para completar sua obra. A Escola abrirá toda a manhã de domingo, consagrando as aulas ao estudo dos sofrimentos humanos durante o curso de História Geral, e a recordar os homens eminentes nas ciências, nas artes, e nas lutas pelo progresso.

A Escola Nova preocupava-se mais com a metodologia da aprendizagem do que com o conteúdo propriamente dito. Na Escola Moderna os conteúdos eram importantes na medida em que se buscava, na ciência e no estudo crítico da história e da geografia, elementos para uma educação racional e livre de preconceitos religiosos, de gênero e de classe. Essa preocupação com os conteúdos é fortemente sentida na necessidade da Escola Moderna editar seus próprios livros.[21] Alguns dos livros eram utilizados como livros de leitura do aluno. É o caso da *Cartilla; Prelúdios de la lucha; Patriotismo y colonización; Origen del Crystianismo.* Em geral, os livros relacionavam-se com as injustiças sociais, os horrores da guerra, os dogmas religiosos, a evolução do homem, etc. Não sabemos se a forma pela qual os livros tratavam os temas era adaptada às crianças, entretanto percebemos que os temas nada tinham de infantis.[22]

---

[21] Livros editados pela editora da Escola Moderna: Cartilla (primeiro livro de lectura); Las Aventuras do Nono (Jean Grave); Leon Martin, A miseria, suas causas, seus remédios (Carlos Malato); Prelúdios de la Lucha (F. Py y Arsuaga); Sembrando Flores (Frederico Urales); Patriotismo y Colonización (terceito livro de leitura); Primeiro manuscrito (correspondência escolar); Origen del Cristianismo (quarto livro de leitura); Elementos de Aritmética (Condorcet, Paraf-Javat e Henry Vogt) Edades de La Tierra- Ódon Buen; Tierra Livre – Jean Grave; Psicologia Étnica- Letourneau; Boletim Escolar – A. Martinez de Vargas; La Ecuela Nova (J. F. Eslander); (Ódon Buen); La Substãncia Universal (A. Bloch e Parf-Javat); Nociones Sobre las Primeras Edades de la Humanidad (Georges Engerrand); Evolución Superorgânica (La naturaza y el problema Social) (Enrique Liuria); Pequeña História Natural (Òdon Buen); Geografia Física (Ódon de Buen) (CASALVARA, 2004, p, 41-43).

[22] Segundo Casalvara (2004), os livros utilizados como livro de leitura procuravam adequar-se ao vocabulário e desenvolvimento infantil.

Para a Escola Moderna, o mundo infantil tinha suas peculiaridades e deveria ser respeitado. Todavia, a criança não era vista apenas como um ser lúdico, que deveria estar apartada do mundo adulto. Ao contrário, a criança deveria participar do universo adulto compartilhando suas preocupações, alegrias, decepções e conquistas. Para o ensino racionalista, era essa interação com o universo adulto que contribuiria para que a criança desenvolvesse uma consciência voltada para a construção de um mundo igualitário, sem diferenças sociais e de gênero. Isso é percebido nos trabalhos dos alunos da Escola Moderna de Barcelona, como nesse texto de uma criança de nove anos, conforme transcrito no texto de Ferrer y Guardia (1912, p.179):

> A terra deve pertencer aos trabalhadores assim como aos demais. A natureza não criou homens para ficarem com tudo. A terra deveria ser cultivada sem que o trabalhador fosse explorado e o outro comer de seus frutos. O trabalhador vive em casa pequena e escura, come pouco e mal e não tem carro como o burguês. Se o trabalhador quisesse tudo seria seu (...)

A proposta educacional “ferrerista” foi, em boa parte, construída em oposição aos princípios da educação burguesa. Mas, embora Ferrer tenha esboçado uma crítica ao que aqui denominamos escolanovismo, não houve tempo para um diálogo crítico com a Escola Nova, visto que no período em que Ferrer viveu e produziu seu trabalho, as escolas novas eram experiências isoladas, e suas características gerais só foram expostas pelo Bureau Internacional des Écoles Nouvelles em 1919, dez anos após a morte de Francisco Ferrer, o que talvez explique, em parte, a confusão feita pelos historiadores da educação em relação às duas propostas pedagógicas: a da Escola Nova e a da Escola Moderna. É significativo notar que durante a Segunda República Espanhola, os métodos de Ferrer são novamente utilizados pelas escolas controladas pela CENU[23], mas também se aplicavam os métodos de Freinet, Montessori e Danton. (NOA, 2003, p.)

[23] Conselho de Escola Nova Unificada, de tendência anarquista.

O ENSINO RACIONALISTA NO BRASIL

A República Velha foi um período marcado por um rico debate educacional, nascido no final do século XIX, que se traduziu em inúmeros projetos de reforma. Essas reformas refletiam um amplo projeto civilizador no qual se concebia a educação como condição fundamental para solucionar os problemas brasileiros que, em grande parte, estavam relacionados com o trabalho livre, o crescimento econômico, a formação do cidadão e a modernização da sociedade. De acordo com Jomini (1990, p.36):

> As iniciativas e reformas educacionais, que tiveram lugar após a Proclamação da República, se inscreveram no processo de infiltração de pensamento liberal presente, no seio das elites brasileiras, desde o Império. Em meados do século XIX, já se discutia, na Assembléia Geral, a necessidade de aumento de verbas públicas para a educação, a importância de criação de novas escolas normais e de fazer com que a educação contribuísse para o progresso do país, colocando-o ao nível das nações mais desenvolvidas.

Os projetos liberais que nortearam as várias propostas de reforma de ensino estavam em consonância com a Constituição republicana de 1891. Nela, os princípios federalistas se faziam sentir de forma a contribuírem para o aumento de poder e autonomia das antigas províncias que passaram a ser chamas de Estados. Isso não significou uma redução completa do poder central, mas assegurou a autonomia dos Estados para “contrair empréstimos, cobrar impostos, organizar sua constituição local, administração, serviços públicos, sistema escolar, forças policiais, etc. (VIEIRA E FREITAS, 2003 p.75).

Assim, criou-se um espaço para a possibilidade de se estabelecer a liberdade de ensino no Brasil, que teria contribuído, segundo Jomini (1990, p. 38), para a propagação das escolas libertárias no país.

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

Jomini considera a pouca expansão do ensino primário e a possibilidade de liberdade de ensino, de certa forma, já presentes no final do Império[24], como fatores fundamentais para explicar o surgimento das iniciativas educacionais libertárias em São Paulo. Para construir essa justificativa, a autora parte das reformas de ensino, promovidas nesse Estado, desde o final do Império[25] até a Reforma Geral da Instrução Pública em 1892, já na República. Considera que essas reformas tenham criado diferentes escolas para diferentes classes sociais, ou seja: escola particular para os ricos; grupos escolares para classe média e escolas isoladas (diurnas ou noturnas) para os pobres. Dessa forma, o número reduzido de escolas para as classes menos privilegiadas possibilitou o surgimento das escolas libertárias como uma necessidade de suprir essa carência.

Essa interpretação tem “privilegiado, em grande medida, o exame de acontecimentos entendidos relevantes porque partilham da história oficial”

---

[24] “Nas duas últimas décadas do Império, vários projetos de reforma de ensino foram propostos na Assembléia Geral e, em 1870, foi aprovada a Reforma Leôncio de Carvalho, que se conformava aos princípios liberais que identificavam liberdade de ensino e prosperidade da nação. (...) Foi permitida a criação de escolas protestantes (Escola Americana 1870) e positivistas (Escola Neutra em 1884)”
(Jomini, 1990 p: 37).

[25] Jomini parte da Reforma Leôncio de Carvalho de 1879.

(GIGLIO, 1995, p.3). Essa “história oficial” que parte das medidas governamentais, das reformas de ensino e da legislação, acaba por desconsiderar a ação de grupos sociais que, embora distantes do poder, também pensavam, elaboravam e concretizavam propostas de ensino. Assim, concordamos com a linha interpretativa de Célia Giglio, exposta em sua dissertação de mestrado *A voz do trabalhador: sementes para a nova sociedade*, na qual considera o surgimento das iniciativas educacionais libertárias em São Paulo como expressão da identidade operária que se estava constituindo no início da República.

Giglio localiza os elementos de construção dessa identidade operária na rede de ações promovidas pelos libertários que ligava a educação às suas práticas de luta e resistência. Os jornais (visto pela autora como o “primeiro educador”), a fundação de centros de cultura e biblioteca, as conferências, as palestras, a defesa e a solidariedade dos operários em greves, o canto, o teatro, as atividades editoriais e a escola formavam a base de construção da identidade operária que, no período, tinha como grupo hegemônico os anarquistas.

Além de vincularmos o aparecimento das escolas libertárias às suas práticas de luta e resistência, também levamos em consideração a interpretação de Fernando Antonio Peres, em sua dissertação *Estratégias de aproximação: educação anarquista em São Paulo na Primeira República,* na qual considera como fator de relevância para a abertura das escolas racionalistas as estratégias de aproximação entre os libertários e outros grupos políticos e ideológicos que, embora guardassem divergências, defendiam posições muito semelhantes no tocante à educação. O autor menciona que essas aproximações foram citadas por diferentes autores que trataram da questão educacional libertária, como Luizetto (1984) e Toledo (1998). Esses autores consideraram que a experiência racionalista em educação tenha surgido da ação de grupos de diferentes origens sociais, econômicas e ideológicas, aglutinando liberais, anticlericais, intelectuais, jornalistas, republicanos, maçons, espíritas e o movimento operário, mas, segundo Peres (2004, p. 29) essas aproximações permanecem sem a devida explicação:

> No limite, os autores apenas constatam, muitas vezes com espanto e perplexidade, que houve uma relação de proximidade entre tais setores, efetivada através de pautas comuns, ou determinada pela convergência de concepções ou similitude de objetivos das ações desses grupos diferenciados. Por que esta insuficiência na explicação de uma relação entre grupos sociais que se apresenta, em nosso entendimento, como fecunda e promissora, pois permite o alargamento do conhecimento tanto do movimento libertário quanto da história do período republicano?(...)
>
> A resposta a esta questão passa pela comprovação de que, apesar de constatarem as aproximações, os autores não se preocuparam em explorá-las com profundidade, pois tal procedimento significaria uma verdadeira mudança de objeto de estudo. Além disso, naquele momento, talvez os autores não dispusessem de instrumental teórico-metodológico adequado para desenvolver o enfrentamento das questões que eles mesmos colocavam. Ou não houvesse interesse por parte daqueles pesquisadores em abordar a temática libertária a partir desta perspectiva das aproximações, por temor de que isto poderia dar a entender que a classe operária era, naquele momento, de fato "frágil" e "influenciável", reforçando uma visão recorrente da historiografia conservadora.

Peres (2004, p. 38) busca em autores como Gerald Brenan e Jean Pierre Bastian elementos para traçar a construção de um quadro teórico explicativo da difusão do ideário libertário e da aproximação desses autores com os demais grupos acima citados. Para ele, as linhas explicativas mais consistentes baseiam-se nas concepções de que a difusão do ideário libertário ocorreu a partir de um "fenômeno de civilização" que teria marcado a história da Espanha e da América Latina. Uma manifestação deste "fenômeno" seria o "caráter moral" do anarquismo:

> Brenan (1962) afirma que o anarquismo espanhol, enquanto movimento de massas, foi a heresia protestante que a Inquisição havia impedido de vicejar na Espanha dos séculos

> XVI e XVII. Comprova esta afirmação citando a postura ascética e puritana de muitos anarquistas espanhóis, que defendiam liberdade sexual sem libertinagem e chegaram a fechar cabarés e bordéis com uma eficiência surpreendente. Brenan menciona como uma das possíveis "fontes de influência" destes "puritanos espanhóis" a ação da Sociedade Bíblica inglesa, que vendeu bíblias a baixo preço para os camponeses da Andaluzia no século XIX.

O próprio "tipo ideal de trabalhador" concebido pelas correntes libertárias se afinava com a ética protestante[26] segundo a qual o trabalhador ideal deveria saber ler e escrever, ler os jornais diários, não beber, nunca deixar de trabalhar, ter apenas uma mulher, enviar os filhos para a escola. Os libertários defendiam valores similares a essa "ética" evangélica, que condenava o alcoolismo, os jogos por dinheiro, a prostituição, o fumo, o carnaval, a comemoração das datas cívicas, e o futebol. Defendiam atividades sadias e solidárias como o teatro, os bailes familiares, os saraus poéticos, e, principalmente a leitura. Francisco Foot Hardman (2002, p.96) também destaca tal aproximação:

> O aspecto conservador presente nessa contradição produziu, muitas vezes, formulações que se aproximavam da ética protestante, mesmo se apenas excepcionalmente tal puritanismo se manifestasse de forma tão retrógrada: 'Pois, assim existem tantos lugares onde os trabalhadores mergulham em vícios, podiam e podem existir outros que exercitando-os às virtudes, à economia principalmente, pusessem um paradeiro a tantos desvarios e corrupção. Como por exemplo, com grandes vantagens para o governo, estabelecer-se em todas as vilas e cidades, onde houvesse agência do correio, caixas econômicas onde eles pudessem

[26] Ressaltamos que, embora houvesse uma aproximação com a ética protestante, os anarquistas, de modo geral, entendiam a religião como um instrumento de alienação voltado para oprimir as massas.

> depositar sem dificuldades a sobra do essencialmente necessário'.

Esse apego à moralidade deve ser entendido como uma reação à representação negativa do trabalhador imigrante, anarquista ou não. De acordo com Samis (2006, p.58):

> Assim pensando, a perseguição aos anarquistas inscreve-se principalmente no âmbito dos problemas que são relevantes de acordo com o juízo formulado pela elite governante. O imigrante, anarquista ou não, já muito antes da república, vinha sendo observado pelo poder constituído como passível de engrossar tumultos e 'mazorcas' das ruas.

O "fenômeno de civilização" também se relacionava com a pedagogia liberal. Essa concepção pedagógica considerava que a escola deveria formar o indivíduo através de práticas igualitárias e de valores democráticos. A escola deveria se tornar um espaço experimental para a assimilação de princípios democráticos por meio de uma pedagogia ativa, prática de esportes e espírito de associação. Para a pedagogia liberal, educa-se o indivíduo para a formação do caráter, do pensamento autônomo e da consciência cívica (Peres, 2004).

Ao se firmar como fenômeno de civilização, o ideário anarquista, conforme Fernando Peres (2004, p. 40):

> (...) atou alguns fios ao pensamento predominante nos círculos intelectuais europeus da época, marcado principalmente pelo "cientificismo". Hobsbawm (1988, p.139 ss.) afirma que se difundiram, no contexto latino-americano, algumas ideologias do "progresso", isto é, ideários em que o progresso ocupava posição central; " várias formas de socialismo utópico" (na década de 1840) e o positivismo de Augusto Comte (na década de 1870). O mesmo autor situa, na década de 1850, a primeira voga do espiritualismo, afirmando que "suas afinidades políticas e ideológicas se faziam com o

> progresso, a reforma e a esquerda radical, e não menos com a emancipação feminina", ao mesmo tempo que propunha colocar a sobrevivência após a morte dentro de um contexto da ciência experimental.

Segundo Peres, os liberais radicais - matizados pelo ideário anarquista e socialista - e as sociedades protestantes atuavam num mesmo espaço de convivência, junto aos mesmos setores sociais. A participação num movimento poderia levar ao outro. Esse trânsito traria "fecundas e importantes trocas de experiências e de práticas sociais" (p. 41).

Em São Paulo, no final de século XIX, essa teia de relações e de idéias também se fez presente, como fruto do processo de industrialização, imigração e do crescimento econômico do Estado. Todo esse processo pôde criar as bases para o surgimento de grupos contestatórios à ordem social vigente no período.

Esse fluxo de "movimento associativo" acompanhou as transformações no campo político. Havia uma ampla gama de tendências políticas em São Paulo, presente a partir da segunda metade do século XIX. Eram grupos republicanos, monarquistas, abolicionistas e anarquistas. Todavia, os grupos mais atuantes no princípio do século XIX eram os liberais e maçons. No final do século apareceram os protestantes, os espíritas e os positivistas. "Sob o rótulo de "liberais" encontravam-se vários grupos defensores de um conjunto bastante amplo de conceitos, como o livre-arbítrio, o progresso, a emancipação do homem" (PERES, 2004, p. 50), e a liberdade individual como alavanca para o progresso.

As aproximações entre diferentes atores foram possíveis graças a um conjunto de pautas em comum que, além da defesa dos conceitos acima mencionados, centravam-se em torno de questões como o anticlericalismo, o cientificismo, o experimentalismo e sobre questões pedagógicas.

Um exemplo dessa aproximação, organizada em torno do anticlericalismo, foi o jornal *A Lanterna* em sua primeira fase[27]. De acordo com Peres (2004, p. 61), assim estavam configurados os valores desse jornal:

> (...) os valores defendidos pelo jornal anticlerical em sua primeira fase eram os do progresso, da civilização, da liberdade de pensamento e da fraternidade humana. Neste sentido, para *A lanterna,*os ideais de progresso e civilização seriam obtidos através da valorização da razão e da inteligência (obtida através da educação) e do trabalho produtivo, capazes de promover a elevação social do indivíduo pelo esforço e o despertar das consciências, fatos indispensáveis para as transformações sociais esperadas. No plano social , o auxílio aos necessitados e a defesa da família eram apresentados como núcleo central das transformações desejadas. Efetuava-se, outrossim, uma importante distinção entre os ensinamentos da moral cristã e as práticas dos clérigos.

A *Lanterna*, já em seu primeiro número, procurou delimitar os campos de luta: de um lado, o "*exército clerical*", apoiado pelo "*dinheiro*" e "*hipocrisia*"; de outro, todos os que condenavam o clericalismo e abraçavam a causa "*do progresso e da civilização*". Assim, os aliados do jornal durante sua primeira fase foram os maçons, os socialistas, os protestantes, sociedades "esotéricas" e espíritas. (PERES, 2004)

Na segunda fase do jornal, o diálogo com os grupos acima mencionados foi mantido. Entretanto, a principal interlocução efetuou-se com uma parcela da maçonaria. Os grupos religiosos e os socialistas foram se distanciando do grupo editor do jornal e as ligações com os anarquistas foram se estreitando.

Em relação à educação, *A Lanterna* em sua primeira fase, defendeu a educação laica e "assumiu a tarefa de estimular o surgimento das escolas

---

[27] Primeira fase do jornal: 1901 a 1904, estava sob a direção do advogado maçon Benjamin Mota, nessa fase foram publicados 60 números. Segunda fase: de 1909 a 1916, fase em que a direção ficou a cargo de Edgar Leuronth, foram publicados 293 exemplares. Terceira fase: 1933 a 1958, com Edgar Leuronth no comando, foram publicados 45 números.

leigas em São Paulo" (PERES, 2004, p. 77). Alguns artigos divulgaram a intenção de fundar a Escola Emílio Zola, com a proposta de que esse estabelecimento seria leigo, gratuito e para crianças de ambos os sexos, entre 5 a 10 anos. "A escola receberia auxílio de todos que estivessem dispostos a colaborar. Poderia ser doado material escolar, móveis, dinheiro e objetos para o museu escolar" (PERES, 2004 : p. 77).

As questões educacionais aparecem com mais veemência na 2ª fase do jornal, iniciada em 1909. Segundo o próprio jornal, seu surgimento foi conseqüência do movimento internacional de indignação com o assassinato de Francisco Ferrer y Guardia:

> Se a preocupação com as iniciativas educacionais foi uma constante nos meios libertários, o fuzilamento do educador espanhol Francisco Ferrer (...), desencadeou um ímpeto renovador no movimento para a criação de escolas libertárias, livres, racionalistas, ou modernas em São Paulo. A própria reativação do jornal anticlerical *"A Lanterna"* em sua segunda fase, foi apresentado por Edgard Leunroth como resultado do " *formidável movimento de indignação mundial*"(A Plebe, 9/6/1909 p. 1) . A partir de então, o modelo criado por Ferrer tornou-se dominante nos círculos libertários e sindicais em São Paulo (...) (PERES, 2004 . p.116)

Além do jornal anticlerical *A Lanterna*, a imprensa libertária divulgou e publicou a proposta de ensino racionalista, assim como passou a organizar um Comitê Pró – Escola Moderna. Foram realizadas palestras, conferências, apresentações teatrais, festas, bailes e outras atividades apara arrecadar fundos e divulgar o método de ensino de Francisco Ferrer.

Foram criadas comissões pró – Escola Moderna no Rio de Janeiro e em São Paulo. A comissão formada no Rio de Janeiro tinha por objetivo angariar fundos para a fundação da Escola Moderna de São Paulo, pois entendia-se

que seria necessário fortalecer financeiramente o núcleo paulista para que “a primeira Escola Moderna brasileira não se dedicasse apenas ao ensino de crianças, mas fosse um centro de formação de professores e de edição de livros, necessários ao ensino racionalista.” (JOMINI, 1990, p. 75)

Essa mobilização para a fundação da Escola Moderna de São Paulo também atingiu o interior paulista, como demonstra o artigo do jornal libertário de Sorocaba:

> Grande Festival
>
> Em benefício da Escola Moderna de São Paulo
>
> O sub Comité abaixo assignado,realisará no dia 21 de abril, uma festa em benefício da grandiosa obra de regeneração social, que é e Escola Moderna.
>
> Para isso contamos com o concurso valioso de todos os que luctam pelo progresso da humanidade e julgam para isso necessário a educação racional da infância.
>
> Esperamos pois, que os nossos amigos das localidades circunvisinhas, venham assistir aos festejos cujo programma damos abaixo.(*O Operário*, 19.04.1910)

A EXPERIÊNCIA RACIONALISTA EM SÃO PAULO: A FUNDAÇÃO DA ESCOLA MODERNA Nº 1

Durante as primeiras décadas do século XX, muitas iniciativas educacionais ligadas aos anarquistas foram divulgadas pela imprensa operária. Surgiram escolas libertárias, chamadas de livres ou modernas, em vários Estados brasileiros. Em São Paulo, a imprensa operária divulgou a abertura de escolas em Campinas, São Caetano, Bauru, Cândido Rodrigues e São Paulo. (CASALVA, 2004)

Em 1909, grupos anarquistas, livres pensadores e anticlericais organizaram-se para fundar a Escola Moderna nº 1. Localizada no bairro do Belenzinho em São Paulo, essa escola se distinguiu das demais por sua

meticulosa organização e tempo de permanência de suas atividades. Segundo Luizetto,(1986, P.18),

> Um Comitê Organizador, criado no final de 1909, planejou cuidadosamente a nova instituição, inaugurada bem mais tarde, em maio de 1912: providenciaram-se os recursos econômicos indispensáveis, evitando assim, que viesse a padecer de um mal crônico, responsável pela descontinuidade e mesmo pelo fracasso de muitas atividades dos libertários; instalou-a em um prédio adequado; equipou-a com material escolar apropriado; e cuidou para que não fosse perturbada pelas constantes investidas da polícia. Precavido contra essa adversidade, o Comitê Organizador obteve licença do Diretor Geral da Instrução Pública do Estado para instalar e fazer funcionar o estabelecimento.(...)

O Comitê Organizador foi composto por indivíduos de vários seguimentos sociais com tendências políticas e ideológicas bastante diversas. Mas, como vimos anteriormente, as aproximações desses grupos são atribuídas a uma pauta em comum em torno de questões anticlericais e pedagógicas. Faziam parte do Comitê: Leão Aymoré (guarda-livros), Dante Ramazoni (industrial), José Sanz Duro (negociante), Pedro Lopes (industrial), Tobias Bore (artífice) e Luiz Damiani, Edgard Leuenroth, Neno Vasco, Orestes Ristori (jornalistas).

Segundo Casalvara (2004), uma segunda comissão foi criada para apoiar a primeira e angariar fundos com contribuições vindas do interior de São Paulo. Formavam a segunda comissão: Álvaro Moreira (proprietário), Aniello Pasciullo (professor), Egistro Colli (artista)e Ana Pasciullo (professora) (p.141). Além de angariar fundos, o Comitê preocupou-se em organizar palestras e editar artigos com o objetivo de tornar os princípios da Educação Racionalista acessível a todos. Também foram criadas listas de contribuições abertas a qualquer pessoa que se identificasse com as proposta do ensino racionalista. Eis a proposta do Comitê:

> Comitê Pró-Escola Moderna
>
> Com o fim de auxiliar as escolas modernas existentes e ir criando outras nos bairros onde haja maior número de famílias que as reclamem, convida-se a todos que simpatizam com esta obra a inscreverem-se nesta lista, declarando a quota mensal com que desejam contribuir.

.

O Comitê não tinha por objetivo apenas conseguir fundos para a abertura da escola, havia também a intenção de se instalar uma editora anexa ao estabelecimento educacional, e encontrar professores afeitos ao ensino racionalista para ministrar aulas e dirigir a instituição.

O Comitê trabalhou quatro anos para fundar a Escola Moderna de São Paulo, composta de duas unidades: Escola Moderna n° 1, situada no Belenzinho; Escola Moderna nº 2, aberta no Brás. Essas unidades foram dirigidas respectivamente pelos anarquistas João Penteado e Adelino de Pinho.

João Penteado iniciou suas atividades como professor do ensino primário em Jaú. Era um estudioso da pedagogia de Francisco Ferrer e militante anarquista. Escreveu vários artigos sobre ensino racionalista na imprensa operária. Segundo Luizetto (1986), possuía apenas formação primária. Era autodidata e grande conhecedor da obra de Ferrer, Kropotkin, Reclus, Grave e outros comunistas libertários. Casalvara (2004, p.32) assim discore sobre o professor e jornalista João Penteado:

> Em seu currículo lê-se que sua instrução era primária e autodidata. Aprovado em concurso, iniciou a carreira de professor no magistério municipal de Jaú. Lecionou, depois, em Itapuí (SP), em seguida no colégio Grambery (Juiz de Fora) e

> no Colégio Santa Cruz (Mariano Procópio). Na primeira década do século, ainda em Jaú, associou-se ao Centro Operário da cidade e apareceu como redator de *O Operário*, "órgão das classes trabalhadoras", fundado, muito provavelmente, em 1905.

Não há informações sobre o início do contato de Penteado com o pensamento e obras anarquistas. Segundo Romani (2002), foi o anarquista Oreste Ristori, encarregado de divulgar o ensino racionalista no interior de São Paulo e angariar fundos para a Comissão Pró – Escola Moderna, quem convidou João Penteado para dirigir a Escola Moderna nº 1. O perfil profissional e ideológico de Penteado atendia aos quesitos necessários para a efetivação do projeto pedagógico racionalista. É em Luizetto (1986, p.35) que obtivemos mais informações sobre esse militante anarquista:

> O ideário do professor João Penteado ajustava-se bem à condição de "professor idôneo" requerida pelo Comitê Organizador da Escola Moderna de São Paulo para o seu futuro diretor. E até 19 de novembro de 1919, quando a Escola Moderna nº 1 e as demais escolas foram fechadas por ordem do governo estadual, foi o seu diretor, com exceção do ano de 1917. Neste ano ausentou-se da cidade, tendo sido substituído pelo militante anarquista Florentino de Carvalho.

Adelino Tavares de Pinho, antes de se tornar diretor da Escola Moderna nº 2, foi professor da Escola Social de Campinas e na cidade mineira de Poços de Caldas. Imigrante de origem portuguesa foi bastante atuante no movimento operário, tendo militado em Campinas e em São Paulo nas primeiras décadas do século XX. Segundo Jomini (1990), alfabetizou-se já adulto, tornando-se autodidata no contato com os círculos anarquistas. Escreveu artigos em vários

jornais libertários e, durante o período em que Rodolfo Felipe esteve preso, foi o editor responsável pelo jornal libertário *A Plebe* [28]. Tanto João Penteado como Adelino Tavares de Pinho envolveram-se na tarefa de organizar e administrar a escola racionalista, ambos trabalhavam em conjunto com o Comitê Pró – Escola Moderna.

O Comitê, além de conseguir fundos para a manutenção das escolas, emitia boletins e artigos sobre a instituição, acompanhava o trabalho realizado pelos professores e publicava um balancete com registro da receita e despesa das duas unidades escolares. Eis um texto extraído de um desses boletins por Casalvara (2004, p.150):

> Na relação de despesas identifica-se a compra de livros, carteiras, quadros negros, cadeiras, escrivaninha, cabides, estantes, armários, pedras (provavelmente para as aulas de mineralogia), globo geográfico e mapas. Outras despesas como aluguel, contas de luz, frete e carreto, contas de dás e esgoto, material de escritório e papelaria também estão relacionadas. Entre as despesas chama a atenção os itens " despesas com legalização do estatuto" e "Livros e papéis para a Secretaria" que demonstram a preocupação com a legalidade do funcionamento da escola.

Em 13 de maio de 1912, foi inaugurada, pelo Comitê organizador, a Escola Moderna n° 1. Eram oferecidos três cursos: primário, médio e adiantado. Havia o curso diurno (das 11h30 às 16h30) e noturno (das 19h00 às 21h00). As matérias que compunham o curso primário eram: Português, Aritmética, Caligrafia e Desenho. O curso médio era composto pelas disciplinas anteriores e ampliado com as disciplinas de Geografia e noções de Ciências.

[28] De acordo com a polícia, em 1933, Adelino de Pinho era quem realmente cuidava da distribuição do jornal *A Plebe* , sendo o responsável pela venda do jornal no interior do Estado de São Paulo e no Rio de Janeiro, apesar de censurado pelos órgãos oficiais (PARRA, 2003, p.100).

O curso adiantado: Aritmética, Gramática, Geografia, noções de Ciências Físicas e Naturais, História, Geometria, Caligrafia, Desenho e Datilografia. Também era oferecido para as meninas trabalhos manuais: costura e bordado (LUIZETTO, 1986). Não encontramos a datada fundação da Escola Moderna nº 2.

Embora o Comitê tenha se encarregado de angariar fundos para abertura e manutenção das escolas, tanto a Escola Moderna n° 1 como as demais cobravam mensalidades. Segundo Luizetto (1986), elas variavam entre 3$000 a 8$000. Mesmo com essa cobrança, as escolas continuavam recebendo doações e organizando festivais para arrecadar fundos, o que pode indicar que as mensalidades cobradas não eram suficientes para manter a escolas e pagar os professores.

Temos poucas informações sobre os professores dessas escolas. Na Escola Moderna n°1, temos informação de que João Penteado e sua irmã Sebastiana ministravam aulas. Não há indícios de que Sebastiana Penteado tenha mantido relações diretas com o movimento anarquista. No Boletim da Escola Moderna, datado de 13 de outubro de 1918, aparecem os nomes dos professores Cleto Trombetta (professor de Inglês e Francês) e Isabel Ramalhal (aulas de desenho). Como se pode observar nos artigos do Comitê Pró – Escola Moderna, saídos nos jornais libertários, havia a preocupação em formar professores e editar livros, segundo a proposta racionalista de Francisco Ferrer, conforme texto veiculado em *A Lanterna* (apud JOMINI, 1990, p.37):

> Para a fundação de escolas segundo o modelo das que fundou Francisco Ferrer é indispensável :
>
> 1 – a edição de livros escolares e obras apropriadas para o ensino da educação racionalista.
>
> 2 – a preparação de professores aptos para dirigir essas escolas.
>
> Para conseguir isso (...) O meio mais prático (...) é a constituição de um centro editorial e fornecedor de material de ensino, instruções e professores etc. Criado esse centro, imitação da Escola Moderna de Barcelona (...) teremos

> garantida a fundação imediata de escolas em todas as localidades do Brasil onde haja elementos livre-pensadores para sustenta-las.

AS PRÁTICAS ESCOLARES

Através dos jornais produzidos pela escola (*O Início* e *O Boletim da Escola Moderna*), podemos ter uma noção do cotidiano escolar. *O Início* era o jornal produzido pelos alunos com o objetivo de estimulá-los na prática da escrita, dar publicidade às atividades escolares e fornecer informações gerais a respeito das atividades e organização da escola. Era mantido com recursos dos próprios alunos e com doações de terceiros. *O Boletim da Escola Moderna* era dirigido por João Penteado e tinha por objetivo fazer a propaganda do ensino racionalista por meio de diversos artigos sobre a pedagogia de Ferrer. Ambos tinham a intenção de ser uma publicação mensal, todavia foram publicados apenas três números do jornal *O Início*, e quatro do *Boletim da Escola Moderna*.(LUIZETTO, 1986)

Segundo os jornais *O Início*, os passeios pela cidade de São Paulo eram comuns. Durante as caminhadas, os alunos eram chamados a observar aspectos urbanísticos, geográficos, históricos, etc. De volta à escola, relatavam o ocorrido no passeio e descreviam o que havia sido observado:

> Sábado, dia 20 de junho de 1914, nós fomos visitar a Escola nº2, da qual é professor Adelino de Pinho. Saímos daqui a 1 hora, descemos a Rua Saldanha Marinho e pegamos a avenida Celso Garcia. Nela vimos dois carretéis grandes de canos para encanamento de gás e mais dois pequenos, de

> arame grosso, para a rede elétrica. Eu vi também uma preta tocando viola na mesma avenida.
>
> Depois chegamos ao Jardim da Concórdia e vimos o Teatro Colombo. À frente dele vimos belos anúncios de fitas cinematográficas. Dali nos dirigimos à Escola Moderna n°2 . Nela nos demoramos até às duas e meia. Fomos bem recebidos..(...) (Pedro G. Passos, “O Início”, São Paulo, n°2 , 04.10.1915)

Durante as caminhadas pela cidade eram entoados cantos, hinos e recitados poemas:

> Os meninos de lá recitaram e cantaram e nós também fizemos a mesma cousa. O professor Adelino de Pinho também recitou e nos fez uma saudação. (...)(Pedro G. Passos, “O Início”, São Paulo, n°2 , 04.10.1915)

> Lá nos brincamos de balanço, em cima de uma árvore que estava pendida para o chão, comemos nosso lanche em baixo, na sombra e nos divertimos muito. Brincamos de pegador, cantamos e recitamos. (...)(Virginia Cesare, “O Início”, São Paulo, n°2 , 04.10.1915)

Essas saídas tinham por objetivo, além de divertir e integrar alunos e professores, estimular a observação direta da natureza, a investigação, a descoberta :

> Depois meia hora saímos e descemos a rua Catumbi, tomamos a travessa do mesmo nome, fomos pela rua dos Prazeres, descemos a rua Cachoeira e seguimos uma rua cujo nome eu não sei. Eu vi pelo caminho uma pontezinha na travessa da rua Catumbi. Lá o nosso professor explicou que os troncos da taquara se chamam rizôna e que esses troncos caminham debaixo da terra. Ao chegarmos ao rio Tietê vimos barcas dentro e fora do rio. Um menino estava nadando vestido de calças dentro do rio. (...) (Edmundo Mazzone, *O Início* 04.10.1915)

Também foi possível constatar que a co-educação dos sexos era efetiva na Escola Moderna. Em todas as atividades que aparecem descritas nos jornais, meninas e meninos participavam juntos:

> Terça-feira, dia 14 de julho de 1914, nós fomos ao Jardim da Luz. Saímos às 11 e meia e chegamos lá ao meio dia. Aí bebemos água e tomamos lance.
>
> Depois, quando chegaram as meninas e os meninos da Escola Moderna n° 2, nós fomos ver os peixinhos, os macaquinhos, a águia, os passarinhos e as araras. (Antonieta Morais, *O Início*, 04.10.1915)

Os alunos realizavam os chamados “exercícios epistolares”. Em geral, esses exercícios eram cartas e descrições de ambientes:

> São Paulo, 06 de março de 1916.
>
> Meu amigo Guilherme
>
> Saudações.
>
> Peço-lhe o favor de me mandar pelo portador deste, meu colega Domingos, o meu guarda-chuva, que deixei ficar atrás da porta da sala. Ele é preto, com cabo torto, niquelado de branco, tendo o desenho da cabeça de um cavalo.

> Pelo favor me confesso antecipadamente agradecido e subscrevo-me com estima e consideração.
>
> Seu amigo
>
> José Monteiro.
>
> (José Monteiro, 12 anos. *O Início*, 16.08.1916)

Os temas atuais também eram debatidos na escola. Os alunos eram chamados a explicitarem suas opiniões por meio de textos, como podemos observar no texto a seguir:

> A Guerra Europea
>
> Um destes dias conversava eu com um dos meus amigos sobre a guerra e ele me perguntou:
>
> _ Qual é a tua opinião sobre esta guerra infernal?
>
> _ Eu, meu querido amigo, que queres que eu te diga? O meu desejo é em primeiro logar, acabar com esses governadores, imperadores, reis, e finalmente os burguezes de todas as classes, que são os causadores destra monstruosa catástrofe, na qual tantas pessoas inocentes morreram deixando suas famílias num mar de tristeza e desconsolações, como por exemplo acontece as famílias desses que foram d'aqui para aquelle tremendo matadouro. Deixaram aqui mulheres e filhos na mais espantosa miséria. E por que ? Para que? Para defenderem o que? _ Nada!...Sómente para morrerem como cães naquele matadouro infernal, onde sucumbem milhares e milhares de seres humanos por causa desses vagabundos que já te falei.
>
> É esta a minha opinião. (João Bonilha, 16 anos, *O Início*, 19.08.1916)

A Escola possuía um calendário próprio. Eram comemoradas as datas: 1° de Maio (Dia do Trabalhador), 18 de Março (Comuna de Paris), 13 de Maio (Libertação dos Escravos), o 13 de Outubro (Fuzilamento de Francisco

Ferrer), e 14 de Julho (Queda da Bastilha). Sobre este acontecimento, vejamos esta redação de um aluno de 14 anos, da Escola Moderna nº 1:

> TOMADA DA BASTILHA
>
> Realizou-se no dia 14 de julho, uma festa escolar na Escola Moderna nº1 . Começou a festa às 7 ½ horas e terminou às 9 horas da noite. Viemos eu, meu irmão Domingos, a mulher dele, minhas duas irmãs e muita gente. Ouvimos recitativos pelos alunos e depois houve um ensinamento de cálculo pelo sr. Dr. Leopoldo Guedes que falou sobre o tema _ *O número e sua aplicação prática*.
>
> Ao terminar falou sobre a data histórica o nosso prof. João Penteado.(João Bianchine, 14 anos. “O Início”, 19.08.1916)

Algumas vezes, essas comemorações eram realizadas em conjunto com grupos libertários:

> A COMMUNA DE PARIS
>
> Não se realisou no dia 18 de março, na nossa séde, a annunciada sessão commemorativa à data anniversaria da Communa de Pariz, devido ao facto de termos rezolvido fazel-a em comum com a que se realisára no mesmo dia, no salão Celso Garcia, por iniciativa do companheiro Ângelo Bandoni, a qual, como era de esperar-se, esteve muito concorrida.
>
> Assim, em commum , o resultado foi melhor, porque aquelle local, por ser mais espaçoso e mais central reuniu todas as vantagens.
>
> Falaram nessa ocasião os companheiros Bandoni, Edgar Leuenrot, Bortolo Scarmagnani e o diretor dessa publicação. (Boletim da Escola Moderna, 01.05.1919)

De modo geral, podemos concluir que a Escola Moderna nº 1 procurou desenvolver um ensino integral, por meio de métodos ativos e em contato com o meio em que estava inserida.

O FECHAMENTO DA ESCOLA MODERNA

Em 19 de outubro de 1919, uma bomba explodiu no interior de uma casa causando a morte de José Alves, Belarmino Fernandes e Joaquim dos Santos Silva. Todos, segundo os prontuários da polícia, anarquistas. Ainda segundo a polícia, as mortes foram causadas quando as vítimas manipulavam material explosivo. Tal fato foi utilizado pela polícia para reprimir as atividades culturais e educativas dos libertários, visto que uma das vítimas, José Alves, era diretor da Escola Moderna de São Caetano. Segundo Casalvara (2004), a Grande Imprensa passou a divulgar que os anarquistas estavam se preparando para um ataque armado e a explosão teria ocorrido devido a um erro de cálculo dos anarquistas envolvidos.

Esse foi o pretexto que o governo e a polícia aguardavam para fechar as escolas. Segundo Casalvara (2004), o diretor geral da Instrução Pública, Oscar Thompson, alegou que as Escolas Modernas não cumpriam as exigências legais de funcionamento e que propagavam idéias subversivas. Tal fato foi corroborado com a denúncia feita por Ângelo Castrucci, pai de um aluno da Escola Moderna nº1, em depoimento à polícia, informando que a escola estava empenhada em difundir idéias subversivas.

Ao receber a ordem de fechamento das escolas, João Penteado entrou com um pedido de habeas-corpus no Tribunal de Justiça de São Paulo. Nesse pedido, João Penteado, por meio de seu advogado Dr. Luiz Quirino, defendia-se das acusações de inculcar idéias subversivas em seus alunos:

> Pretende a Secretaria da Justiça e Segurança Pública haver apurado que ele visa “a propagação de idéias anárquicas e a

> implantação do regime comunista". Impossível seria que alguém colimasse, ao mesmo tempo, dois objetivos tão antagônicos.
>
> (...) a Escola Moderna, dirigida pelo paciente, é um estabelecimento de ensino leigo, racionalista, livre-pensador, mas que não se envolve no cultivo das teorias anarquistas.
>
> A supressão brusca e sem motivo alega de funcionamento por ilegalidade e abuso de poder, emanada da Secretaria da Justiça e Segurança Pública de Estado de São Paulo.[29] (Pedido de Habeas-Corpus , apud Casalvara, 2004, p. 298)

O tribunal paulista negou o pedido de habeas-corpus, alegando que a escola, ao propagar idéias anarquistas, estaria ferindo a organização política e social do país. O tribunal salientou o fato de João Penteado ter sido fichado pela polícia da capital, como subversivo:

> A investigação policial constatou que já havia prontuário sobre o Professor João Penteado, fichado pela Polícia da Capital. O Diretor da Instrução Pública declarou que a escola regida por João Penteado, assim como a que era regida por José Alves, anarquista morto na explosão da rua João Boemer, bem como a de Adelino de Pinho, faziam propaganda de idéias subversivas, "*conforme V. Ex. poderá verificar pelos boletins inclusos e pelas declarações de Ângelo Castrucci, pai de Benedito Castrucci, aluno matriculado na escola dirigida por João Penteado"* (CASALVARA, 2004, p. 209).

Segundo Ghiraldelli (1987), o ministro Sebastião de Lacerda, pai de Maurício de Lacerda, discursou em favor das Escolas Modernas, afirmando que a Constituição Federal garantia a "liberdade de ensino"e a liberdade de pensamento:

---

[29] Não foi possível encontrar o pedido de habeas-corpus no arquivo " João Penteado" _ Centro de Memória da Faculdade de Educação- USP, pois o arquivo encontra-se ainda em fase de organização. Informamos que os recolhimentos da documentação ainda estão sendo feitos com a família de Penteado. Por esse motivo, utilizaremos o documento citado por Tatiana Casalvara.

> Na última sessão do Tribunal sobre o "caso das Escolas Modernas", Sebastião de Lacerda, apoiado pelos ministros Pedro Miebelli e Lins de Albuquerque, voltou a defender o professor João Penteado dizendo que o fato de ser anarquista "não constituía motivo para que sua escola fosse fechada pela violência do governo paulista (apud ainda a propósito do fechamento das Escolas Modernas. *A Plebe*, São Paulo, nº 84, 02-10-1920). E ainda fez alusão ao respeito constitucional no tempo do Império, referindo-se a Benjamim Constant, republicano histórico, que fez concurso para a cadeira de professor na Escola Politécnica e, tendo sido aprovado, exerceu o cargo com anuência do próprio Imperador, a despeito de suas convicções republicanas (GHIRALDELLI, 1987, p. 139).

Mesmo com a defesa desses ministros, as escolas foram fechadas sob alegação de propagarem idéias "*anárquicas e comunistas*", e por não atenderem às exigências legais relativas ao aspecto físico do prédio. No dia 5 de janeiro de 1920, Penteado recorreu da decisão do Tribunal de São Paulo, apelando para o Supremo Tribunal Federal, não obtendo êxito.

Em uma longa carta enviada ao ministro do Tribunal de Justiça de São Paulo, João Penteado defende-se das acusações contra ele levantadas, declarando que o ensino promovido em sua instituição não continha nenhuma imoralidade e não se praticava nem se justificava o lenocínio e o roubo. Para Penteado, o ensino racionalista interessava "a todos os livres pensadores, visto tender a despertar as consciências, descortinando-lhes novos horizontes". Nessa carta, reafirma suas convicções anarquistas, e declara que " A Escola Moderna apenas poderá ter, de fato, um grande defeito para merecer a perseguição que se lhe move: é ser, como já disse, um estabelecimento racionalista, livre pensador e ser dirigido por anarquista(PENTEADO, 1920).[30]

[30] Provisoriamente na pasta de manuscritos

Apesar de seus esforços, sua escola e as demais são fechadas. Nesse episódio, é interessante destacar que o Comitê Pró-Escola Moderna não se envolve no caso. Tampouco há indícios de que Adelino de Pinho tenha se manifestado contra o fechamento das escolas ou recorrido da decisão do juiz. João Penteado parece ter sido o único que participou de forma ativa no caso.

A ausência de envolvimento de Adelino de Pinho e de outras pessoas ligadas à Escola Moderna pode ser pensada como uma estratégia de resistência, visto que Penteado reabrirá a escola alguns meses mais tarde.

A RESISTÊNCIA ANARQUISTA (1920- 1945)

Além do fechamento da Escola Moderna, os anarquistas enfrentaram um período crescente de repressão política. Desde a década de 1920, especialmente no governo de Arthur Bernardes, as tensões com o movimento operário foram constantes. Nos quatro anos de seu governo, em grande parte mantido sob estado de sítio, foram aprovadas leis de criminalização do ativismo e de expulsão de estrangeiros (BORGES, 1996). Em 1924, com o surgimento do Departamento de Ordem Política e Social – DOPS (na esfera nacional) e o DEOPS (na esfera estadual), uma política investigativa para “crimes políticos” e “sociais”, é criada. Assim, Silva (2006, p. 115) relata a criação do DOPS, instituição a serviço da investigação e repressão dos movimento populares:

> O DOPS nasceu no conturbado governo do presidente Arthur Bernardes (1922-1926), caracterizado pela vigência quase permanente de estado de sítio. A fundação do Partido Comunista brasileiro e os levantes tenentistas, concomitantemente às greves operárias de entre 1917-1920, deram origem a uma legislação social nova e ao fortalecimento dos instrumentos de força de que dispunham o Estado e a burguesia. A missão do DOPS era organizar a repressão com mais eficiência contendo os movimentos populares e a ameaça

> do segmento militar radicalizado.(...) .Ainda que o foco principal da atuação do DEOPS tenha sido alterado, a partir de 1935, concentrando-se no PCB e seus aliados, em resposta à Intentona Comunista, e em 1938, na perseguição aos integralistas, após a tentativa de invasão do Palácio Guanabara, a repressão ao anarquismo nunca deixou de existir. Ao iniciar-se a Segunda Guerra Mundial, quando a polícia política voltou-se contra os cidadãos originários de países do eixo (alemães, italianos e japoneses), os documentos de seus arquivos comprovam uma permanente repressão aos anarquistas durante os anos de l924 a 1937, e mesmo depois, de forma intermitente, até meados da década de 1940.

A repressão aos anarquistas iniciada no governo de Bernardes atingirá as organizações libertárias prendendo, deportando e exilando grande parte dos militantes mais ativos do movimento. Chegou-se a formar um campo de concentração na região norte do país para onde foram enviados ativistas. Muitos acabaram morrendo devido às péssimas condições a que eram submetidos.

Segundo Borges(1996), após o final do estado de sítio em 1926, os anarquistas tiveram enormes dificuldades para reorganizar suas entidades. Os trabalhadores, grande parte deles estrangeiros, temiam participar de atividades que pudessem levá-los à prisão ou à deportação. As organizações dos trabalhadores foram perdendo autonomia, segundo Borges (1996, p.92):

> As associações de trabalhadores foram paulatinamente perdendo autonomia. Em um primeiro momento pelo engajamento de algumas organizações aos interesses e à política do PCB, que privilegiava a formação de alianças com grupos de possuidores de interesses divergentes dos trabalhadores. Mais tarde, a diminuição da autonomia das organizações de trabalhadores se acentuou com a criação da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), aparato burocrático

> legal que dinamizou o sindicalismo oficial e controlou as relações entre trabalho e capital.
>
> Com a queda da influência anarquista, o fim de sua hegemonia no movimento operário e o declínio de suas associações autônomas, os militantes procuraram novas formas para tentar reavivar a chama do anarquismo. É essa política de resistência que os leva a criar em 1933, o Centro Social de São Paulo.

Embora a conjuntura política e a repressão policial tenham enfraquecido o movimento libertário, os anarquistas nunca saíram de cena. Mantiveram-se presentes de forma organizada ou individualmente nos anos de 1920, resistindo aos comunistas e à repressão do Estado e, nos anos de 1930 e 1940, combatendo os fascistas e lutando contra o atrelamento sindical ao Estado. Entretanto, poucas são as obras que aprofundam a experiência libertária após os anos de 1920, reconhecendo-as como formas legítimas de luta e resistência. Em geral, tais obras se limitam a relatar a perda da hegemonia libertária à frente do movimento operário e a desqualificar suas formas de atuação considerando-as como ineficazes e anacrônicas.

Esta pesquisa não se propõe a discutir as causas do declínio do movimento anarquista. Tampouco, pretende fazer qualquer juízo de valor acerca das estratégias de atuação anarquista. Ao contrário, propõe, assim como Borges (1996), resgatá-las e considerá-las como saberes relevantes, imbuídos de uma grande riqueza e complexidade. Nossa análise parte do pressuposto de que as lutas e formas de resistência anarquista não “se limitaram às greves, às sabotagens, aos comícios”, mas eram vividas também “nas formas de lazer, nas relações sexuais, na família, no amor, na arte”, e também na escola.

É certo que os anarquistas foram paulatinamente perdendo seu protagonismo à frente do movimento operário, no entanto, segundo Raquel de Azevedo (2002, p. 61), mantiveram uma influência significativa durante a década de 1930:

> A consolidação da FOSP ocorreu através da 3ª Conferência Operária Estadual, entre 13 e 15 de março de

> 1931, com a participação de 18 sindicatos, sendo 10 da capital e 8 do interior paulista. Segundo Pedro Catalo, operário anarquista presente ao congresso, todas as associações participantes eram anarquistas, com exceção da União dos Gráficos de São Paulo, dirigida por trotskistas.

A atuação libertária não se limitou ao sindicato. Entre os anos de 1927 a 1937, grupos anarquistas retomaram as atividades de propaganda e reativaram uma série de organizações que haviam sido fechadas no início da década de 1920. É o caso do jornal *A Plebe*, da Federação Operária de São Paulo (FOSP)[31], e das Escolas Modernas. Azevedo (2002, p.149) afirma que:

> A proposta da Escola Moderna, do ensino racionalista fundado nas idéias e experiências de Francisco Ferrer, na Espanha, gerou a criação de similares no Brasil desde o início do século em várias cidades do país. Em julho de 1934, essa iniciativa foi retomada em São Paulo, tanto na recriação da Escola Moderna quanto na promoção de aulas noturnas nos sindicatos, como ocorreu no Sindicato dos Manipuladores de Pão, em sua sucursal no Brás.

Segundo Geraldo (1998, p.166), as práticas culturais e libertárias durante as décadas de 1920 e 1930 estavam associadas a três núcleos de forte atuação em São Paulo: o Centro de Cultura Social, o jornal *A Plebe* e a Federação Operária de São Paulo. Nestes núcleos eram realizadas:

---

[31] Segundo Azevedo (2002), a rearticulação do movimento operário ocorreu em torno da Comissão Pró-Organização do Operariado, em 1927. Entretanto, a FOSP só ressurgiu efetivamente em 1931.

> Em geral, as reuniões sindicais realizadas por associações autônomas de classe, que seguiam os princípios do anarco-sindicalismo ou do sindicalismo revolucionário, apareciam associados à FOSP; os festivais organizados para arrecadação de recursos financeiros para a publicação de *A Plebe* traziam o nome do periódico; e as palestras, cursos, atividades culturais e educativas, e mesmo manifestações públicas e alguns festivais, eram associadas ao Centro de Cultura Social.

O Centro de Cultura Social foi aberto em 1933, e, em sua primeira fase, manteve-se até 1937. As práticas mais freqüentes de atuação do Centro Social foram as palestras, conferências e festivais. As palestras eram gratuitas e divulgadas pelo jornal *A Plebe*. Muitas vezes não se divulgavam o tema a ser abordado, "limitando-se a indicar que se tratava de uma 'palestra social'" (GERALDO, 1989, p. 168). Em alguns anúncios, aparecem temas ligados ao sindicalismo, fascismo, guerra civil espanhola, emancipação da mulher e escolas proletárias.

Embora as associações anarquistas até 1937 tenham sofrido menor perseguição, se comparadas às uniões sindicais, elas também estiveram sob ameaça da repressão policial. Para manterem-se, realizavam reuniões clandestinas e reuniam-se em casa de militantes. Segundo Jaime Cubero, havia diferentes estratégias de atuação, inclusive como forma de escaparem das perseguições. Borges (1996, p.170) relata no texto seguinte a forma como o movimento anarquista passa a dar continuidade às suas atividades, num período de forte repressão aos movimentos populares:

> Nós dividíamos o movimento da seguinte maneira: há o movimento específico que é fechado e se reúne para discutir as várias formas de luta, e o que chamamos de instrumentos de acesso ao público. São os canais de comunicação com as pessoas, os jornais, as palestras, e o próprio C.C.S.. É importante ter isso claro de início.

É significativo que os próprios anarquistas não tenham rotulado ou limitado a resistência libertária a padrões preconcebidos, considerando inclusive eventos, como os festivais libertários, os passeios, as festas, as palestras, formas legítimas de luta. Assim, consideramos plausível que a reabertura da escola de João Penteado tenha sido uma forma de resistência aceita pelos grupos libertários para que se mantivessem vivas as propostas de Francisco Ferrery Guardia.

CAPÍTULO III

INTRODUÇÃO

Neste capítulo pretendemos analisar as práticas educacionais desenvolvidas na instituição de João Penteado entre as décadas de 1920 e 1940. Essa análise tem por objetivos identificar elementos de continuidade da proposta racionalista de ensino, bem como estabelecer um possível vínculo entre essas práticas e as formas de resistência anarquista no período.

As práticas escolares serão entendidas como parte significativa da cultura escolar, sendo fundamentais para compreendermos o que ocorria dentro da instituição aqui analisada.

Reconhecemos que, ao analisar as práticas escolares da instituição dirigida por João Penteado, não poderemos perder o olhar sobre o significado dessa instituição para um bairro operário como o Belenzinho, e também sobre a história dessa escola que esteve ligada profundamente ao movimento anarquista.

O Belenzinho era conhecido nos finais do século XIX pelo ar puro, vastos pomares e clima agradável. Possuía enormes chácaras, mansões e solares, onde a elite paulistana costumava passar os finais de semana e refrescar-se dos quentes verões.

Por volta de 1910, são instaladas as primeiras indústrias de vidro. Em seguida, as tecelagens e outras fábricas, o que transforma o Belenzinho num típico bairro operário, com agremiações e clubes de trabalhadores, além dos cortiços.

Grande parte dos operários tinha origem européia, prevalecendo os italianos e portugueses. Em 1908 foi fundado, no Belenzinho, o sindicato dos tecelões. Seus membros costumavam encontrar-se no salão *Pérola*. Havia outras organizações operárias de forte presença anarquista. Essas organizações promoviam inúmeras atividades que reuniam grande número de operários. A presença anarquista manteve-se forte no Belenzinho, inclusive após os anos de 1920. Em 1933 os libertários fundaram o Centro Social de

Cultura. Sua sede ficava na avenida Celso Garcia. O centro promovia festivais, palestras, bailes, enfim uma série de atividades que faziam parte da cultura operária.

Segundo Jacob Penteado, em seu livro *Belenzinho, 1910*[32], as Escolas Modernas e o professor João Penteado marcaram de forma significativa o bairro:

> Das escolas desse tempo, a mais importante foi a Escola Moderna, do Professor João Penteado (...) Iniciou seus cursos numa casa do Coronel Goulart, na Rua Dr. Clementino, esquina da Rua Conselheiro Cotegipe, fundados com o auxílio dos Sindicatos dos Vidreiros e dos Barqueiros, que procuravam, assim, proporcionar instrução aos menos favorecidos pela sorte (PENTEADO, 2002, p.263)

O autor de *Belenzinho, 1910* relata que João Penteado permaneceu anarquista até o final de sua vida. Comenta que após o fechamento da Escola Moderna, imposto pelas autoridades em 1919, a escola é reaberta tornando-se uma referência de ensino.

Durante o período analisado neste trabalho, a instituição de João Penteado alterou seu nome três vezes[33]: em 1920, em sua reabertura, passou a se chamar Escola Nova; em 1924, mudou-se para Academia de Comércio Saldanha Marinho; e, em 1944, alterou seu nome para Escola Técnica de Comércio Saldanha Marinho. Sempre que nos referirmos a essas instituições escolares, que constituem a história de uma mesma instituição, utilizaremos os termos instituição, colégio e/ou escola de João Penteado. Somente nas referências anteriores a 1919, utilizaremos o nome Escola Moderna.

---

[32] *Belenzinho, 1910*, é um livro de memórias escrito por Jacob Penteado. No livro, o autor narra o cotidiano dos moradores do Belenzinho, bem como aspectos pitorescos do bairro e de seus moradores.

[33] Escola Nova, oferecendo os cursos primário (diurno e noturno), curso médio, datilografia e comercial; em 1924 passa a se chamar Academia de Comércio Saldanha Marinho, oferecendo os cursos primário, médio, infantil, auxiliar de comércio, contador, guarda livros, preparatório para admissão, inglês comercial, datilografia e correspondência comercial.; em 1944 altera seu nome para Escola Técnica de Comércio Saldanha Marinho, oferecendo os cursos primário, infantil e médio, datilografia, preparo comercial, correspondência comercial, , inglês, aritmética, escrituração mercantil, caligrafia e taquigrafia.

A ESCOLA NOVA E A ACADEMIA DE COMÉRCIO SALDANHA MARINHO: O MÉTODO

O capítulo inicia-se com um problema: como encontrar indícios da permanência da proposta racionalista em meio às mudanças ocorridas tanto no campo educacional como social e político brasileiro - principalmente após os anos de 1930 - caracterizado, em parte, pela crescente influência escolanovista e pela redefinição do papel do Estado, que sob muitos aspectos passou a atuar de forma mais intervencionista em todos os setores da vida nacional.

Segundo Souza (2000), a década de 1930 representou um marco na trajetória da política social brasileira , uma vez que a "questão social"[34] passou a receber um tratamento bastante diferenciado em relação ao período da República Velha, transformando-se em "área de interesse" prioritário do governo getulista. Reconhecia-se a deficiência do Estado brasileiro em matéria de legislação social e condicionava-se o desenvolvimento econômico do país às reformas de caráter social e educacional. Vargas e seus seguidores deixavam claro que caberia ao Estado transformar o Brasil num país moderno, urbanizado, com uma indústria forte e com uma população capaz de produzir, consumir e gerir a sociedade.

Dentro dessa ótica, a educação tornava-se um ponto-chave da questão social, passando a ser vista como uma questão de ordem política e que exigia a intervenção do Estado para sua solução. Nas palavras de Vargas[35]:

> (...) tanto o proletariado urbano como o rural necessitavam de dispositivos tutelares, aplicáveis a ambos, ressalvadas as respectivas peculiaridades. Tais medidas devem compreender a instrução, educação, higiene, alimentação, habitação, a proteção às mulheres, às crianças, à invalidez e à velhice, o crédito, o salário e, até, o recreio, como os desportos e a cultura. É tempo de cogitar da criação de

[34] O próprio Getúlio, em junho de 1929, exporia a preocupação com a questão social : "*Não se pode negar a existência da questão social no Brasil, como um dos problemas que terão de ser encarados com sinceridade pelos poderes públicos"* (Alves Filho, 1991, p.397)

[35] Discurso de posse de Getúlio Vargas no Governo Provisório.

> escolas agrárias e técnico-industriais, da higienização das fábricas e usinas, saneamento dos campos, construção de vilas operárias, aplicação da lei de férias, lei do salário mínimo, cooperativas de consumo, etc. (Apud Alves Filho, 1999, p.398)

É possível perceber nesse discurso o projeto centralizador e intervencionista do Estado, que, com o objetivo de modernizar o país e, mais tarde, durante o Estado Novo, combater a subversão ideológica, imiscuía-se em todos os setores da vida social e política.

Dessa maneira, o governo central passou a atuar de forma mais significativa, no processo de organização do ensino em todo país:

> Dentre os primeiros atos do governo provisório, destacam-se, já em 1930, a criação do Ministério da Educação e Saúde pública e, em 193l, do Conselho Nacional de Educação, órgão consultivo destinado a assessorar o ministro.
>
> As reformas realizadas nos anos imediatamente posteriores à Revolução, pelo primeiro ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, evidenciam ampliação das funções federais relativas às modalidades de ensino por ela abrangidas. Assim, a reforma do ensino secundário (Decreto nº 19.890, de 18.04.31) deu a todos os estabelecimentos dessa modalidade - mantidos pelos estados e pela iniciativa privada - a oportunidade de se equipararem ao Colégio Federal Pedro II, submetendo-os à mesma organização e subordinando-os à inspeção federal . Dentre os ramos de ensino técnico, apenas o comercial foi objeto de reforma por parte de Francisco Campos (Decreto nº 20.158, de 30.06.31), ampliando-se a regulamentação e o controle federais, já que a equiparação foi estendida a todos os estabelecimentos que observassem a organização didática e o regime escolar instituído pelo Decreto Federal. (HAIDAR E TANURI, 1999 p. 88)

O Decreto 20.158 atingiu diretamente o estabelecimento de ensino de João Penteado, já que este, além do curso primário (de três anos), também possuía curso médio (um ano) e curso comercial (3 anos). É possível, por meio das atas de visitação da inspeção escolar, perceber a crescente fiscalização do governo federal e as mudanças tanto na organização da escola em relação à contratação de professores, admissão de alunos, aproveitamento escolar, organização das salas de aula, como no controle à disseminação das idéias ditas subversivas, o que tornaria inviável manter, de forma explícita, o caráter libertário da instituição:

> Faço sciente ao Sr. Diretor de que os exames finaes dos alunnos realizar-se-ão as 8 horas do dia 24 de novembro (?) futuro.
>
> De ordem superior, solicito ao Sr. Diretor as necessárias providências para que sejam feitas preleções diárias, em todas as classes, sobre o perigo da infiltração comunista no Brasil e os meios de combatel-a [36](Ata da inspeção federal de 29.10.37)

Também é possível perceber as alterações promovidas pelos inspetores no cotidiano escolar, inclusive com intervenções na rotina diária da escola:

> Cumprindo a determinação exarada no despacho de Sr. Diretor da D.E.C., datado de 2l.03.40, ordenei que fosse promovido, hoje, em todas as classes deste estabelecimento de ensino, a comemoração do Dia da Criança, consoante o disposto no art. 17 do decreto 2024 de fevereiro último (Ata de inspeção federal de outubro de 1940).

[36] Será mantida a grafia original dos documentos.

A atuação governamental não ficou circunscrita apenas em relação ao ensino secundário. Alguns relatórios dos inspetores estaduais nos dão mostra da intervenção do Estado nas atividades pedagógicas da escola também no ensino primário:

> A vista do que observei, cumpre ao diretor:
>
> a) eliminar, no primeiro ano primário, o aluno Durval Glisólia, por não ter 7 anos de idade.
>
> b) fazer chamada, a tinta, de acordo com as instruções que determinei, anotar em um livro para cada sala.
>
> c) modificar a posição das carteiras da sala onde funciona o 3º ano primário, de maneira que recebam luz pelo lado esquerdo.
>
> d) mudar a classe do lº propedêutico para outra sala que tenha condições psico-pedagógicas de [ilegível] (Ata de inspeção estadual de 02 de março de 1933).

As atas mostram uma fiscalização bastante atenta às atividades pedagógicas da escola, o que impossibilitaria uma maior autonomia didática e um vínculo mais estreito com o ensino racionalista:

> Examinei alguns trabalhos gráficos [ilegível] e alguns livros ainda não legalizados [ilegível].
>
> Visitei as três classes do período da tarde. Assisti aula de leitura e exercícios de matemática: sistema decimal (Ata de inspeção estadual de 22 de março de 1945).

A preocupação em organizar e fiscalizar o ensino primário não se deu apenas durante o governo Vargas. Desde a década de 1920, várias reformas vinham sendo realizadas nessa modalidade de ensino. Essas reformas procuravam tanto organizar formalmente a estrutura do ensino como modificar seus programas e métodos, que passaram a se pautar, em grande parte, pelas idéias escolanovistas.

Mas foi a partir de década de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, que mecanismos institucionais mais efetivos promoveram uma maior centralização e controle da área educacional.

A Constituição de 1934, apesar de seu teor democrático-liberal, ampliou as atribuições da União no campo educacional, atribuindo – lhe a competência de:

> (...) traçar diretrizes da educação nacional, fixar o plano nacional de educação e coordenar sua execução em todo o País, organizar e manter os sistemas de ensino dos territórios e exercer a ação supletiva necessária. Aos estados e ao Distrito Federal conferia a atribuição de organizar e manter os seus respectivos sistemas de ensino, respeitadas as diretrizes fixadas pela União (HAIDAR E TANURI, 1999, P.89).

A Constituição de 1937 segue uma orientação mais centralizadora, sentida na tentativa de regulamentar em âmbito central a organização e o funcionamento de todos os tipos de ensino no País:

> Foram assim promulgadas entre 1942 e 1946, por iniciativa do ministro Gustavo Capanema, as Leis Orgânicas do Ensino, decretos-leis federais que regulamentaram minuciosamente os diversos ramos e modalidades de ensino: secundário, industrial, comercial e agrícola, mesmo projetadas na administração Capanema e, portanto, sob idêntica inspiração das demais, só saíram em 1946, após a queda da ditadura Vargas. A ação federal sobre toda a rede escolar do País ficaria garantida mediante a “equiparação” dos estabelecimentos estaduais e o “reconhecimento” das unidades mantidas pelos municípios e pela iniciativa privada (HAIDAR E TANURI, 1999, p.91)

Mesmo sendo lenta a montagem de mecanismo institucionais que “viabilizassem a ação federal, especialmente em ensinos descentralizados como o primário e o formal” (HAIDAR E TANURI, 1999, p.91), é possível perceber, por meio da documentação escolar, um aumento da burocratização e de controle pelos quais a instituição de João Penteado vai passando, bem como a maneira pela qual vai adaptando-se às novas relações de poder que se estruturaram no período analisado.

Além da crescente fiscalização, Penteado deparou-se com um período político e social bastante conturbado, com um forte aparato de repressão política.

A possibilidade de João Penteado reabrir a escola alguns meses depois do fechamento imposto pelas autoridades governamentais e a sobrevivência de sua instituição em meio ao cenário aqui exposto nos faz pensar que a reabertura da escola, agora com o nome de Escola Nova, tenha sido uma estratégia para escapar da repressão e conseguir manter os projetos educativos propostos pelo ensino racionalista, sendo uma forma de expressar resistência sem, no entanto, ferir abertamente às propostas educacionais do ensino oficial.

Por outro lado, poderia denotar uma aproximação dos libertários e, especialmente, de João Penteado com o movimento escolanovista, visto que muitas das práticas propostas pelos defensores da Escola Nova tinham elementos em comum com as práticas racionalistas.

Vejamos o que Penteado nos tem a dizer sobre o método de sua nova escola:

> ESCOLA NOVA
>
> Algumas palavras a cerca de nosso methodo
>
> O methodo adaptado pela ESCOLA NOVA, além de rápido, intuitivo e racional, tem em mira, principalmente, o objectivo de preparar vantajosamente o espírito e a intelligencia dos alumnos para as lutas pela vida, dando-lhes por meio de lições práticas, o verdadeiro conhecimento das matérias constantes de seu programma que encerra e condensa todos

> os conhecimentos dispensáveis a quem se dedica á carreira commercial (*O Início*, 28.05.1923).

Intuitivo e racional são características presentes no método racionalista, e aparecem em muitos discursos e propagandas feitas pelos anarquistas para divulgarem as Escolas Modernas.

É o caso do relato feito por Neno Vasco ao descrever a experiência racionalista da ESCOLA-OFICINA nº1 de Lisboa. No artigo, Vasco refere-se à "eficácia do método intuitivo, experimental, racional de ensino", utilizado pela escola. (*A Lanterna*, 24 de janeiro de 1914, p. 1-2). Também aparecem no jornal referências sobre o método de ensino utilizado pelas Escolas Modernas nº 1 e nº 2, em São Paulo. O artigo revela que a utilização do "método intuitivo e racional", tinha por objetivo eliminar do conteúdo escolar "qualquer noção mística ou sobrenatural" e colocar no " lugar do antigo ensino de palavras, fastidioso e maléfico, o ensino de coisas interessantes e eficazes" (*A Lanterna*, 31 de janeiro de 1914).

A preocupação em eliminar as abstrações teóricas aparece nas propagandas da nova instituição de Penteado:

> Assim é que pondo de parte as abstrações theóricas que não só sobrecarregam demasiado a imaginação e roubam a paciência aos alumnos, mas ainda lhes causa verdadeiro tédio fazendo com que percam o gosto de estudar, _ a ESCOLA NOVA, diferentemente do que se observa em outros estabelecimentos congêneres_ adopta um systema prático, intuitivo e racional de ensino, que indo do simples para o mais complexo gradual e systematicamente com passos firmes e visão bastante clara, não deixa de operar verdadeiro e incontestável progresso, satisfazendo não só a vontade dos alumnos e o desejo dos professores das respectivas matérias, mas também aos fins a que este estabelecimento se destina. (*O Início.* 28 .05.1923)

Segundo Tiana (1987, p.21), um aspecto destacável da metodologia racionalista é o rechaço ao verbalismo e a preocupação em substituir as lições de palavras pelas lições de coisas:

> Em *El Libertário* (Gijón). Publica Mella um magnífico artigo onde analisa os erros cometidos pelos que baseiam o ensino na transmissão verbal. Reivindica a experiência, a observação e a análise como únicas bases sólidas do processo cognoscível. Para tanto, o ensino deve consistir em 'lições de coisas, exame da realidade, repetição de experiências'.

Tendo como base as idéias de Pestalozzi, Froebel e Herbart, o método intuitivo era assim chamado porque dava muita importância à intuição, "à observação das coisas, dos objetos, da natureza, dos fenômenos e para a necessidade da educação dos sentidos como momentos fundamentais do processo de instrução escolar" (FARIA FILHO, 2000, p.143). Também era chamado de "Lições de Coisas", tendo por princípios epistemológicos os seguintes pressupostos:

> O ato de conhecer tem início nas operações dos sentidos sobre o mundo exterior, a partir dos quais são produzidas sensações e percepções sobre fatos e objetos que constituem matéria-prima das idéias. As idéias assim adquiridas são armazenadas na memória e examinadas pelo raciocínio, a fim de produzir o julgamento (VALDEMARIN, 2000, p.77-78).

Os pressupostos epistemológicos aqui descritos são explicitados na obra de Ferrer. O autor defende que não se deve valorizar somente os livros como instrumento de ensino, pois considera que toda a experiência vivida é um meio

de estudo. Para tanto, deve-se aproximar a criança de seu meio natural, bem como a escola à natureza. Segundo Ferrer:

> Para aprender, tratemos antes de compreender. Em vez de raciocinar sobre o inconcebível, comecemos por ver, por observar e estudar o que se mostra à nossa vista, ao alcance de nossos sentidos e nossa experimentação (FERRER Y GUARDIA, 1912, p.125).

Nas considerações feitas sobre o método que adota em sua escola, João Penteado ressalta a influência do método intuitivo como elemento característico de seu estabelecimento de ensino. Os jornais escolares fazem referência à utilização desse método nas disciplinas de Geografia, Matemática e Língua Portuguesa:

> O ensino de geografia consta (...) O estudo dos astros e seus movimentos e dos meteoros aéreos, aquosos e elétricos será feito intuitivamente (...).
>
> Como as demais matérias, o ensino de mathemática é essencialmente prático (...) Por meio do méthodo intuitivo , com appplicações de exercícios práticos e graduados, os alumnos, sem perda de tempo com considerações inúteis, progridem sensivelmente e tomam gosto pelo estudo desta matéria.
>
> (...) O méthodo adotado para o ensino de Língua Portugueza, é o intuitivo.(...)(O Início, 28.12.1924).

É possível perceber que a proposta de João Penteado é realizar um ensino baseado na razão e na intuição, como um mecanismo pelo qual o aluno vai buscando suas próprias respostas, sendo respeitado como um ser pensante e ativo.

Entretanto, esses pressupostos também eram adotados pelo movimento escolanovista, o que não nos permite afirmar que a escola tenha mantido a sua proposta inicial. Mas, ao mesmo tempo, essas características poderiam ter favorecido a continuidade de algumas práticas libertárias.

A preocupação em tornar o aluno participante do processo de aprendizagem, assemelhava-se aos pressupostos da Escola Nova, mas enquanto o modelo proposto pelos escolanovistas direcionava a participação do aluno com o objetivo de integrá-lo ao seu meio social, a escola racionalista "desejava a participação do aluno no sentido de torná-lo elemento de transformação deste mesmo meio"(BITENCOURT, 1990, p.130).

Se apenas pela descrição do método de ensino não é possível verificar a manutenção do método racionalista de Ferrer y Guardia, devemos encaminhar nosso olhar para outras direções. Um bom caminho é olharmos de forma atenta para o corpo docente da escola, bem como analisarmos as práticas da instituição.

OS PROFESSORES

Pouco sabemos sobre os professores que atuaram na experiência da Escola Moderna nº 1. Os dados de que dispomos são bastante fragmentados, mas segundo Jomini (1990), as instituições escolares libertárias estavam a cargo de militantes ou simpatizantes do movimento. Para comprovar sua afirmação, faz uma lista com os nomes de vários professores de escolas racionalistas, bem como a instituição em que atuaram como professores. Assim, aparecem os nomes dos anarquistas Adelino de Pinho, Pedro Matera, Edmundo Rossoni, João Penteado, José Alves, Élvio Nervi, Joseph Joubert e Florentino de Carvalho. A autora também aponta nomes ligados ao magistério

da Escola Moderna nº 1, sem notícias de que se vinculassem ao movimento ácrata. É o caso de Isabel Ramalhal, Cleto Trombeta e Vicente Vanderlei.

Por meio dos documentos administrativos da escola durante as décadas de 1920 a 1940, foi possível listar os nomes de professores que atuaram na instituição. Em relação à maioria deles não há qualquer referência sobre posições políticas ou pedagógicas. Mas os documentos nos trazem dados interessantes. Encontramos um ofício da diretoria de ensino autorizando a exercerem o magistério os seguintes professores: Sebastiana e Joaquim Penteado, Ester Pereira Batista, Geraldo Ferraz de Mello, Sérgio Penello e Adelino de Pinho. Adelino, conhecido militante anarquista, foi diretor da Escola Moderna nº 2 e, conforme a documentação, ministrou aulas na escola de João Penteado durante as décadas de 1920 e 1930.

Também encontramos os nomes da professora de desenho Isabel Ramalhal e do professor de Geografia Saturnino Barbosa como docentes da instituição. Isabel, além de ter ministrado aulas durante a experiência da Escola Moderna, era presidenta da Associação Feminina do Brás (Casalvaras, 2004). Saturnino Barbosa promovia conferências sobre a formação geológica da terra na Universidade Popular Racionalista, e, segundo o jornal *A Lanterna*, foi professor de uma escola pública isolada em Santos, tendo permanecido por oito anos sem promoção por causa de sua obra anticlerical *A morte de deus* (*A Lanterna*, 14/09/1912).

Além de Adelino de Pinho, Isabel Ramalhal e Saturnino Barbosa, os jornais escolares revelam que os anarquistas Marino Spagnolo e Francisco Grisoglia, atuaram como diretores teatrais da escola.

A presença desses professores como membros do corpo docente da escola nos mostra que a instituição de Penteado ainda mantinha fortes laços com o ensino racionalista e o movimento libertário. Ao pesquisarmos os jornais operários da década de 1920, encontramos anúncios de propaganda da escola:

Escola Nova

Rua Saldanha Marinho (Belenzinho)

> Este estabelecimento de instrução, além do curso primário, mantém também um curso comercial em que se preparam alunos para o exercício das profissões de guarda-livros, contador, perito comercial, etc. (A Plebe,05.11.1921)

João Penteado manteve contato com anarquistas durante todo o período em que dirigiu a escola. Suas correspondências revelam que a relação com os libertários não se pautava apenas por relações de amizade, sendo possível perceber que Penteado ainda se mantinha atuante no movimento:

> Bissau, 7 de agosto de 1921
>
> Amigo Penteado
>
> Recebi os jornais e uma carta que vinha junto. (..) Vi pelas notícias de Vanguarda que a Liga Operária da Construção Civil entrou no segundo aniversário, ainda bem que tem resistido a todos os repelões da ventania burgueza (...) se algum dia fores alguma assembléia da Liga, lembra-lhes a minha pessoa e os meus feitos diz-lhes que não morri ainda e tenciono vê-los um dia. (...0
>
> P.S Amigo Penteado pedia-te o favor de na volta do correio, mandares-me um exemplar do estatuto da "Cooperativa Gráfica" (...) também um opúsculo das "Memórias de um Exilado", de Everardo Dias. Para não te sobre carregar-te de despesas, penso que deves recorrer ao "Comitê Pró Presos e Deportados" (...) (Manoel Gama, Bissau, 7 de agosto de 1921)

Durante o Estado Novo, João Penteado manteve uma discreta correspondência com Rodolfo Felipe[37] e Adelino de Pinho[38]:

> Poços de Caldas, 7 de agosto de 1944.

[37] Rodolfo Felipe foi redator do jornal anarquista *A Plebe* durante a década de 1930. Esteve preso entre os anos de 1933 a 1934 e de 1935 a1937 (SILVA, 2006).

[38] Adelino de Pinho foi diretor da Escola Moderna nº 2, professor da Escola Nova durante as décadas de 1920 e 1930, e redator do jornal *A Plebe* no período em que Rodolfo Felipe esteve preso (SILVA, 2006).

Meu caro Penteado

Chegou o Pioneiros do Magistério Primário. Muito obrigado pelo exemplar oferecido e pela amável dedicatória. Mas muito mais agradecido pela obra meritória que você praticou reivindicando para esses obscuros e desconhecidos obreiros da instrução popular o respeito e a gratidão que eles merecem pelo seu trabalho indefeso, mal compreendido e mal pago.

Fêz ato meritório arrancar do sono do esquecimento essas figuras dedicadas e modestas da instrução paulista, ressuscitá-las, fazê-las circular com os contemporâneos e projetá-las para o futuro, para que todos saibam e conheçam a origem e a fonte das maiores realizações. Você apresentou-os com defeitos e qualidades, não para os condenar ou absolver, mas como produto da época, dos costumes, do ambiente, sem poderem agir de outro modo e, por isso mesmo, sem necessidade de outra justificação. Admiro-me como pôde, no meio dessa balbúrdia de trabalho, de movimento e de preocupações, ter tempo e serenidade para concatenar tão bem os assuntos tratados. O meu exemplar tem folhas duplicadas que talvez façam falta a outro.

Recomende-me a seus manos e recebe abraços afetuosos de [ilegível]

Adelino Tavares de Pinho.

Grande parte da correspondência de João Penteado durante o Estado Novo tratava apenas de questões particulares como saúde e trabalho. Apenas nessa correspondência de Adelino é que podemos aferir para a possibilidade de Penteado ainda envolver-se com a militância libertária “Admiro-me como pôde, no meio dessa balbúrdia de trabalho, de movimento e de preocupações”. As correspondências com militantes anarquistas depois do final do Estado Novo é que nos dão a dimensão do envolvimento de Penteado com os libertários no período.

AS PRÁTICAS

O JORNAL ESCOLAR

Podemos destacar como prática fundamental e permanente dessa experiência educacional a manutenção de um órgão de imprensa feito em parceria com os alunos. O jornal *O Início* foi o órgão destinado para esse fim, publicando produções textuais dos alunos, divulgando a proposta e o programa da escola, traduzindo textos de caráter pedagógico, incentivando a leitura e o acesso à arte. Preocupou-se também em relatar o cotidiano escolar através da divulgação dos festivais escolares, das festas comemorativas, das excursões educativas, da ação do grêmio estudantil e das atividades abertas à comunidade.

A manutenção do jornal escolar, prática instituída desde a Escola Moderna, manteve-se presente nessa instituição até fins da década de 1950, sendo herdada diretamente da proposta de Francisco Ferrer y Guardia. Para Ferrer, o *Boletim da Escola Moderna*[39] era um meio eficaz de propaganda do ensino racionalista, visto que publicava as experiências pedagógicas da escola, notícias do progresso racionalista, tanto na Espanha como em outros países, e dados relativos à situação financeira da instituição. Todavia, sua maior importância estava, segundo Ferrer, em permitir aos alunos uma espaço para a publicação de seus pensamentos, impressões e concepções acerca das ciências, das artes, das questões sociais e políticas, das atividades trabalhadas na escola e ou vivenciadas pelos alunos fora dela:

> Uma das seções do Boletim que maior êxito obteve foi a destinada a publicações dos pensamentos dos alunos. Mais

[39] O *Boletim da Escola Moderna* era o nome do jornal da Escola Moderna de Barcelona. Era produzido em conjunto com os professores e alunos.

> do que uma exposição dos trabalhos, o Boletim era a manifestação espontânea dos sentimentos das crianças (...) Consignava suas impressões em simples notas que se por vezes eram juízos simplistas e incompletos, outras resultavam de incontestável lógica com que tratavam assuntos filosóficos, políticos ou sociais de importância (Ferrrer, 1912, p, 189).

É da junção da proposta de Ferrer com a própria experiência da imprensa ácrata que João Penteado[40] manterá o jornal *O Início* por mais de trinta anos. Editado pela primeira vez em 1915 e mantido até 1958, o jornal teve cerca de 60 números e contou com uma produção bastante irregular. A sua periodicidade variou muito, de semestral a mensal, sendo causada, segundo o próprio jornal, por motivos financeiros e "circunstâncias imperiosas"[41]. Alguns de seus objetivos, presentes na Escola Moderna nº 1, foram mantidos durante todo o período em que o jornal foi publicado:

O Início

> Como o título está indicando, O Início, é orgam escolar, e como tal, destinado a servir de recurso para a preparação e adestramento intellectual dos alunos da Escola Nova, que assim, por meio da penna, com o auxílio do próprio esforço e do estímulo encontrado no trabalho de redigir composições e artigos (...)_ de certo, com o tempo e o hábito, tomarão verdadeiro gosto à tarefa de exprimir suas idéias e sentimentos por meio da palavra escrita (...) tornando-se futuros escritores, jornalistas e talvez gênios brilhantes (...)("O Início", 12.10 1922).

---

[40] João Penteado foi colaborador da imprensa operária escrevendo artigos em *A Plebe*, *A Vida*, e *A Lanterna"* (CASALVARA, 2004 p.224) .
[41] *O Início*, 18.06.1926.

Outros, como a propaganda dos métodos racionalistas de Ferrer, as denúncias contra o sistema capitalista e as posições anticlericais, desapareceram, provavelmente, pela intensa repressão aos anarquistas na década de 1920 e pela fiscalização escolar promovida pelo governo após 1928.

Não sabemos o número de tiragem por edição e, tampouco, a forma pela qual o jornal era distribuído. Todavia, o jornal contou com contribuições individuais e anúncios de produtos e serviços:

> Dr. Paiva Ramos
> MÉDICO DIPLOMADO
> Pela faculdade de medicina do Rio de Janeiro e ex-assistente
> das clínicas das crianças de Finkelstein e Czerny de Berlim.
> Consultas das 9 às 11 da manhã
> Grátis aos pobres das 8 às 9 da manhã
> Consultório na
> AVENIDA CELSO GARCIA, 339
> Telephone; 9-2278
> Às quintas-feiras não haverá consulta
> (O Início, 15.05.1928)

Contribuíram com taxas mensais: professores (Rui Marcucci e José Sampaio da Costa), médicos (Juvenal Veríssimo Romão, José Adriano Maffei e Mozart Andreucci), jornalistas (Afonso Schimidt e Tito Lívio Ferreira, este, editor da Gazeta de Limeira) , o escritor Leo Vaz[42], e os anarquistas David Antunes e Pedro Catalo. [43] O jornal era distribuído para os alunos da escola, moradores do bairro e diretores de grêmios estudantis.[44]

---

[42] Leo Vaz tinha ligações com os artistas modernistas. Escreveu junto com Oswald de Andrade e mais oito amigos-escritores (Inácio da Costa Ferreira, Edmundo Amaral, Pedro Rodrigues de Almeida, Vicente Rao, Guilherme de Almeida, Sarti Prado, Monteiro Lobato e Maria Lurdes Dolzani de Castro), o livro *O perfeito cozinheiro das almas deste mundo.* Também foi autor do livro *Professor Jeremias.*

[43] A lista de contribuintes era destinada à escola Técnica de Comércio Saldanha Marinho e incluíam, além dos nomes acima citados, mais dezesseis pessoas e seus endereços, bem como o valor da contribuição ($ 0,60 e 0,70) . O documento não tem data. Provisoriamente na caixa 36 (caixa de correspondência)

[44] Conforme exemplares dos jornais que mantinham o nome de pessoas e o endereço para o seu envio. (Provisoriamente caixa 41)

Tanto a editoração como a diagramação do jornal mantiveram-se praticamente inalteradas desde 1915 até o início da década de 1930. Em média, cada exemplar era composto por quatro páginas, sendo a primeira destinada à apresentação do jornal (com nome, data e número da edição) e seus objetivos pedagógicos. Em muitas edições aparecem esclarecimentos sobre o método pedagógico utilizado pela escola, propaganda dos cursos oferecidos, e explicações sobre a periodicidade irregular do jornal. A partir 1928, algumas edições passaram a trazer o nome do inspetor federal.

O jornal contava ainda com artigos escritos pelos alunos, com temas bastante variados. Havia artigos sobre a importância da escola, sobre os perigos do fumo e do álcool, relatos sobre as excursões pedagógicas, textos de História e Geografia, e matérias sobre o cotidiano dos alunos. Percebe-se que os temas eram livres, não havendo uma temática norteando cada edição.

Além dos artigos dos alunos, o jornal costumava trazer "algumas secções instructivas, sob o ponto de vista scientífico, philosófico e literário, de molde a favorecer e incrementar a cultura intellectual da mocidade escolar" (*O Início*, 15/09/1928). Eram artigos escritos pelo próprio Penteado, por professores da escola, por colaboradores e também trechos de autores conhecidos. Assim aparecem trechos de obras literárias, contos e fábulas de vários autores, como Malvert, Emile Zola e Leon Tolstoi.

A escolha de Zola e Tolstoi é uma questão a ser destacada. Embora eles não tivessem uma vinculação direta com movimento anarquista, eram bastante valorizados pela imprensa ácrata. Muitos jornais anarquistas publicavam trechos desses autores, e algumas escolas ligadas ao movimento libertário receberam nomes como *Escola Emílio Zola* e *Escola Germinal.* O que os anarquistas destacavam nesses autores é o espírito de denúncia, rebeldia e resistência que imprimiam em suas obras:

> Ao analisar a publicação de obras de autores consagrados do naturalismo e do realismo na imprensa anarquista espanhola, Lily Litvak, autora de "Musa Libertária", não enxerga nisso nenhuma contradição, posto que a escolha

> nada tinha de aleatória, antes baseava-se num “ ponto de vista muito genérico, em que entrava tudo aquilo que soasse à rebeldia, à denuncia”. Miséria, fome, injustiça eram os temas preferidos. (LEAL, 2006, p. 100)

A obra de Malvert era diretamente utilizada pela Escola Moderna de Barcelona, sendo *A origem do cristianismo,* o quarto livro de leitura dos alunos. (HEAFORD, 1910, p, 41).

Os jornais costumavam trazer indicações de leitura. A edição de 31 de julho de 1926 trouxe a indicação do livro de Maria Lacerda de Moura:

> Religião do Amor e da Belleza
>
> É com este título que acaba de apparecer mais um excellente livro da lavra da distincta escriptora brasileira, d. Maria Lacerda de Moura, cuja leitura, como as de outras suas obras, deve merecer attenção de todas as pessoas que se interessam pela cultura do espírito e da intelligência.
>
> É, pois, que podemos dizer do livro Religião do amor e da Belleza.(O Início, 31.07.1926)

Maria Lacerda de Moura teve uma ligação estreita com os anarquistas, sendo considerada por alguns historiadores como Margareth Rago, uma anarquista individualista. Moura escreveu obras sobre feminismo, condição da mulher, fascismo, religião, pedagogia e educação. Foi adepta das idéias pedagógicas de Francisco Ferrer y Guardia, divulgando-as nos núcleos libertários e livre-pensadores do início do século XX.

Na obra de Moura, citada pelo jornal da escola, encontramos a defesa do amor livre. Para a autora, amor livre só seria possível quando a mulher não fosse mais submetida aos constrangimentos financeiros e aos preconceitos de qualquer natureza. É um livro bastante ousado para ser indicado num jornal escolar, principalmente por tocar em questões sobre a condição da mulher e sobre o controvertido tema do amor livre, num período em que a sociedade

brasileira ainda se encontrava fortemente marcada por estruturas patriarcais e machistas.

A ousadia de João Penteado em indicar essa leitura é intensificada devido ao fato de ser este (a defesa do amor livre por parte de João Penteado) um dos agravantes utilizados pelo poder público para fechar a Escola Moderna em São Paulo, em 1919. O governo alegava que essa instituição inculcava, nos alunos, valores contra a família.[45]

O jornal também fazia referências sobre as publicações recebidas pela escola e abertas à consulta. É o caso do *Almanack da Saúde*, órgão do Departamento Nacional de Saúde Pública, o jornal a *Gazeta do Comércio* de Três Lagoas, e o Jornal *Solidariedad* editado em Nova York.(*O Início*, 18.06.1929)

A partir da década de 1930, o jornal sofre alterações. Desaparecem as referências ao método utilizado pela escola e as indicações de leituras. Também não há mais referências às publicações recebidas pela escola, exceção feita à *Revista Nacional de Educação*:

> Volumosa, bem feita, nitidamente impressa, com ilustrações artisticamente cuidadas e clichês zincografados, a supra citada revista, como o título está indicando, veio preencher uma lacuna em nosso país, onde infelizmente, há tanta escassez de boa leitura, sobretudo no gênero em que ela se especializa (O Início, s/d.09.1933).

É notável a diminuição dos artigos escritos pelos alunos. Esses artigos passam a ter uma temática bastante direcionada, referindo-se quase sempre às excursões feitas pela escola e descrições sobre bairros de São Paulo e cidades paulistas. O direcionamento dos artigos escritos pelos alunos é citado por Penteado:

---

[45] Em sua defesa João Penteado escreveu uma longa carta ao Ministério Público, defendo suas posições acerca dos métodos utilizados pela escola, bem como de suas idéias como as do amor livre: " *Ora, os anarquistas, muitos não pregam nem desejam a dissolução da família.(...)* É certo que defendemos o amor livre, que será de fato, a norma da organização social futura, mas ainda sim (...) a família será admitida como algo natural, que traduzirá a condição sine-qua-non da nossa existência.

> COLABORAÇÃO – No próximo número continuaremos a publicar os trabalhos de nossos colaboradores, cujos temas lhes foram fornecidos pelo nosso diretor (O Início, s/d.09.1933)

Não há mais reprodução de trechos dos autores citados acima. Cria-se a *Página Naturista*, com dicas para uma vida saudável em contato com a natureza. Desaparecem as referências sobre a atividade teatral na escola, em seu lugar há informativos sobre o cine-educativo.

A mudança apresentada pelo jornal reflete o novo período político e educacional, caracterizado por uma maior centralização e controle das escolas por parte do governo, e, conseqüentemente, uma menor autonomia pedagógica.

O PROGRAMA ESCOLAR

Mesmo antes da Reforma Francisco Campos, quando ainda era possível uma maior diversidade de propostas curriculares, as disciplinas que faziam parte do currículo tanto da Escola Moderna nº1 como na experiência que se segue na Escola Nova e na Academia de Comércio Saldanha Marinho, eram basicamente as mesmas do ensino oficial, como demonstra a discriminação

dos cursos presentes na propaganda da Escola Nova e comparada ao programa oficial do Estado de São Paulo[46] :

Programa Oficial	Programa da Escola Nova
Leitura, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Instrução Moral e Cívica, Trabalhos Manuais, Música, Desenho, Ginástica e Caligrafia. Decreto nº 1750, 8 de dezembro de 1920 – art. 101.	Primário (3 anos) – Aritmética, Geografia, História do Brasil, Leitura, Português, Caligrafia, Desenho Elementar, Trabalhos Manuais (para meninas) . Curso Médio : As mesmas anteriores constando do ensino das mesmas matérias, porém, mais desenvolvidas, com aplicações práticas, exercícios graduais e progressivos, composição, descrição e redação. Curso Comercial (3 anos) – Contabilidade, Matemática, Português, Francês, Inglês, Geografia, História, Direito Civil e Comercial, Caligrafia, Física, Química, História Natural e Taquigrafia . “O Início”, 12 .10.1922”

Ressaltamos que o programa da Escola Moderna de Barcelona também era igual ao proposto pelo ensino oficial espanhol (TIANA, 1987), exceto o ensino religioso. O fato do ensino racionalista proposto por Francisco Ferrer y Guardia não questionar os programas oficiais pode estar relacionado à incorporação, pelos anarquistas, do mito iluminista do *“saber é poder”*. Para Foot Hardman (2002), dessa incorporação derivaria uma crença inabalável no progresso científico, fortemente defendida pelos libertários no início do século XX, o que inviabilizaria um questionamento maior tanto da concepção e papel da ciência como dos programas e currículos escolares.

A única exceção feita diz respeito às disciplinas religiosas que nunca fizeram parte do currículo tanto da Escola Moderna de Barcelona como da

[46] Segundo Bittencourt (1990), o programa oficial proposto para o ensino primário manteve seus princípios básicos inalterados até o final da década de 1930.

instituição aqui analisada. Segundo Jomini (1990), o ensino racionalista procurou justificar as vantagens do ensino científico sobre o religioso, pois este, ao pregar o desprezo pelas coisas terrenas, tornava o homem submisso, incapaz de pensar livremente e, conseqüentemente, tornava-se um escravo das instituições “opressoras da humanidade”: o Estado e a Igreja. Vejamos:

> Dahi resulta, evidentemente, esta dupla conseqüência: evidentemente esta dupla conseqüência : os povos do riente, além de escravos submissos de deus, são-no também dos seus semelhantes, pois se quebram as próprias tendências pessoais para imitar todos os atos de seus antepassados.
>
> (...)
>
> É necessário basear a instrução num método puramente racionalista, num systema experimental que desenvolva sobremenaneira as faculdades mentaes da criança. Estas devem tornar-se aptas para pensarem livremente por si mesmas e aceitarem somente o que conhecem como verdadeiro e lógico. (*Boletim da Escola Moderna*, 01.05.1919)

Embora a propaganda da escola de João Penteado não cite as disciplinas de Música e Ciências no ensino primário, a documentação nos permite afirmar que esses conteúdos eram desenvolvidos na escola.

O ensino das ciências físicas e naturais merece uma atenção especial, visto que seus conteúdos e abordagens estavam no cerne do ensino racionalista, sendo considerado por Ferrer y Guardia uma bandeira de luta contra o que chamou de educação dogmática.

As ciências físicas e naturais eram ensinadas na Escola Moderna de Barcelona, segundo Tiana (1987), por meio do método hipotético-dedutivo, que consistia em partir da observação de uma dada realidade, levantar hipóteses explicativas, e, por fim, validar ou rechaçar essas hipóteses por meio de comprovação empírica. Enfim, a reprodução abreviada do processo de produção do conhecimento científico.

Também as Escolas Modernas brasileiras procuraram desenvolver o ensino das ciências como o proposto por Francisco Ferrer y Guardia. João

Penteado, durante todo o período em que dirigiu a Escola Moderna nº1, bem como a Escola Nova e Academia de Comércio Saldanha Marinho, buscou desenvolver os conteúdos de ciências por meio da observação da natureza e dos fenômenos físicos, contando para isso com um equipado laboratório e saídas freqüentes ao campo, cidade, fábricas e institutos científicos.

O estímulo à observação e experimentação não era uma proposta restrita ao ensino racionalista. Segundo Abreu (2002), o programa oficial do Estado de São Paulo, prescrevia, desde a reforma de 1920, que o conteúdo dessa disciplina fosse desenvolvido por meio da observação e experimentação, tendo por base o método intuitivo. Entretanto, a autora afirma que a prática do ensino de ciências se manteve livresca e voltada para reproduzir o conteúdo decorado.

Embora o programa da escola pouco se diferenciasse do proposto pelo ensino oficial, é possível perceber que a escola de João Penteado, após sua reabertura em 1920, não o seguia de maneira ortodoxa, fazendo abordagens que se distanciavam do proposto oficialmente, como é o caso do ensino de História e dos exames escolares.

Segundo Bittencourt (1990), o conteúdo de História proposto nas escolas primárias tanto em 1918 como em 1936, tinha por objetivo servir de suporte para moldar o “novo cidadão, construtor de um novo país” (p.95). Prevalecia nos programas de História uma temática nacionalista que buscava no passado, por meio da construção dos heróis nacionais, dos símbolos e das festas pátrias, a formação de “um novo cidadão”, trabalhador e ordeiro:

> Cabia à História mostrar “a nossa capacidade para o trabalho” e os feitos dos nossos grandes líderes, construtores da nossa nacionalidade. O conhecimento do passado dirigia-se a uma meta comum a todo cidadão: construir, pelo trabalho, o “engrandecimento da nação” (p.96).

A história pátria teria a função de criar a imagem de um passado único, “capaz de esclarecer quem eram as autoridades que no presente e no passado

eram responsáveis pelo destino da nação" (BITENCOURT ,1990, p. 200). Nesse sentido, o estudo da História por meio da ação dos grandes personagens foi recomendado nos programas de ensino no Estado de São Paulo.

A construção desse passado por meio de heróis e tradições homogeneizadas foi, segundo Bittencourt (1990), disputada entre os grupos que se revezavam no poder ou estavam próximos a ele. No entanto, prevaleceu ao menos em São Paulo, o estudo sobre os "vultos da pátria", sendo os mais valorizados: Tiradentes, Princesa Isabel e Duque de Caxias.

A escola de João Penteado, seja por imposição dos programas escolares, seja por adotarem uma concepção que considerava relevante o estudo dos "vultos da pátria", escolheu seus "heróis". Nos jornais escolares, destacam-se as biografias de Luiz Gama, Tiradentes, Carlos Gomes, Dr. Luiz Pereira Barreto e Saldanha Marinho. Nos jornais pesquisados nunca houve uma menção a Duque de Caxias.

Luiz Gama era sempre lembrado como "o negro destemido e valoroso" que "soubera não só vencer na luta contra a miséria condição em que nascera", mas também "o odioso regimen que pesava terrivelmente sobre a raça africana" (*O Início*). Era lembrado em todos os festivais relacionados ao 13 de Maio.

Luiz Pereira Barreto era valorizado por ser um "*apóstolo da sciência*", reconhecido por seus conhecimentos na área médica e suas pesquisas no setor agrônomo. Carlos Gomes, pelo seu talento. Saldanha Marinho, por ser um "ilustre chefe da democracia brasileira", e patrono da escola.

A escolha de Saldanha Marinho como patrono da escola é um detalhe a ser ressaltado, pois, embora não tenha mantido ligações como os anarquistas, Saldanha Marinho foi um atuante republicano, abolicionista e maçom. Esses grupos estabeleceram aproximações com os anarquistas no final do século XIX, e apoiaram a abertura da Escola Moderna de São Paulo.

Uma figura que merece destaque é a de Tiradentes. Embora recuperado pelos militares em fins do século XIX, constituindo um símbolo nacional associado à idéia de liberdade e República, não havia, segundo Bittencourt (1990, p.181), uma unanimidade em torno de seu heroísmo:

> As obras didáticas publicadas pelos Irmãos Maristas, colocavam Tiradentes no capítulo intitulado sugestivamente de "A Conspiração de Tiradentes" e, interpretava-se o movimento como uma "revolta mineira inspirada na nefasta revolução francesa" e acrescentavam os autores religiosos: *o fogoso Tiradentes não tinha prudência na sua propaganda pelos quartéis: despertou logo suspeitas (...).*

Outros autores aceitavam Tiradentes como um símbolo de luta pela libertação do Brasil, porém subestimavam sua participação no movimento. Esses autores preferiam valorizar a ação dos poetas e clérigos, bem como exaltar o caráter republicano do movimento.

Desses embates prevaleceu, para a História oficial, a concepção de Tiradentes como o primeiro mártir dos ideais de independência e República. (BITTENCOURT, 1990). Na instituição de Penteado, a figura de Tiradentes é valorizada não apenas como mártir, mas como revolucionário:

> Este homem de bem não se conformando com o despotismo da metrópole, tratou de organizar uma conspiração afim de tornar o Brasil independente.(...)
>
> Assim termino a história do grande revolucionário que deu o seu sangue pela causa da Independência do Brasil.
>
> (MATTOS, Manoel, 1º ano do curso comercial, *O Início,* 13.05.1922)

Heróis como duque de Caxias, ou mesmo a princesa Isabel, nunca receberam destaque nos artigos escritos no jornal escolar. Isso não impede é claro, de terem sido trabalhados em aula, uma vez que eram heróis "sempre presentes na maioria das obras didáticas como representantes da unidade nacional" (BITTENCOURT, 1990, p.184).

Os textos escritos pelos alunos trazem uma visão sobre a Abolição em concordância com a proposta de Pedro Couto, professor do Colégio Pedro II e,

segundo Bittencourt (1990), simpatizante do movimento anarquista. Couto não concordava como os méritos dados à princesa Isabel no episódio da Abolição. Para o autor, ela teria tido a “função exclusiva de se por a serviço da corrente, avassaladora, catapultuosa, da liberdade do negro”(p.84). O texto do aluno Nevio Funari revela essa aproximação com a abordagem de Pedro Couto:

> Festejou–se no dia 13 deste mez mais um aniversário da libertação dos escravos no Brasil.
>
> Como todos nós já sabemos, o Brasil foi a nação da América que mais demorou para abolir o odioso regimen da escravidão.
>
> Os escravos do Brasil eram constituídos pelos pretos que as navegações portuguezas arrebatavam nas costas da África para depois as vender aos proprietários territoriais, que os sujeitava a serviços forçados.
>
> (...)
>
> Foi pouco antes da proclamação da República que os abolicionistas trabalharam com mais denotado esforço para a libertação dos escravos neste paiz, contando-se dentre os que mais se distinguiram, os vultos de Luiz Gama e Antonio Bento e Souza e Castro, redactor da Redempção, de gloriosa memória.
>
> Mas aonde surgiu o ideal da abolição foi no Ceará e no Amazonas, que em 1894 libertaram os seus escravos, acto esse que serviu de exemplo para o Sul do Brasil, onde os republicanos tanto se esforçaram para a abolição, afim de um dia proclamarem a República.
>
> Assim foi que a 13 de maio de 1888 a princeza Izabel, na ausência de D. Pedro II, decretou a Lei Áurea que libertára os escravos do Brasil.
>
> O exemplo dos abolicionistas deve servir de estímulo para os moços de hoje que mais se preocupam em futilidade do que trabalhar pela causa da humanidade.
>
> (O Início”, São Paulo, 18.05.1923)

Sobre os indígenas, os textos apresentados pelos alunos sugerem uma vinculação à abordagem proposta por Manoel Bomfim. Este autor procura

mostrar que o indígena recorreu à violência em resposta à violência sofrida pelos colonizadores, e que a imagem construída do índio como elemento cruel e bárbaro ocultava as atrocidades cometidas pelos brancos. O texto do aluno Antonio Ferreira Porto (12 anos) exemplifica essa abordagem:

> Quando os índios mataram e comeram a dous portugueses, Thomé de Souza mandou aprisionar dous murubixabas e mandou atal-os à boca de uma peça, que disparou, despedaçando-os. Os índios, vendo aquella barbaridade, ficaram aterrorizados. (O Início, 12 .10.1922.)

Segundo Bittencourt (1990), os programas de ensino de História concebiam o tempo histórico ligado ao progresso. Era um tempo linear com etapas delimitadas pelo avanço tecnológico. Tal concepção era compartilhada pela instituição de João Penteado, como podemos perceber em vários artigos escritos pelos alunos, nos quais o progresso é valorizado como elemento de transformação e evolução das sociedades:

> O Progresso
>
> O progresso é o bem estar das nações. (...) As floretas transformam-se em imensos campos onde se vêm, em forma de tapetes, milhares de espigas louras de trigo, doiradas pelo sol.
>
> O trem rasga caminhos, ora beirando intermináveis cafezais, compostos desses arbustos que produzem o café, ora atravessando por entre plantações de batatas, o alimento preferido dos pobres, ora perpassando pelas campinas verdejantes onde pastam, mansamente, incalculáveis bandos de bois e vacas, que ao vel-o passar, fogem espavoridos.
>
> É progresso que passa!
>
> Onde há estrada de ferro, tudo progride porque, porque ella estabelece communicações dos centros civilizados com as populações mais longínquas.

> O progresso tudo transforma.(...)
> Donde provém tudo isso?
> - Do trabalho, porque é o trabalho a fonte de onde nascem o progresso e o bem estar da humanidade. (*O Início,* 20.12.1922)

O texto também nos revela uma noção de progresso atrelada ao trabalho. Essa noção estava em consonância com o proposto pelo ensino oficial da História, que procurava supervalorizar o trabalho como elemento fundamental de promoção do progresso. Entretanto, a maneira como o aluno deveria entender o "mundo do trabalho" guardava distâncias consideráveis. Para os programas oficiais, o mundo do trabalho era entendido como um mundo de cooperação entre as classes sociais:

> A construção das casas, a alimentação, a vestimenta eram produzidos, segundo o texto, por todos os membros da comunidade e todos se apropriavam destes produtos igualmente, uma vez que não há referências específicas sobre o trabalhador ou sobre qualquer divisão de trabalho (BITTENCOURT, 1990, p, 147).

Na instituição de João Penteado, ao contrário, o mundo do trabalho trazia as contradições inerentes ao mundo capitalista, ou seja, a apropriação do produto do trabalho não era distribuída igualmente para todos, havendo uma forte exploração do trabalhador:

> O Pedreiro
> Se não fossem os pedreiros não veríamos essas lindas casas, esses gigantescos monumentos architectonicos que embellezam as avenidas, ruas e praças da cidade.

> O pedreiro é um operário que vive trabalhando para dar conforto aos seus semelhantes. Constrói muros, casas, pontes, palácios de muitos andares, etc. (...)
>
> Mas acontece que nem todos têm casas para morar com sua família, havendo até alguns que moram em cortiço. (João B. Rocca, 12 annos. " O Início", 06.10.1928)
>
> Fábrica de Vidros
>
> Na fábrica de vidros fabricam-se copos, jarras, floreiras, cálices, telhas de vidro, tinteiros, fructeiras, paliteiros e muitos outros objetos de utilidade doméstica. O vidro fabrica-se com soda e areia, e alguns produtos chimicos. (...)
>
> O trabalho na fábrica de vidros é ruim.
>
> Os operários que trabalham na fábrica de vidros soffrem muito, principalmente as creanças, que vivem muito mal tratadas e queimadas. (Arthur Moraes, 11 annos. "O Início" 12.10.19222)

Para os programas oficiais, o trabalhador deveria ser valorizado como agente da "produção da riqueza nacional"(BITTENCOURT, 1990, p, 160), sendo o trabalho considerado um "ato de patriotismo". Todavia, seu saber não era digno de figurar como conteúdo escolar, pois era um conhecimento prático e não científico. A escola pertenceria ao mundo do trabalho intelectual, o que justificaria aceitar, como algo natural, que os filhos dos trabalhadores abandonassem a escola para dedicarem-se ao trabalho. Cada um deveria saber seu lugar na sociedade e cumprir com suas obrigações para o engrandecimento da pátria:

> Um conto – Antônio, o sapateiro – é um exemplo da leitura escolar que conduz o aluno a "conhecer seu lugar na sociedade". Trata-se de uma narração sobre um menino, filho de operário que, ficando órfão de pai, teve de trabalhar como sapateiro para ajudar a sustentar a mãe e duas irmãs e "então Antônio teve que abandonar os estudos e empregou-se como sapateiro, para aprender um ofício e ajudar o mais cedo possível, a sua pobre mãe". O professor, ao despedir-se do

> rapazinho choroso em deixar a escola, adverte-o sobre seu dever:
>
> - Vá, meu amiguinho, o teu primeiro dever é trabalhar, porque tua mãe precisa de teu auxílio. Estou certo que te haverás bem, porque tens bom coração e boa vontade e tornar-te-ás um hábil operário. (BITTENCOURT, 1990, p, 160)

A instituição de João Penteado valorizava o conhecimento trazido pelo mundo do trabalhador, considerando-o como um conhecimento válido, digno de figurar como conteúdo escolar. São inúmeros os textos em que os alunos expõem seus conhecimentos práticos, relacionados ao trabalho:

> Nickelação
>
> A gente pega a peça que se quer nickelar, leva-a na poletriz pule-a, depois lustra-a, levando-a ao quarto, lava-a em querozene enxuga-a com serragem. Uma vez enxuta pega-a de novo, lança-a ao tanque cheio de cal, depois tira-a, colloca-a na água pura.
>
> Em seguida leva a mesma ao banho de níckel.
>
> Os amperes têm de marcar 6 enquanto os da voltagem tem de marcar 2. Com esta marcação a peça fica prompta. Tirada do banho de níckel, põe-se a peça n'agua, primeiro para ficcar limpa e depois, na serragem, para se enxugar. (Mariano Rodrigues, 11 annos. *O Início*, 20.12.1922)

Uma das grandes contradições que a escola de João Penteado enfrentou diz respeito ao processo de avaliação. Segundo a proposta racionalista de Ferrer, os exames deveriam ser abolidos, pois representavam apenas a vaidade dos mestres e pais, além de colocar a criança numa situação forçada, na qual "se lhe obriga a retirar de sua fraqueza psicológica as forças intelectuais, sobretudo no campo da memória" (Tragtenberg, 2004, p, 156) para a satisfação de terceiros.

Tendo a Escola Moderna nº1 baseado seu ensino na proposta de Ferrer y Guardia, é provável que essa instituição tenha abolido os exames e provas. Entretanto, após seu fechamento e sua posterior reabertura em 1920, os exames tornaram-se uma prática presente na instituição, conforme verificamos pela documentação. Salientamos que a adoção dos exames foi decorrência da imposição feita pelo Estado, com o intuito de uniformizar e homogeneizar o ensino nacional:

> O ministro elaborou uma série de avaliações a serem aplicadas sistematicamente e fiscalizadas pelos inspetores de ensino federais. Havia uma especificação oficial para as escolas, do número e do tipo de perguntas das provas parciais e dos exames escritos. A estipulação obrigatória de provas freqüentes, além da necessidade de obediência às formulações oficiais das questões fizeram com que os professores cuidassem de cumprir rigorosamente o programa (...) (BITTENCOURT, 1990, p, 69).

Mesmo com o controle imposto pelo Estado, João Penteado procurou burlar as determinações governamentais, procurando manter certa coerência com seus princípios pedagógicos, minimizando a pressão dos exames sobre os alunos:

> Exames Finaes
>
> Os srs. Paes dos alumnos e todas as pessoas interessadas pela educação e instrucção dos filhos do povo são convidados a comparecer nos dias 22 e 23 às 12 e 19 horas, na sede da mesma, a fim de assistir aos exames finaes desse anno lectivo, nos quaes serão argüidos os alunos de seus diversos cursos. (*O Início*, 20.12.1922)

Não foi possível encontrar na documentação pesquisada dados sobre os livros didáticos utilizados pela escola. Sabemos que a proposta inicial da

Escola Moderna era a de produzir seu próprio material escolar, como foi anunciado no *Boletim da Escola Moderna*, em 13 de outubro de 1918. Nele, menciona-se a edição de dois livros didáticos, que, segundo Peres (2004), podem ser a *Cartilha* e a *Seleta*.

Todavia, não encontramos indícios de que esses livros tenham sido editados e/ou utilizados pela escola. Sabemos que houve a utilização de autores propostos pela Escola Moderna de Barcelona, como é o caso do texto "*O culto ao sol"*, de Malvert.

É possível que a escola tenha utilizado livros didáticos de Pedro Couto e Manoel Bomfim, visto que a abordagem feita por esses autores em muito se assemelha às feitas pela escola. Salientamos, ainda, que Pedro Couto era simpatizante do anarquismo. Já Manuel Bomfim era um autor valorizado pela escola, segundo nos informa texto de João Penteado.[47]

Na experiência da Escola Moderna de Barcelona, eram utilizados como material didático, os jornais operários. Os jornais teriam, segundo Casalvara (2004), uma dupla função: "ao mesmo tempo em que fornecia material de análise e estudo dos alunos através de seus artigos, divulgavam as idéias anarquistas e as experiências pedagógicas libertárias em outros países" (p, 172).

É pouco provável que a escola, após os anos de 1920, tenha utilizado jornais operários. Entretanto, é possível que ela tenha mantido o uso de jornais em sala de aula, visto que foram encontrados no arquivo vários recortes de matérias jornalísticas.

AS ATIVIDADES EXTRACURRICULARES

As atividades extracurriculares tiveram uma grande importância na proposta do ensino racionalista. Encontramos registros dessas atividades tanto

[47] Discurso de comemoração de 07 de Setembro, destacando os trabalhos de João Toledo, Oliveira Viana e Manoel Bomfim. Provisoriamente, caixa de manuscritos.

na Escola Moderna de Barcelona como na Escola Moderna nº 1, em São Paulo. Podemos destacar quatro das principais atividades extracurriculares que se mantiveram presentes na instituição de João Penteado entre os anos de 1920 a 1945, sendo elas: os passeios realizados no campo e na cidade, os festivais escolares, o teatro e as conferências públicas. O cine-educativo também foi uma importante atividade extracurricular, entretanto não encontramos indícios de que essa prática tenha sido desenvolvida na Escola Moderna nº1. Essa atividade parece estar relacionada com apropriações feitas, pela escola, de propostas ligadas aos escolanovistas, e adaptadas ao modelo pedagógico presente na instituição.

Os passeios realizados no campo e na cidade tinham uma tripla finalidade: entrar em contato com a natureza; adquirir um desenvolvimento físico equilibrado e desenvolver o conhecimento, tanto científico como social, por meio da observação direta da natureza e do cotidiano em que os alunos estavam imersos.

Eram realizados passeios no campo e na cidade. Visitavam-se fábricas, museus e exposições artísticas. Por meio dos jornais da escola é possível perceber que a prática das aulas ao ar livre e as excursões ao campo e à cidade foram mantidas mesmo após o fechamento da Escola Moderna nº1:

> UM PASSEIO
>
> Sábbado eu estava na escola, pela manhã, quando tinha que ir ao campo às 7/12. Os meus companheiros tinham que vir. Eu esperei-os, e fomos ao campo; (...) Havia nelle uma porção de vaccas e os meus companheiros tinham medo de jogar bola naquelle local, então o professor nos disse: vamos a outros campo. (...). Tiramos ahi os paletots e pegamos a bola. (..) As meninas pulavam corda, enquanto nós estávamos apanhando de 2. Acabou o jogo e o professor Joaquim nos convidou para puxar a corda.
>
> (FERRIGNO, Luiz 11 annos, O Início, outubro de 1922, ANNO I, Num.1)

Percebe-se que as saídas não tinham apenas o objetivo de desenvolver os conteúdos escolares, eram também momentos de lazer e descontração, perfeitamente sintonizados com o “naturalismo pedagógico anarquista”. (TIANA, 1990)

Assim como nos meios libertários, o racionalismo de Ferrer considerava que a formação intelectual e artística era tão importante ao desenvolvimento humano quanto os festivais e os passeios campestres, e andavam “lado a lado com as associações de trabalhadores e de defesa mútua, os comícios e as greves” (BORGES, 1996, p.17).

Segundo Jomini (1990), a Escola Moderna nº 1 participava ativamente das atividades ligadas ao movimento operário e aos anarquistas, é o caso da festa em homenagem ao lº de Maio, realizada em 1915. Nessa comemoração, os alunos da escola acompanharam a passeata e os comícios por várias ruas da cidade, terminando “à noite com uma reunião de propaganda na Escola Moderna nº 1.” (p, 101)

Após o fechamento da Escola Moderna, não há indícios de que a escola de Penteado, aberta em 1920, tenha participado de passeatas, comícios ou outras manifestações sociais. Exceto em relação a uma atividade proposta pela escola para ser desenvolvida em conjunto com os alunos do Instituto Modelo de Menores em prol da Cruz Vermelha Brasileira:

> O colégio atendendo ao patriótico apelo da Ação Popular Pró Cruz Vermelha Brasileira, quis traduzir em fato concreto o desejo de prestar seu modesto, mas significativo concurso em benefício de tão filantrópica iniciativa, realizando hoje esta festa dedicada às vítimas dos bárbaros torpedeamento dos navios mercantes e todos os nosso irmão que ainda se feriram nas batalhas contra o despotismo totalitário. (PENTEADO,João, ofício s/ data)

As saídas ocorriam, comumente, no último final de semana de cada mês, e além dos passeios campestres, a escola “ afim de despertar em seus alumnos a admiração pelas obras de arte e o gosto pelas letras” promovia

excursões às “ exposições de arte, ao museu do Ypiranga, à Pinacotheca do Estado”(O Início, 6 de outubro de 1928).

As excursões escolares, além de estimular a observação da natureza e da realidade que cercava os alunos, também ofereciam uma oportunidade da prática de redação. Disciplinas, como Geografia e Ciências, recorriam aos passeios como forma de desenvolveram seus conteúdos:

PASSEIO AO BUTANTAN

> (...) fomos ao instituto Butantan, em excursão de estudo, onde visitamos o bem organizado museu daquelle importante estabelecimento científico (....) agradavelmente surprehendido ao ver tão copiosos exemplares de ophidios e arachnidios, batrachios e outros animais venenosos, alguns dos quaes vivos e outros embalsamados, todos com as devidas anotações catalogadas para objeto de estudo (CASTELLANE, João. *O Início*, s/d.05.1928).

As saídas escolares também objetivavam levar o aluno a refletir sobre a realidade e o meio em que viviam. A escola era vista como um lugar para dialogar e pensar com outras pessoas. Assim, direcionava-se o olhar dos alunos para que observassem a cidade, os trabalhadores e as moradias. Como exemplifica o relato da aluna Olga Potiens, sobre a visitar feita à Vila Maria Zélia:

> Mas agora, infelizmente, devido a crise econômica, quase tudo se acha parado, sem funcionamento, com excepção do grupo escolar, do club recreativo e das casas habitadas por operários, que são obrigados a buscar fora não só ocupação, mas também tudo que lhes falta.(*O Início*, 06.10.1934)

Além das saídas pedagógicas, os festivais foram muito significativos na prática pedagógica da Escola Moderna nº 1, mantendo-se presentes na experiência que se segue ao fechamento dessa instituição, tanto na Escola Nova como na Academia de Comércio Saldanha Marinho.

Durante o período de funcionamento da Escola Moderna (1912-1919), os festivais eram organizados com o objetivo de arrecadar fundos, sendo destinados à manutenção da escola. Constavam de uma programação bastante semelhante aos festivais promovidos pelos anarquistas, constando basicamente de "abertura por orquestra, conferência, teatro (drama e/ ou comédia) e ato variado". (AZEVEDO, 2002 p. 152)

Com o fechamento da Escola Moderna, os festivais ganharam um novo matiz. Desapareceram os objetivos de propaganda do ensino racionalista, bem como a arrecadação de fundos. As cerimônias passaram a marcar um rito de passagem, transformando-se numa festa de formatura, com paraninfos, oradores de turma e professores homenageados. Mesmo com essas mudanças, é possível perceber elementos que demonstram certa continuidade com o que era feito na Escola Moderna e nos núcleos libertários:

> 1ª PARTE:
>
> 1 – Abertura da sessão pelo Diretor.
>
> 2 – Discurso pelo paranympho, sr. Professor Francisco de Magalhães.
>
> 3 – Entrega de Diplomas.
>
> 4 – Discurso pelos dactylographandos senhorinha Amanda de Carvalho e Albino Rodrigues (*O Início*, 18.06.1926).
>
> Aberta a sessão pelo nosso diretor foi dado início à execução do programa, em cuja parte literária figuraram, saindo-se galhardamente, os alumnos, que recitaram:
>
> Andréa Sarmento – Harmonia selvagem e a Voz das árvores; Maria Cardenutti - Fora para isto; Mario Galliano - Chromo; Ofélia Faccio – Os dedos; Camila B. Talaia – Mal Secreto; Edmundo Faccio – A Mentira, (...)
>
> Finda a parte literária, foi offerecido um baile às exmas. Famílias dos alumnos e pessoas convidadas, o qual ocorreu

> muito animado até às cinco horas da tarde (O Início, 28 .12.1924),

Após a década de 1930, os festivais tornam-se uma solenidade oficial, reunindo não apenas o corpo docente, alunos e pais, mas também inspetores de ensino e autoridades públicas, como comumente ocorria em outras instituições escolares:

> Reunida em sessão solene, conforme havia sido pré-determinado, no salão Celso Garcia (...) a fim de levar a efeito o festival de encerramento das aulas no presente ano letivo e cerimônia da entrega de diplomas (...) compareceram o Sr. Inspetor Federal Arlindo Horta. (Ata da Congregação da Academia de Comércio Saldanha Marinho, 23.12.1942)

Embora os festivais tenham se transformado em sessões solenes, a programação foi mantida. As declamações de poesias, as apresentações de canções, o baile e o teatro continuaram a fazer parte dessas cerimônias.

O teatro foi um instrumento didático bastante utilizado pelas escolas racionalistas, fruto, sobretudo, da experiência dos grupos libertários que atuaram por todo o Brasil no início do século XX. Esses grupos, formados basicamente por imigrantes italianos, procuraram manter as características do teatro operário oriundas da longa tradição das lutas sociais travadas desde a segunda metade do século XIX na Itália.

Durante a década de 1920, a instituição de João Penteado, ainda chamada de Escola Nova, manteve o teatro como um importante instrumento didático, apresentando várias peças nos festivais mantidos pela escola.

O teatro desenvolvido na instituição de João Penteado manteve características que o vinculam tanto ao teatro operário como ao ensino racionalista. A análise da documentação escolar nos permite fazer essa

afirmação, pois os documentos atestam que as peças apresentadas na escola foram dirigidas por Marino Spagnolo[48], conhecido autor anarquista que freqüentou os meios libertários de São Paulo até 1974, autor das peças *Bandeira proletária e Imigrantes*. Dentre as peças encenadas pela escola, destacamos *Um disparate cômico*[49], por fazer parte do repertório teatral anarquista. Esse fato pode denotar a presença de um conteúdo libertário ainda presente, de forma mais explícita, na escola.

Outro indício dessa vinculação, apontado pelos documentos, é a referência sobre a peça *Borboleta Negra*, informando que se trata de uma crítica contra a superstição, tema esse muito explorado pelos anarquistas em suas obras. Dado igualmente importante é que *Borboleta Negra*, originalmente, não é uma peça teatral, mas sim um poema de Olavo Bilac, possivelmente adaptado pela escola para se transformar em texto e ser encenado pelos alunos. Esse tipo de atividade era uma prática comum nas escolas racionalistas, que procuravam integrar as atividades intelectuais e manuais, possibilitando aos alunos exercerem as atividades de autor, ator, cenógrafos e até mesmo diretor. Vale ressaltar que muitas peças eram criações coletivas ou individuais dos próprios alunos.

A adaptação de poemas e músicas em peças teatrais era comum aos meios libertários, como o tango *Silêncio*, de Carlos Gardel, adaptado por Pedro Catalo, em 1934. (AZEVEDO, 2002)

A partir da década de 1930, desaparecem referências sobre as produções teatrais da escola. No entanto, essa atividade foi mantida, sendo possível reconhecer sua continuidade por meio das atas das sessões da congregação escolar. Nas atas não há referência sobre o diretor das peças: a seguir deu-se início à representação da comédia ‘Choro ou Rio’, tendo obtido pleno êxito. (Ata da congregação, 23.12.1942)

Outra atividade desenvolvida pela escola foram as conferências públicas:

> A diretoria dessa instituição, no intuito de realizar obra de cultura cívica, intellectual e scientífica, está envidando todos

[48] Outras peças encenadas pelos alunos e dirigidas por Marino Spagnolo foram: *Ladrão de casas* e *O diabo às soltas.*

[49] Segundo os Cadernos AEL (1992), essa peça foi encenada num festival operário em 1921.

> os esforços no sentido de tornar effetivo o seu plano de transformar a sua sede em centro de atracção e cultura, onde não só os alunnos, mas também as pessoas de suas famílias e do povo possam ser beneficiadas com o trabalho já iniciado e que será prosseguido, (...)

Inspiradas na proposta de Ferrer y Guardia, e muito utilizadas nas escolas racionalistas, tanto no Brasil como em outros países, as conferências faziam parte de um projeto mais amplo de educação que visava atender não só aos alunos da escola, mas também aos pais e à comunidade. Chamadas pela imprensa liberal espanhola de Missa Laica, por serem feitas aos domingos pela manhã, as conferências inseriam-se no projeto libertário de instrução popular trazendo temas relacionados às questões de trabalho, higiene, saúde, sexualidade. Temas sobre ciências naturais, história universal, medicina, teoria da evolução e educação racionalista também estiveram presentes nessas conferências.

Os palestrantes, em sua maioria, eram pessoas afeitas à ideologia libertária. Todavia, foi possível contar com a participação de pessoas de tendências liberais e republicanas.

No projeto pedagógico de João Penteado, as conferências foram atividades presentes até a década de 1940, e seguiam a proposta de Ferrer: eram abertas à comunidade, feitas aos sábados pela noite e gratuitas. No entanto, após o fechamento da Escola Moderna, aparentemente, os temas ficaram restritos a questões sobre higiene, alcoolismo e sexualidade, como a documentação nos faz sugerir:

> Em outubro próximo, o mesmo Educador Sanitário realisará outra conferência, ocupando-se do tema: A Hygiene sexual, de caráter privativo, à qual só poderão assistir pessoas adultas e rapazes maiores de 14 annos de idade.
>
> A entrada, tanto num como noutro, será franqueada ao público. (...) (“O Início”, 15.12.1928)

Outra atividade extracurricular presente na escola desde 1932 foi o cine-educativo:

> A creação do Cine-Educativo na ACADEMIA DE COMÉRCIO “SALDANHA MARINHO”, que foi realizada a título de experiência, excedeu a todas as expectativas, empolgando a nossa atenção (O Início, s/d.02. 1934).

A utilização do cinema como recurso didático foi uma prática incentivada desde a primeira década do século XX, principalmente pelos defensores da Escola Nova. A partir da década de 1920, temos um número expressivo de decretos e lei regulamentando sobre seu uso e difusão.[50] As propostas de utilização do cinema na sala de aula foram incorporadas às práticas da escola de João Penteado e adaptadas às características dessa instituição.

Segundo Abreu (1999), todos que pensaram na utilização de filmes como recurso didático, na primeira metade do século XX, imaginaram que sua utilização nas salas de aula fosse algo inevitável. Entretanto, o autor constata que poucas escolas utilizaram esse recurso. Mesmo o colégio Caetano de Campos, uma das primeiras escolas do Estado de São Paulo a adquirir material de projeção e filmes, só passou a fazer uso desse recurso, pelo menos de forma mais sistemática, na segunda metade da década de 1940. Todavia, seu uso estava restrito ao espaço físico da biblioteca infantil e ao ensino primário.

Na instituição de João Penteado, o cine-educativo estava efetivamente presente nas atividades educativas da escola, chegando a ultrapassar o espaço da sala de aula. Era realizado aos sábados e aberto a toda comunidade escolar, estando em consonância com a proposta libertária de um projeto educacional amplo, visando a atender aos que não tinham acesso à educação formal.

---

[50] Segundo Abreu (1999), foram onze decretos e uma lei.

> As sessões do cine educativo mantidas pela nossa instituição estão despertando verdadeiro e justificado interesse, não só da parte dos alunos, como da de seus amigos e numeras outras crianças do bairro que todos os sábados afluem à nossa sala de projeções. ("*O Início*", agosto de 1933).

AS FESTAS COMEMORATIVAS E O CALENDÁRIO ESCOLAR

Segundo Jomini (1990), a Escola Moderna nº 1 manteve uma calendário escolar próprio, marcado pela comemoração de datas significativas na " História dos oprimidos" (p. 99) e ligadas às tradições mantidas pelas associações libertárias no Brasil.[51] Nessas comemorações eram comuns as recitações de poesias, entonações de hinos operários, bailes, quermesses, palestras e peças teatrais.

Pretendendo preservar uma identidade construída em contraposição às escolas estatais e confessionais, a Escola Moderna, festejava:

> (...) o 1º de Maio (Dia do Trabalhador), o 18 de março (Comuna de Paris), o 13 de Maio (Libertação dos Escravos), o 14 de Julho (Queda da Bastilha), o 13 de outubro (Fuzilamento de Ferrer) (...) Também datas de certas inaugurações, como a da Escola Moderna nº 1 (13 de Maio), e

[51] Datas históricas comemoradas nas organizações libertárias : 11 de fevereiro; assinatura do Tratado de Latrão; 23 de fevereiro: morte de Giordano Bruno; 18 de março: Comuna de Paris; 1º de maio: execução dos mártires de Chicago; 14 de Julho; queda da Bastilha; 23 de agosto: mortes de Sacco e Vanzetti; 13 de outubro: fuzilamento de Francisco Ferrer. (AZEVEDO, 2002, p. 45).

> as de certas publicações escolares, como as do Boletins (13 de outubro, 18 de março e 1° de maio) (JOMINI, 1990, p, 99).

Com o fechamento da Escola Moderna e sua reabertura como Escola Nova, as comemorações sofreram alterações. Datas como o 18 de março (Comuna de Paris) e o 13 de outubro (fuzilamento de Ferrer) desaparecem dos jornais escolares, possivelmente não sendo mais comemoradas pela escola, ou sendo celebradas com uma nova roupagem. Como pode ser o caso de 13 de outubro, data em que a escola costumava realizar passeios e excursões:

> GRANDE CONVESCOTE DE CONFRATERNIZAÇÃO ESTUDANTINA. EM VILA GALVÃO.
>
> Revestiu-se de grande e extraordinário brilho o convescote estudantino de 13 de outubro, promovido e realizado pelos alunos de 3º ano do curso técnico da Academia de Comércio Saldanha Marinho.(“O Início”, 09 de janeiro de 1941. ANNO XV. Num. 63)

Durante todo o período em que João Penteado dirigiu essa instituição, a comemoração de 13 de Maio foi mantida, sendo a festa mais importante de seu calendário escolar. Comemorava-se nessa data a Abolição da Escravidão e o aniversário da escola:

> A data aniversária da fundação de nossa modesta instituição de ensino coincide exatamente com a abolição do regimen servil em nosso país e, por isso, para nós, tem dupla significação histórica, dando-nos, assim, o feliz ensejo de poder todos os anos festejar a gloriosa data de nossa efeméride

> nacional simultaneamente com a fundação de nossa singela casa de ensino. (O Início, junho de 1934. Ano VIII. Num. 34)

A escola manteve durante a década de 1920 a comemoração de 14 de julho. Não sabemos qual o teor dessa comemoração, visto que a data não era celebrada apenas pelos anarquistas. As escolas estaduais, desde 1890 comemoravam o 14 de julho como o dia consagrado à independência dos povos americanos. Segundo Gallego (2007), a data foi estabelecida no calendário escolar em 1889 e, embora seja também a data da comemoração da Revolução Francesa, não há menção desse fato na lei que prescreve essa comemoração para as escolas.

Foi somente a partir do final da década de 1920, mais precisamente em 1928 (ano em que a escola passou a ter um inspetor federal), que a instituição passou a comemorar os feriados prescritos pelo governo estadual. Aos poucos foram sendo inseridas as comemorações de 21 de abril, 07 de setembro e 15 de novembro. No final da década de 1930, a escola passou a comemorar o 19 de novembro (dia da bandeira) e o 03 de maio[52] (nascimento do Brasil). Embora só haja referências a essas comemorações a partir de 1937, é possível que elas tenham sido introduzidas alguns anos antes, em 1934. Data em que foi imposto por decreto-lei a obrigatoriedade das comemorações cívicas em todas as escolas.[53]

De acordo com Gallego (2007), as festividades de 03 de maio, 07 de setembro e 15 de novembro, “deveriam ser comemoradas solenemente, no respectivo dia com a presença do corpo docente”[54] (p.6). Essas comemorações deveriam seguir as orientações do Diretor Geral, conforme notícia divulgada pela *Revista Escolar* de 01 de dezembro de 1925:

---

[52] 03 de maio- esta data refere-se ao dia em que foi celebrada a primeira missa pelo “frei Henrique de Coimbra” e a cena, representada em uma tela pintada por Vitor Meireles de Lima, em 1860, foi incorporada em grande número de manuais didáticos.(BITTENCOURT, 1990, p. 193)

[53] Decreto –lei nº 6841 de 04 de dezembro 1934.

[54] Decreto-lei n° 4101, de 14 de setembro de 1926, art. 223.

> (...) esta grande data nacional (15 de novembro) foi brilhantemente comemorada em todos os nossos estabelecimentos de ensino de conformidade com as instruções do Diretor Geral da Instrução Pública (apud. GALLEGO, 2007, p.6).

Embora a escola de Penteado tenha sido obrigada a comemorar as datas aqui descritas, ela o fez de maneira própria, imprimindo em suas comemorações uma dose de transgressão:

> A data de aniversário da Independência do Brasil, não passou despercebida na Academia de Comércio "Saldanha Marinho". Para comemorá-la foi organizado um passeio campestre, no qual tomaram parte professores e alunos. (*O Início*, setembro de 1934)

Uma data que merece uma análise mais minuciosa é o 1º de Maio. Referência importante para o movimento anarquista, a data era comemorada nos meios libertários com comícios, passeatas e atos públicos de protesto contra a exploração do trabalho.

Os anarquistas tinham críticas contra a transformação do 1º de Maio em feriado nacional, pois entendiam que o governo e os patrões desejavam, por meio da institucionalização do feriado, esvaziar o sentido das lutas operárias.

De acordo com o jornal escolar *O Início*de 1919, a Escola Moderna comemorava o evento com uma abordagem bastante próxima ao que era proposto pelos núcleos libertários, procurando retomar o sentido histórico da data, lembrando a morte dos "mártires" de Chicago, e destacando a importância da luta dos trabalhadores para a melhoria das condições de

trabalho. A escola participava ativamente dos comícios e passeatas promovidas pelos operários, promovendo palestras sobre o tema:

> Houve passeata e comícios em várias ruas da cidade e, à noite, uma "reunião de propaganda na Escola Moderna nº 1 encerrou os festejos". Nela, José Romero, membro da COB (...) fez um histórico da origem do Primeiro de Maio, referindo-se com especialidade 9 ao papel desempenhado pelas)... esposas dos mártires de Chicago (JOMINI, 1990, p. 100).

Após o fechamento da Escola Moderna, o jornal *O Início* não faz mais nenhuma referência ao 1º de Maio. Aparentemente, a data deixa de ser comemorada pela escola mesmo após sua transformação em feriado nacional, em 1924.[55]

Segundo Bittencourt (1990), o 1° de Maio foi aos poucos sendo incorporado às comemorações escolares, porém foi sendo descaracterizado de seu sentido original:

> O dia do trabalhador foi sendo transformado, pelas autoridades, em Dia do Trabalho, omitindo-se a recordação da origem da comemoração. As mortes e as greves associadas às datas foram "esquecidas" pela História (BITTENCOURT, 1990 p. 194).

Ao desaparecer a origem da comemoração, procurava-se escamotear os conflitos de classe e inculcar a idéia de que, por meio do trabalho, qualquer pessoa poderia "vencer na vida" e colaborar para a grandeza da nação:

---

[55] O governa de Arthur Bernardes institucionaliza o feriado de 1º de Maio, dedicado à "glorificação do trabalho ordeiro".

> Partindo-se do ideário que “só o trabalho dignifica o homem”, ‘ não há ócio com dignidade”, preferiam as autoridades educacionais paulistas e do Distrito Federal concentrar a atenção dos alunos sobre figuras que “ pelo trabalho venceram na vida” . (BITTENCOURT, 1990 p.194)

O silêncio da escola sobre o 1 º de Maio nos suscita algumas interrogações: Teria a escola deixado de comemorar a data? Por quê? Seria possível a instituição de Penteado manter a comemoração de forma velada, recuperando o sentido de luta?

Ao depararmos com os discursos escritos por João Penteado sobre o tema, encontramos uma abordagem distante da defendida pelo Estado. Os discursos revelam o resgate do sentido de luta dos trabalhadores nas reivindicações de seus direitos de classe:

> UM POUCO DE HISTÓRIA
>
> DATA MEMORÁVEL
>
> Na história das reivindicações de direitos das classes proletárias não há igual, nem mais significativo, nem mais importante em todo o mundo.
>
> A sua glória não se restringe a esta ou aquela nação porque [56]
>
> (PENTEADO, João _ Discurso sobre 1º de Maio)

Em seus escritos, Penteado preocupava-se em recuperar a história do feriado, resgatar a sua origem, bem como a luta dos trabalhadores para a redução da jornada de trabalho:

---

[56] Texto original com anotações a lápis: Na história das reivindicações de direitos das classes proletárias não há igual, nem mais significativo, nem mais importante em todo o mundo. A sua glória não se restringe a esta ou aquela nação, *a este ou aquele povo* (escrito a lápis) porque pertence a toda humanidade. *Sem distinção de nação nem nacionalismo* (escrito a lápis).

> A luta pela conquista do dia do trabalho teve início, primeiramente, na Europa, onde, na Inglaterra, houve grande agitação nesse sentido, promovida pela suas organizações operárias.
>
> Depois, em seguida, o ideal da redução do horário de trabalho veio agitar as organizações proletárias norte-americanas, dando motivos a grandes movimentos que se manifestaram, em diversos anos, nas grandes cidades industriais daquela admirável nação, onde num dia como hoje, após lutas tremendas, teve a mais esplendorosa vitória (...) (PENTEADO, João _ Discurso sobre 1º de Maio).[57]

Também procurava descrever a situação da classe trabalhadora, revelando sua condição de escravidão e resgatando as lutas de Chicago:

> (...) os trabalhadores, sem direito a nada neste mundo, senão à obediência cega e incondicional à ordem de seus amos, eram desprezados, aviltados e desconsiderados.(...)
>
> E para que o trabalho melhorasse de condição e fosse amenizada a vida do trabalhador, foi preciso o emprego de esforço imenso e fecundo na luta pela reivindicação de seus direitos. E houve lutas tremendas (...) dentre as quais se destacou, gloriosamente, a de 1º de Maio de 1886, realizada na cidade de Chicago, nos Estados Unidos da América do Norte (...)Algumas vidas foram sacrificadas, afinal, a sua vitória marcou época para a humanidade (PENTEADO, João _ Discurso sobre 1º de Maio).

[57] Embora os discursos de João Penteado sobre o 1º de Maio não estejam datados, supõe-se que tenham sido escritos entre os anos de 1924 a 1944, período em que a escola tinha como nome oficial *Academia de Comércio Saldanha Marinho*. Isso se justifica pelo fato de Penteado, em seus discursos, referir à instituição com esse nome.

Os discursos, em geral, acabavam com o reconhecimento da data como uma conquista universal:

> E assim, com o tempo, generalizando-se, tornou-se uma conquista universalmente comemorada, não só pelas classes proletárias, mas até pelos poderes constituídos, em todas as nações, inclusive o Brasil, onde também, há vários anos, o governo decretou feriado o dia 1º de maio com a sugestiva denominação de Festa do Trabalho.
>
> Viva o 1º de Maio. (PENTEADO, João _ Discurso sobre 1º de Maio)

Os trechos dos discursos aqui transcritos demonstram uma abordagem que, embora não seja uma manifestação explicitamente anarquista, marca um posicionamento bastante distante do proposto pelo Estado. Neles, não há a glorificação do trabalho ordeiro, tampouco a valorização de figuras que “pelo trabalho venceram na vida”, como comumente aparecia nos livros didáticos do período (BITTENCOURT, 1990).

O GRÊMIO ESTUDANTIL

As primeiras referências ao grêmio escolar aparecem em 1926, entretanto há indícios de seu funcionamento anterior a essa data:

> Sob os auspícios do nosso diretor, surgiu há tempo, o Grêmio Literário “Euclides da Cunha”, o qual depois de realizar alguns trabalhos, ficou inativo, sem dar sinal de si, até esta data.
>
> Agora, porém, por iniciativa de alguns de seus antigos membros e com a ajuda de nosso diretor, o grêmio reaparecerá em breve (...) (“O Início”, 18.06.1926)

O grêmio organizava jogos, torneios literários e excursões que poderiam ter ou não caráter pedagógico, e contavam com uma biblioteca própria:

> **PROGRAMMA**
>
> **Parte esportiva:** Jogos de ping-pong, futebol, peteca, gymnástica diversas, com apparelhos adequados, corridas a pé, etc.
>
> **Parte instructiva:** Manutenção de uma biblioteca escolar, publicação de um jornal do grêmio que poderá ser este mesmo, realização de torneios literários com themas escolhidos, visitas a museus estabelecimentos fabris, industriaes e scientíficos, esportivos (...) (*O Início*, 18 .06.1926).

O grêmio da escola mantinha relações com grêmios de outras instituições escolares, promovendo passeios e jogos. O grêmio não contava apenas com a participação de alunos e professores, era aberto à comunidade:

> Poderá fazer parte do grêmio, além dos alumnos e professores, os amigos da nossa instituição, mediante prévia apresentação, ao critério de nosso diretor (*O Início*, 18.06.1928)

Não foi possível encontrar na documentação o estatuto do grêmio escolar, por esse motivo não sabemos se o grêmio tinha uma atuação que ia além da organização de jogos, excursões e torneios literários.

A análise das práticas escolares presentes na instituição dirigida por João Penteado, entre os anos de 1920 a 1945, mostra uma estreita relação com as práticas mantidas pela Escola Moderna nº1. Além da continuidade das práticas propostas pelo ensino racionalista, percebemos que a escola ainda

manteve relações com grupos anarquistas por intermédio de seu corpo docente. João Penteado não se afastou das propostas racionalistas de Ferrer. Durante a década de 1930 recebeu regularmente o jornal anarquista português *A Aurora* . O jornal era bastante teórico, sempre trazendo trechos de obras libertárias e artigos sobre educação que priorizavam a obra de Francisco Ferrery Guardia.

Jaime Cubero relata que Adelino de Pinho e João Penteado, já velhinhos, participavam de reuniões no Centro Cultura Social, abordando temas sobre educação:

> Conheci João Penteado e Adelino de Pinho quando o Centro de Cultura Social retomava suas atividades em 1945, após a queda da ditadura getulista. Eu, com dezoito anos, e os dois com idade avançada, participando de reuniões, palestras, excursões e festas. Eles falavam abordando temas de educação, área na qual desenvolveram o melhor de seus esforços nos longos anos de militância libertária.
>
> Ambos desempenharam papel destacado no desenvolvimento e na implantação das escolas modernas e racionalistas que o movimento anarco-sindicalista, e libertário em geral, incentivou em todo o Brasil. A Escola Moderna nº 1 servia de paradigma para as outras. (Jaime Cubero, Secretário Geral do Centro de Cultura Social- Fac Simile coedição Centro de Memória Sindical & Arquivo do Estado de São Paulo)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi realizado com o objetivo de buscar elementos de continuidade e permanência das propostas libertárias em educação sobrevivendo ao fechamento das ESCOLAS MODERNAS de São Paulo, fato ocorrido em 1919. Para isso, analisamos as práticas escolares presentes tanto na Escola Moderna n°1, dirigida pelo anarquista João Penteado, como na continuidade de seu trabalho, mantida na Academia de Comércio Saldanha Marinho.

As práticas educacionais dessas instituições baseavam-se no método racionalista de Francisco Ferrer y Guardia. Ferrer criticava os métodos de ensino da escola tradicional, pois considerava-os instrumentos de dominação da sociedade capitalista. Propunha uma escola laica e privada para escapar do domínio do Estado e da Igreja que, segundo ele, ofereceriam um ensino autoritário e dogmático a serviço da manutenção dos privilégios sociais. Seu método de ensino fundamentava-se numa base, considerada por ele, científica e racional. Sua proposta de ensino procurava voltar-se para o desenvolvimento da aptidão individual do educando, calcada na proposta de *educação integral.*

Ferrer y Guardia defendia a utilização de métodos ativos e a integração da escola com seu entorno físico e social. Para isso, estimulava excursões e passeios escolares. O trabalho em equipe era extremamente valorizado, pois estimularia a solidariedade e a cooperação. Valorizava o método hipotético-dedutivo na aprendizagem das ciências, enfatizando a importância da observação direta dos fenômenos estudados.

O impacto da obra de Ferrer atingiu amplamente os setores libertários em todo mundo, inspirando projetos escolares na Suíça, Argentina, Estados Unidos, Rússia, Itália e Brasil.

No Brasil, em quase todas as cidades onde houve atuação dos grupos anarquistas, foram criados clubes instrutivos, centros de estudos, centros sociais, escolas e universidades que visavam educar a classe operária dentro

dos ideais ácratos, tendo por método pedagógico a proposta de Francisco Ferrer y Guardia.

Na cidade de São Paulo, essa experiência concretizou-se na abertura de duas escolas, chamadas Modernas, situadas nos bairros operários do Belenzinho e Brás e dirigidas, respectivamente, por João Penteado e Adelino de Pinho. Sua existência foi breve. Em 19 de outubro de 1919, uma bomba explodiu no interior de uma casa causando a morte de José Alves, Belarmino Fernandes e Joaquim dos Santos Silva. Todos, segundo os prontuários da polícia, anarquistas.

Esse foi o pretexto que o governo e a polícia aguardavam para fechar as escolas. Ao receber a ordem de fechamento, João Penteado entrou com um pedido de habeas-corpus no Tribunal de Justiça de São Paulo. O tribunal paulista negou o pedido, alegando que a escola, ao propagar idéias anarquistas, estaria ferindo a organização política e social do país.

Além do fechamento da Escola Moderna, os anarquistas enfrentaram um período crescente de repressão política. Desde a década de 1920, especialmente no governo de Arthur Bernardes, as tensões com o movimento operário foram constantes. Nos quatro anos de seu governo, em grande parte mantido sob estado de sítio, foram aprovadas leis de criminalização do ativismo e de expulsão de estrangeiros (BORGES, 1996). Em 1924, criou-se o Departamento de Ordem Pública e Social e uma polícia investigativa que seria encarregada de reprimir os movimentos sociais.

Embora a conjuntura política e a repressão policial tenham enfraquecido o movimento libertário, os anarquistas nunca saíram de cena. Mantiveram-se presentes de forma organizada ou individualmente nos anos de 1920, resistindo aos comunistas e à repressão do Estado e, nos anos de 1930 e 1940, combatendo os fascistas e lutando contra o atrelamento sindical ao Estado.

Em 1920, no mesmo endereço da escola anterior, João Penteado reabriu a escola. Inicialmente com o nome de Escola Nova, atendendo crianças e adultos para alfabetização, bem como ministrando cursos técnicos. Em 1924 a instituição passou a se chamar Academia de Comércio Saldanha Marinho e, em 1944, Escola Técnica de Comércio Saldanha Marinho.

De acordo com a documentação analisada, concluímos que João Penteado levou para sua nova escola práticas escolares da Escola Moderna nº1, tais como: a produção do jornal escolar *O Início*, os festivais da escola, o teatro social, as conferências públicas, os passeios pela cidade e pelo campo.

Entretanto, ressaltamos que essas práticas não permaneceram isoladas do ideário educacional e cultural anarquista. Ao contrário, Penteado manteve estreita relação com os libertários através do corpo docente da escola que incluía os anarquistas: Adelino de Pinho, Marino Spagnolo, Francisco Grisoglia, e o anticlerical Saturnino Barbosa. Também manteve laços de amizade com anarquistas bastante atuantes no movimento libertário, como Rodolfo Felipe, Edgar Leuenroth e Pedro Catalo.

João Penteado procurou manter um projeto mais amplo de educação, visando atender não apenas aos alunos da escola, mas também aos pais e a comunidade. Para isso, manteve a prática das Conferências Públicas e do Cine- Educação, procurando, assim, dar continuidade ao projeto libertário de instrução do povo.

FONTES

1. Imprensa

Boletim da Escola Moderna. Periódico escolar. São Paulo (1912- 1919). Arquivo João Penteado. Centro de Memória da Escola da Universidade de São Paulo.

O Início. Periódico escolar. São Paulo (1912 – 1945). Arquivo João Penteado. Centro de Memória da Escola da Universidade de São Paulo.

A Lanterna. Órgão anticlerical. São Paulo (1901 - 1916). Arquivo Edgard Leureonth, IFCH, Universidade de Campinas.

A Plebe. Periódico Libertário. São Paulo. (1917 – 1930). Arquivo Edgard Leureonth, IFCH, Universidade de Campinas.

O Operário. Edição fac-similar/Rogério Lopes Pinheiro de Carvalho (org). Edgar Rodrigues (prefácio). Sorocaba, sp: Crearte, 2007.

Aurora. Periódico Libertário. Lisboa. (1929 – 1930). Arquivo João Penteado. Centro de Memória da Escola da Universidade de São Paulo.

2 . Manuscritos de João Penteado. (1920 – 1945). Arquivo João Penteado. Centro de Memória da Escola da Universidade de São Paulo.

3 – Documentação administrativa da Academia de Comercio Saldanha Marinho. (1924 – 1944). Arquivo João Penteado. Centro de Memória da Escola da Universidade de São Paulo.

4 – Coletânea de Documento

CADERNOS AEL. 1992. Operários e anarquistas fazendo teatro. Campinas: Arquivo Edgard Leuenroth Centro de Pesquisa e Documentação Social, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universaidade de Campinas, n. 1, 1° semestres.

BIBLIOGRAFIA

ABRÃO, Bernadete Siqueira. 1999. *História da filosofia.* Os Pensadores. Vol.1. São Paulo: Ed. Nova Cultural.

ABREU, Ailton Bustamante. 1999. *Escola e cinema: o cinema educativo na escola Caetano de Campos em São Paulo entre os anos de 30 e 60.* Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ALVES FILHO, Ivan. 1991. *Brasil 500 Anos em documentos.* Rio de Janeiro: Mauad.

ARNONI, Ronaldo José .2001. *Educação libertária , o legado utópico :* São Paulo , Pontifícia Universidade Católica , Dissertação de Mestrado , 2001.

ARVON, Henri .1979. *El anarquismo em el siglo XX. Madrid, Taurus*

AVELINO, Nildo. 2004. *Anarquistas : Ética e Antologia de Existências.* Rio de Janeiro : Robson Achiamé.

AZEVEDO, Raquel. 2002. *A Resistência anarquista : uma questão de identidade* (1927-1937) , São Paulo : Arquivo do Estado , Imprensa Oficial.

BARRANCOS, Dora. 1998. As "leituras Comentadas": um dispositivo da consciência contestatória entre 1914- 1930. In: *Cadernos AEL : anarquismo e anarquistas*. Campinas: UNICAMP/IFCH, v. 8/9, pp.151-164.

BITTENCOURT, Circe Maria F. 1990. *Pátria, Civilização e Trabalho.*São Paulo: Edições Loyola.

BORGES, Paulo. 1996. *Jaime Cubero e o movimento anarquista em São Paulo 1945-1954*. Dissertação de mestrado, Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CANÁRIO, Rui. 2005. A escola como construção histórica. IN: CANÁRIO, Rui.*O que é a escola? Um "olhar"sociológico.* Porto: Porto ed.

CANHA, Humberto Carlos M., 2003.*A referência oculta na história da educação: o Partido Comunista do Brasil (PCB).*Pontifícia Universidade Católica, Dissertação de Mestrado, 2002

CARONE, Edgar. 1991.*Brasil anos de crise: 1930-1945*, São Paulo : Ática

_____. 1989. *Classes sociais e movimento operário.*São Paulo:Ática.

CARVALHO, Marte Maria Chagas de. 1998. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista, SP : EDUSF

CASALVARA, Tatiana da Silva. 2004. *Práticas da educação libertária no Brasil- a experiência da Escola Moderna em São Paulo.* Dissertação de mestrado, Departamento de Educação, da Universidade de São Paulo.

CASTORIADIS, Cornelius. 1987. *As encruzilhadas do Labirinto* . Rio de Janeiro : Paz e Terra .

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro.1999.*Integralismo: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937).*Bauru: EDUSC.

CHAUI, Marilena, 1997. *Convite à filosofia.*São Paulo : Editora Ática, 9ª ed.

_____, 1978. *Apontamentos para uma crítica da Ação Integralista Brasileira.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

COSTA, Caio Túlio. 1990.*O que é anarquismo.*São Paulo: Brasiliense, 15ª ed.

DEWEY, John.s/d. *Democracia e educação.*São Paulo: Companhia Editora Nacional, 3ª ed.

DULLES, John W. F..1973.*Anarquistas e comunistas no Brasil(1900-1935)*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A ,2ª edição.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. 2000. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES,Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO,Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil* .2.e.Belo Horizonte: Autêntica.

FAUSTO, Boris, 1991. *O Brasil republicano.* Rio de Janeiro, Ed. Bertrand, 3° vol.

_____, 1976. *Trabalho urbano e conflito social,* São Paulo, Difel.

FERRER Y GUARDIA, Francisco, 2002. *La Escuela Moderna.* Barcelona, Tusquets Editores, 2ª ed.

FERRIÈRE, Adolphe. s/d. *A lei biogenética e a escola activa.*São Paulo: Melhoramentos.

FIGUEIRA, Cristina Aparecida Reis. 2003 *Cinema do Povo : Um projeto de educação anarquista – 1901-1921* : Pontifícia Universidade Católica , Dissertação de Mestrado.

GALLEGO, Rita. *Dias em vermelho no calendário: feriado, festas e comemorações cívicas nas escolas primárias paulistas (1890-1929).* USP. Disponível na Internet: http://www.anped.org.br/reuniões/28/textos/GTO2/GTO2-1179-Int.rtf.

GERALDO, Endrica, 1998. *Em torno do jornal o Amigo do Povo: os grupos de afinidades e a propaganda anarquista em São Paulo nos primeiros anos deste século.* In: Cadernos AEL : anarquismo e anarquistas. Campinas: UNICAMP/IFCH, v. 8/9, pp.165-190.

GIGLIO, Célia. 1995. *A voz do trabalhador .Sementes para uma nova sociedade.*Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação da Universidade de São Paulo.

GIMENO SACRISTÁN, José. 1998. O currículo: conteúdos do ensino ou uma análise da prática?In: GIMENO SACRISTÁN, J e PEREZ GÓMEZ, A.I. 1998. *Compreender e transformar o ensino,* Porto Alegre: Artmed.

GOMES, Ângela de Castro Gomes (Org.), FLAKSMAN, Dora Rocha,STOTS, Eduardo.1988.*Velhos militantes – depoimentos.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

GUIRALDELLI, Paulo. 1987.*Educação e movimento operário.* São Paulo : Cortez

GUZZO DE DECCA, Maria Auxiliadora,1999. *Cotidiano de trabalhadores na República _ São Paulo_ 1889/1940*: São Paulo : Ed. Brasiliense, 1999.

HAIDDAR, M., TANURI, L., 1999. A Educação Básica No Brasil. IN: 1999. *Estrutura e funcionamento da educação básica.* São Paulo: Pioneira, 2ª ed.

HARDMAN,Francisco Foot-. 1989. A*narquistas e anarco-sindicalismo no Brasil*. In MARANHÃO, Ricardo; MENDES JÚNIOR, Antonio (orgs.). .*Brasil História: República Velha.* São Paulo: Brasiliense.

HARDMAN,Francisco Foot-. 2002. *Nem pátria, nem patrão.*São Paulo: Unesp.

HEAFORD,Willian , 1910.*A Escola Moderna de Barcelona* , Lisboa , Guimarães & Cia.

HOBSBAWN, E. J., 1973. *Revolucionários.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª ed.

JOMINI, Regina Célia Mazoni. 1990. *Uma educação para a solidariedade: contribuição ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na República Velha.* Campinas, SP: Pontes.

JOLL , James . *Anarquistas e anarquismo*. Lisboa: Publicações D. Quixote

JULIA, Dominique. 2001. *A Cultura escolar como objeto histórico.* In : Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: Editora Autores Associados, n.1

LEAL, Cláudia Feierabend Baeta.2006. Anarquismo em prosa e verso: literatura e propaganda anarquista na imprensa operária durante a Primeira República. In:

DEMENICS, Rafael Borges; REIS FILHO, Daniel Aarão (orgs). *História do anarquismo no Brasil.* Vol.I. Rio de Janeiro: Mauad.

LOURENÇO FILHO, M.B.1978. *Introdução ao estudo da Escola Nova.*São Paulo: Melhoramentos.

LUIZETTO, Flávio.1984. *Presença do anarquismo no Brasil : um estudo dos episódios literário e educacional – 1900/1920* . Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos.

_____.1987. *Utopias anarquistas* . São Paulo : Brasiliense.

_____.1986. O Movimento anarquista em São Paulo: a experiência da Escola Moderna nº1 (1912-1919). São Paulo: Cortez : CEDES : Revista Quadrimestral de Ciências da Educação- Ago./86

LUZURIAGA, Lourenço. 1959. A Educação Pública Nacional. *História da Educação Pública.* São Paulo: Cia. Ed. Nacional

MALATESTA, Errico.1982. *Textos escolhidos*. Porto Alegre: LP&M

MARTINS, Ana et al. 2006. *Educação libertária: possibilidades de estudo a partir do arquivo João Penteado.* FE- USP.

MERLEAU-PONTY, Maurice. 1975. Textos sobre História da Filosofia. In: Coleção Os Pensadores, Vol. XLI.

MONTERO, Encarnación Garrido. 2000. Educação libertária. In: LUENGO, Josefa Martín, PEY, Maria Oly, CORRÊA, Guilherme Carlos. *Pedagogia Libertária : Experiências Hoje.* São Paulo: Ed. Imaginário.

NASCIMENTO, H. Z. Rogério. 2000. *Florentino de Carvalho: Pensamento social de um anarquista.* Rio de Janeiro : Robson Achiamé.

NAGLE, Jorge.1974.*Educação e sociedade na Primeira República.* São Paulo: EPU. Ed. da Universidade de São Paulo.

NOA, Francisco José Cuevas. 2003. *Anarquismo y educação: la propuesta sociopolitica de la pedagogía libertária.* Madrid: Fundación de Estúdios Libertários Anselmo Lorenzo.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. 2001. Educação das massas; uma “sombra”no século das Luzes. In: VIDAL, Diana Gonçalves, HILSDORF, Maria Lúcia Spedo(org). 2001. *Brasil 500 anos: tópicos em história da educação.* São Paulo. Edusp.

PENTEADO, Jacob. 2003. *Belenzinho, 1910- retrato de uma época.* São Paulo:Carrenho Editorial.

PEREIRA, Astrogildo. 1976.*Formação do PCB.* Lisboa, Prelo

PERES, Fernando Antonio. 2004. *Estratégias de aproximação - educação anarquista em São Paulo Durante a 1ª República.* Dissertação de mestrado, Departamento de Educação, Universidade de São Paulo.

RAGAZZINI, Dario. 2001. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? In: *Educar em Revista* : Curitiba, Editora da UFPR, n. 18, janeiro.

RAGO, Luiza Margareth.1985. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar* . Rio de Janeiro : Paz e Terra

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. 1978. *História da educação brasileira (1930-1973)* Petrópolis : Vozes.

ROMANI , Carlo, 2002. *Oreste Ristori : uma aventura anarquista* , São Paulo : Annablume; Fapesp

SILVA, Rodrigo Rosa, 2006. As Idéias Como Delito: A Imprensa Anarquista Nos Registros do DEOPS- SP (1930 – 1945). IN: DEMENICIS R., REIS, D. (orgs.)2006. *História do Anarquismo no Brasil.* Vol. I . Rio de Janeiro : Mauad .

SOLÀ Pere, 2002. La Escuela y la educación en los medios anarquistas de Cataluña, 1909- 1939. IN: FERRER Y GUARDIA, Francisco, 2002. *La Escuela Moderna*, Barcelona: Tusquets, 2ª ed.

SAVIANI, Demerval.1983. Tendências e correntes da educação brasileira. In: BOSI, Alfredo et alii. *Filosofia da educação brasileira.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

SOUZA , Cynthia Pereira de. 2000. Saúde, educação e trabalho de crianças e jovens : a política social de Getúlio Vargas. IN: GOMES, Ângela de Castro (org.). 2000. *Capanema: O Ministro e Seu Ministério.* Rio de Janeiro: FGV.

TIANA , Alejandro Ferrer, 1987.*Educacion libertaria y revolucion social (España 1936-1939)*. Madrid : U.N.E.D.

TOLEDO, Edilene Teresinha, 1998 .Em torno do Jornal o Amigo do Povo: os grupos de afinidades e a propaganda anarquista em São Paulo nos primeiros anos deste século. In: *Cadernos AEL : Anarquismo e anarquistas*. Campinas: UNICAMP/IFCH, v. 8/9, pp.89-113

TRAGTENBERG, Maurício, 2004 . *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Editora Unesp

THOMPSON , E. P..1987. *Senhores & caçadores : a origem da Lei Negra* . Rio de Janeiro : Paz e Terra.

VALDEMARIN, Vera Teresa. 2004. *Estudando as lições de coisas*.Campinas: Autores Associados.

VALVERDE, Antonio. 1996. *Pedagogia libertária e autodidatismo*. Tese de doutorado, Departamento de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

VIANA, Nildo. 2006. A aurora do anarquismo. IN: DEMENICIS R., REIS, D. (orgs.)2006. *História do Anarquismo no Brasil.* Vol. I . Rio de Janeiro : Mauad .

VIDAL, Diana Gonçalves, HILSDORF, Maria Lúcia Spedo(org). 2001. *Brasil 500 anos: tópicos em história da educação.* São Paulo. Edusp.

VIERA, Sofia Lerche, FREITAS,Isabel M. Sabino. 2003. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Plano.

WARDE, Mirian Jorge. 1984. Liberalismo e educação. Tese de Doutorado, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

WOODCOCK, George. 1981. *Os grandes escritos anarquistas* . Porto Alegre : LP&M.

BIBLIOGRAFIA

ABRÃO, Bernadete Siqueira. 1999. *História da filosofia.* Os Pensadores. Vol.1. São Paulo: Ed. Nova Cultural.

ABREU, Ailton Bustamante. 1999. *Escola e cinema: o cinema educativo na escola Caetano de Campos em São Paulo entre os anos de 30 e 60.* Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ALVES FILHO, Ivan. 1991. *Brasil 500 Anos em documentos.* Rio de Janeiro: Mauad.

ARNONI, Ronaldo José .2001. *Educação libertária , o legado utópico :* São Paulo , Pontifícia Universidade Católica , Dissertação de Mestrado , 2001.

ARVON, Henri .1979. *El anarquismo em el siglo XX. Madrid, Taurus*

AVELINO, Nildo. 2004. *Anarquistas : Ética e Antologia de Existências.* Rio de Janeiro : Robson Achiamé.

AZEVEDO, Raquel. 2002. *A Resistência anarquista : uma questão de identidade* (1927-1937) , São Paulo : Arquivo do Estado , Imprensa Oficial.

BARRANCOS, Dora. 1998. As "leituras Comentadas": um dispositivo da consciência contestatória entre 1914- 1930. In: *Cadernos AEL : anarquismo e anarquistas*. Campinas: UNICAMP/IFCH, v. 8/9, pp.151-164.

BITTENCOURT, Circe Maria F. 1990. *Pátria, Civilização e Trabalho.*São Paulo: Edições Loyola.

BORGES, Paulo. 1996. *Jaime Cubero e o movimento anarquista em São Paulo 1945-1954*. Dissertação de mestrado, Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CANÁRIO, Rui. 2005. A escola como construção histórica. IN: CANÁRIO, Rui.*O que é a escola? Um "olhar"sociológico.* Porto: Porto ed.

CANHA, Humberto Carlos M., 2003.*A referência oculta na história da educação: o Partido Comunista do Brasil (PCB).*Pontifícia Universidade Católica, Dissertação de Mestrado, 2002

CARONE, Edgar. 1991.*Brasil anos de crise: 1930-1945*, São Paulo : Ática

_____. 1989. *Classes sociais e movimento operário.*São Paulo:Ática.

CARVALHO, Marte Maria Chagas de. 1998. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista, SP : EDUSF

CASALVARA, Tatiana da Silva. 2004. *Práticas da educação libertária no Brasil- a experiência da Escola Moderna em São Paulo.* Dissertação de mestrado, Departamento de Educação, da Universidade de São Paulo.

CASTORIADIS, Cornelius. 1987. *As encruzilhadas do Labirinto* . Rio de Janeiro : Paz e Terra .

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro.1999.*Integralismo: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937).*Bauru: EDUSC.

CHAUI, Marilena, 1997. *Convite à filosofia.*São Paulo : Editora Ática, 9ª ed.

_____, 1978. *Apontamentos para uma crítica da Ação Integralista Brasileira.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

COSTA, Caio Túlio. 1990.*O que é anarquismo.*São Paulo: Brasiliense, 15ª ed.

DEWEY, John.s/d. *Democracia e educação.*São Paulo: Companhia Editora Nacional, 3ª ed.

DULLES, John W. F..1973.*Anarquistas e comunistas no Brasil(1900-1935)*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A ,2ª edição.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. 2000. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES,Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO,Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil* .2.e.Belo Horizonte: Autêntica.

FAUSTO, Boris, 1991. *O Brasil republicano.* Rio de Janeiro, Ed. Bertrand, 3° vol.

_____, 1976. *Trabalho urbano e conflito social,* São Paulo, Difel.

FERRER Y GUARDIA, Francisco, 2002. *La Escuela Moderna.* Barcelona, Tusquets Editores, 2ª ed.

FERRIÈRE, Adolphe. s/d. *A lei biogenética e a escola activa.*São Paulo: Melhoramentos.

FIGUEIRA, Cristina Aparecida Reis. 2003 *Cinema do Povo : Um projeto de educação anarquista – 1901-1921* : Pontifícia Universidade Católica , Dissertação de Mestrado.

GALLEGO, Rita. *Dias em vermelho no calendário: feriado, festas e comemorações cívicas nas escolas primárias paulistas (1890-1929).* USP. Disponível na Internet: http://www.anped.org.br/reuniões/28/textos/GTO2/GTO2-1179-Int.rtf.

GERALDO, Endrica, 1998. *Em torno do jornal o Amigo do Povo: os grupos de afinidades e a propaganda anarquista em São Paulo nos primeiros anos deste século.* In: Cadernos AEL : anarquismo e anarquistas. Campinas: UNICAMP/IFCH, v. 8/9, pp.165-190.

GIGLIO, Célia. 1995. *A voz do trabalhador .Sementes para uma nova sociedade.*Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação da Universidade de São Paulo.

GIMENO SACRISTÁN, José. 1998. O currículo: conteúdos do ensino ou uma análise da prática?In: GIMENO SACRISTÁN, J e PEREZ GÓMEZ, A.I. 1998. *Compreender e transformar o ensino,* Porto Alegre: Artmed.

GOMES, Ângela de Castro Gomes (Org.), FLAKSMAN, Dora Rocha,STOTS, Eduardo.1988.*Velhos militantes – depoimentos.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

GUIRALDELLI, Paulo. 1987.*Educação e movimento operário.* São Paulo : Cortez

GUZZO DE DECCA, Maria Auxiliadora,1999. *Cotidiano de trabalhadores na República _ São Paulo_ 1889/1940*: São Paulo : Ed. Brasiliense, 1999.

HAIDDAR, M., TANURI, L., 1999. A Educação Básica No Brasil. IN: 1999. *Estrutura e funcionamento da educação básica.* São Paulo: Pioneira, 2ª ed.

HARDMAN,Francisco Foot-. 1989. A*narquistas e anarco-sindicalismo no Brasil*. In MARANHÃO, Ricardo; MENDES JÚNIOR, Antonio (orgs.). .*Brasil História: República Velha.* São Paulo: Brasiliense.

HARDMAN,Francisco Foot-. 2002. *Nem pátria, nem patrão.*São Paulo: Unesp.

HEAFORD,Willian , 1910.*A Escola Moderna de Barcelona* , Lisboa , Guimarães & Cia.

HOBSBAWN, E. J., 1973. *Revolucionários.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª ed.

JOMINI, Regina Célia Mazoni. 1990. *Uma educação para a solidariedade: contribuição ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na República Velha.* Campinas, SP: Pontes.

JOLL , James . *Anarquistas e anarquismo*. Lisboa: Publicações D. Quixote

JULIA, Dominique. 2001. *A Cultura escolar como objeto histórico.* In : Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: Editora Autores Associados, n.1

LEAL, Cláudia Feierabend Baeta.2006. Anarquismo em prosa e verso: literatura e propaganda anarquista na imprensa operária durante a Primeira República. In:

DEMENICS, Rafael Borges; REIS FILHO, Daniel Aarão (orgs). *História do anarquismo no Brasil.* Vol.I. Rio de Janeiro: Mauad.

LOURENÇO FILHO, M.B.1978. *Introdução ao estudo da Escola Nova.*São Paulo: Melhoramentos.

LUIZETTO, Flávio.1984. *Presença do anarquismo no Brasil : um estudo dos episódios literário e educacional – 1900/1920* . Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos.

_____.1987. *Utopias anarquistas* . São Paulo : Brasiliense.

_____.1986. O Movimento anarquista em São Paulo: a experiência da Escola Moderna nº1 (1912-1919). São Paulo: Cortez : CEDES : Revista Quadrimestral de Ciências da Educação- Ago./86

LUZURIAGA, Lourenço. 1959. A Educação Pública Nacional. *História da Educação Pública.* São Paulo: Cia. Ed. Nacional

MALATESTA, Errico.1982. *Textos escolhidos*. Porto Alegre: LP&M

MARTINS, Ana et al. 2006. *Educação libertária: possibilidades de estudo a partir do arquivo João Penteado.* FE- USP.

MERLEAU-PONTY, Maurice. 1975. Textos sobre História da Filosofia. In: Coleção Os Pensadores, Vol. XLI.

MONTERO, Encarnación Garrido. 2000. Educação libertária. In: LUENGO, Josefa Martín, PEY, Maria Oly, CORRÊA, Guilherme Carlos. *Pedagogia Libertária : Experiências Hoje.* São Paulo: Ed. Imaginário.

NASCIMENTO, H. Z. Rogério. 2000. *Florentino de Carvalho: Pensamento social de um anarquista.* Rio de Janeiro : Robson Achiamé.

NAGLE, Jorge.1974.*Educação e sociedade na Primeira República.* São Paulo: EPU. Ed. da Universidade de São Paulo.

NOA, Francisco José Cuevas. 2003. *Anarquismo y educação: la propuesta sociopolitica de la pedagogía libertária.* Madrid: Fundación de Estúdios Libertários Anselmo Lorenzo.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. 2001. Educação das massas; uma “sombra”no século das Luzes. In: VIDAL, Diana Gonçalves, HILSDORF, Maria Lúcia Spedo(org). 2001. *Brasil 500 anos: tópicos em história da educação.* São Paulo. Edusp.

PENTEADO, Jacob. 2003. *Belenzinho, 1910- retrato de uma época.* São Paulo:Carrenho Editorial.

PEREIRA, Astrogildo. 1976.*Formação do PCB.* Lisboa, Prelo

PERES, Fernando Antonio. 2004. *Estratégias de aproximação - educação anarquista em São Paulo Durante a 1ª República.* Dissertação de mestrado, Departamento de Educação, Universidade de São Paulo.

RAGAZZINI, Dario. 2001. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? In: *Educar em Revista* : Curitiba, Editora da UFPR, n. 18, janeiro.

RAGO, Luiza Margareth.1985. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar* . Rio de Janeiro : Paz e Terra

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. 1978. *História da educação brasileira (1930-1973)* Petrópolis : Vozes.

ROMANI , Carlo, 2002. *Oreste Ristori : uma aventura anarquista* , São Paulo : Annablume; Fapesp

SILVA, Rodrigo Rosa, 2006. As Idéias Como Delito: A Imprensa Anarquista Nos Registros do DEOPS- SP (1930 – 1945). IN: DEMENICIS R., REIS, D. (orgs.)2006. *História do Anarquismo no Brasil.* Vol. I . Rio de Janeiro : Mauad .

SOLÀ Pere, 2002. La Escuela y la educación en los medios anarquistas de Cataluña, 1909- 1939. IN: FERRER Y GUARDIA, Francisco, 2002. *La Escuela Moderna*, Barcelona: Tusquets, 2ª ed.

SAVIANI, Demerval.1983. Tendências e correntes da educação brasileira. In: BOSI, Alfredo et alii. *Filosofia da educação brasileira.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

SOUZA , Cynthia Pereira de. 2000. Saúde, educação e trabalho de crianças e jovens : a política social de Getúlio Vargas. IN: GOMES, Ângela de Castro (org.). 2000. *Capanema: O Ministro e Seu Ministério.* Rio de Janeiro: FGV.

TIANA , Alejandro Ferrer, 1987.*Educacion libertaria y revolucion social (España 1936-1939)*. Madrid : U.N.E.D.

TOLEDO, Edilene Teresinha, 1998 .Em torno do Jornal o Amigo do Povo: os grupos de afinidades e a propaganda anarquista em São Paulo nos primeiros anos deste século. In: *Cadernos AEL : Anarquismo e anarquistas*. Campinas: UNICAMP/IFCH, v. 8/9, pp.89-113

TRAGTENBERG, Maurício, 2004 . *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Editora Unesp

THOMPSON , E. P..1987. *Senhores & caçadores : a origem da Lei Negra* . Rio de Janeiro : Paz e Terra.

VALDEMARIN, Vera Teresa. 2004. *Estudando as lições de coisas*.Campinas: Autores Associados.

VALVERDE, Antonio. 1996. *Pedagogia libertária e autodidatismo*. Tese de doutorado, Departamento de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

VIANA, Nildo. 2006. A aurora do anarquismo. IN: DEMENICIS R., REIS, D. (orgs.)2006. *História do Anarquismo no Brasil.* Vol. I . Rio de Janeiro : Mauad .

VIDAL, Diana Gonçalves, HILSDORF, Maria Lúcia Spedo(org). 2001. *Brasil 500 anos: tópicos em história da educação.* São Paulo. Edusp.

VIERA, Sofia Lerche, FREITAS,Isabel M. Sabino. 2003. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Plano.

WARDE, Mirian Jorge. 1984. Liberalismo e educação. Tese de Doutorado, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

WOODCOCK, George. 1981. *Os grandes escritos anarquistas* . Porto Alegre : LP&M.