

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUCIANA ELIZA DOS SANTOS

**A trajetória anarquista do educador João Penteadó:  
Leituras sobre educação, cultura e sociedade.**

**São Paulo  
2009**

LUCIANA ELIZA DOS SANTOS

**A trajetória anarquista do educador João Penteadó:  
Leituras sobre educação, cultura e sociedade.**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: História da Educação e Historiografia  
Orientadora Profa. Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes

**São Paulo  
2009**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

- 37(81) Santos, Luciana Eliza dos  
S237t A trajetória anarquista do educador João Penteadó: leituras sobre educação, cultura e sociedade / Luciana Eliza dos Santos; orientação Carmen Sylvia Vidigal Moraes. São Paulo: s.n., 2009.  
298p. : il., fotos.
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : História da Educação e Historiografia) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Penteadó, João, 1877-1965 2. História da educação – Brasil - Século 20 3. Anarquismo – Educação - Brasil 4. Cultura – Educação 5. Crítica literária. I. Moraes, Carmen Sylvia Vidigal, orient.
-

**À minha mãe  
À minha filha**

**...no contínuo feminino de vida...**

### ***Agradecimentos...***

*Ao percurso, à ventura e ao porvir... a Violeta Parra e Claude Debussy...*

*À minha curta, grave e ancestral família: meu pai, minha mãe, minhas duas tias, meus dois irmãos e minha querida filha...*

*À constância, ao abraço ininterrupto, às palavras... do meu querido Felipe...*

*Aos sorrisos, aos afagos e aos sonhos da menina Yara...*

*Às mulheres que me permitiram esse percurso na academia:*

*À querida orientadora Carmen Silvia Vidigal Moraes*

*À querida professora Doris Accioly e Silva*

*À querida professora Cecília Hanna Mate,*

*Aos valiosos conselhos da profa. Dra. Célia Benedito Giglio*

*Àquela que me convidou para entrar no Centro de Memória da Educação e a participar da organização do arquivo de uma escola anarquista, Iomar Barbosa Zaia.*

*Ao grupo que se formou em torno dessa história: Fernando Antonio Peres, Olga Fregoni, Tatiana da Silva Calsavara, Ana Paula Martins e Flávia Urzua, queridas amigas... aos colegas de curso...*

*Aos queridos guardiões dessa história: Sra. Marli Alfarano e Sr. Alvaro Alfarano.*

*Aos preciosos momentos de recordações com ex-alunos e professores do Colégio Saldanha Marinho: Sr. Aneris, Sr. Nelson, Sr. Acácio, Sr. Orlando, Sr. Cleyson.*

*Honrosa gratidão ao auxílio financeiro da CAPES e da FAPESP.*

*À memória do Sr. João de Camargo Penteado.*

## **A trajetória anarquista do educador João Penteado: leituras sobre educação, cultura e sociedade.**

### **Resumo:**

Ao traçar o contexto de implementação das escolas libertárias em São Paulo, na primeira década do século XX, este estudo insere a trajetória do educador anarquista João Penteado nos domínios da história da educação brasileira. Este educador foi responsável pelo funcionamento da Escola Moderna n.º1, criada em 1912, como escola modelo, por um grupo de livre pensadores, anarquistas e anticlericais interessados em estabelecer uma forma escolar distinta daquelas dominantes, nesse período, como as estatais e confessionais, tendo como alvo privilegiado os meios populares. Esta escola, como muitas outras escolas libertárias, foi inspirada na experiência do educador catalão Francisco Ferrer y Guardia, que criou e fundou Escola Moderna de Barcelona, em 1901.

A trajetória social de João Penteado, apreendida pela pesquisa historiográfica em fontes documentais primárias, é marcada por práticas culturais e educativas profundamente arraigadas ao ideário libertário, tornando-se perceptível em seu pensamento a constância desta concepção de mundo ao longo dos anos. A sua trajetória anarquista é aqui esboçada por meio de uma breve biografia e de uma antologia com os textos inéditos produzidos durante sua vida.

Colocar em evidência alguns dos fundamentos desta perspectiva pedagógica com base em antecedentes históricos do campo educacional brasileiro acrescenta novos elementos na discussão sobre a forma escolar. Assim, o sentido e a função social da escola contemporânea podem ser questionados – e refletidos – por uma visão transformadora das relações humanas.

### **Palavras-chave:**

História da educação – Anarquismo – Educação libertária – Cultura – Crítica Literária

## **The anarchist trajectory of the educator João Penteadó: readings on education, culture and society**

### **Abstract:**

With the accomplishment of the libertarians schools in Sao Paulo, in the first decade of the twentieth century, this study insert the trajectory of anarchist educator João Penteadó in the in the history of Brazilian education.. This educator was the responsible of the operation of Modern School No 1, created in 1912, as a model school, by a group of free thinkers, anarchists and anticlericais interested in the establishing a school separate from those prevailing at that time as the state and religious, with the target privileged means popular. This school, like many others libertarians schools, was inspired by the experience of the Catalan educator Francisco Ferrer y Guardia, who created and founded a Modern School in Barcelona, in 1901.

The social trajectory of Penteadó, seized in the search historiographic documentary primary sources, is marked by cultural and educational practices deeply rooted in libertarian ideals, becoming visible in his thought the consistency of design of the world over the years.

To highlight some of the reasons of this educational perspective with bases on historical antecedents of the brazilian educational field adds new elements in the discussion on shape school. Thus, the meaning and social function of contemporary school may be asked - and reflected - by a revolutionary vision of human relations.

### **Key-works:**

History of education – Anarchism – Libertarian education – Culture - Literary criticism

## SUMÁRIO

Prefácio.....	9
<b>Capítulo I- Os libertários na História da Educação brasileira.....</b>	<b>13</b>
1.1 – As entrelinhas: a história da educação brasileira em refluxo.....	16
1.2- O corolário: o plural em evidencia.....	28
2- A literatura sobre educação libertária no Brasil. ....	37
2.1 - A presença da educação libertária na história da educação brasileira.....	42
<b>Capítulo II- À terceira margem: educação e cultura sob a égide anarquista.....</b>	<b>48</b>
1-Margeando o anarquismo: a busca pela libertação humana.....	50
2- O pensamento anarquista: concepções educacionais.....	62
3- A prática anarquista: experiências educacionais.....	72
4- Algumas considerações acerca do valor simbólico da educação e da cultura.....	83
5- A leitura e a escrita: educação autodidada, educação coletiva.....	90
6- A educação no movimento dos trabalhadores anarquistas brasileiros.....	98
6.1 - Os imigrantes, o trabalho, as idéias.....	103
6.2 - Educação e anarquismo: crianças e adultos trabalhadores.....	107
6.3 - Escolas libertárias no Brasil.....	109
6.4 - Comitê Pró- Escola Moderna.....	111
6.5 - A escola Moderna nº1.....	113
<b>Capítulo III – Esboço biográfico de João Penteado: a trajetória anarquista.....</b>	<b>119</b>
1- Articulação de um grupo.....	125
2- O transcorrer de uma trajetória social.....	127
3- A leitura e o pensamento: a biblioteca pessoal de João Penteado.....	160
<b>Capítulo IV - A produção Intelectual de João Penteado.....</b>	<b>168</b>
1- A escrita e a expressão: elementos da escrita social.....	171
2- A natureza do discurso.....	176
3- As edições comentadas.....	186
3.1- As formas e os temas.....	188
Considerações Finais .....	293
Referências.....	295
Anexo.....	304

## PREFÁCIO

---

Este estudo, ao narrar a trajetória social de um educador libertário, se insere no plano da história da educação brasileira, em suas singularidades recônditas, quase-esquecidas em fragmentos documentais. A tessitura dessa narrativa é histórico-biográfica, preliminarmente, e crítico-literária, no seu prosseguir. Enlaçada à vida deste educador, está sua escrita, e nesta, seu ideário e pedagogia; dessa sorte, sua produção literária, concepção pedagógica e formação político-filosófica serão o pulso de vida deste estudo. Posto isso, as demais incursões teóricas remetem à ressonância do trajeto social do educador no campo histórico e, desta pesquisa, no campo educacional.

João de Camargo Penteado (1887 - 1965), o educador-escritor aqui evocado, foi um importante anarquista atuante no movimento operário paulista, no início do século XX. Sua trajetória anarquista reporta a um precioso leque de ações sócio-culturais peculiares à práxis libertária, representadas pela concordância da sua concepção pedagógica e produção escrita à consciência e militância políticas. João Penteado tornou-se anarquista ainda jovem, na cidade natal no interior paulista, chamada Jaú; ao migrar para São Paulo, vivenciou o processo de instalação de escolas libertárias, chamadas *Escolas Modernas*, em bairros operários como Brás e Belenzinho, na década de 1910, dirigindo a *Escola Moderna Nº1*, até o ato de repressão governamental que proibiu o seu funcionamento em 1919. Doravante, o anarquista prosseguiu, gerindo outras instituições escolares e escrevendo suas idéias sobre a sociedade e a educação, até o final de sua vida.

A pesquisa nasceu da organização arquivística dos documentos oriundos do funcionamento da Escola Moderna n.º1 e das demais escolas que funcionaram sob a gestão de João Penteado, até a década de 1960. Os documentos foram doados ao Centro de Memória da Educação, da Faculdade de Educação da USP, por parentes próximos de Penteado, últimos diretores da escola que seguiu funcionando até 2002. A organização foi estabelecida por meio da ação de um grupo de pesquisa<sup>1</sup>, que definiu, aos poucos, as possíveis incursões historiográficas sobre esse arquivo. A minha contribuição consistiu no trabalho com os documentos pessoais de João Penteado, devido ao meu interesse inicial por seus escritos,

---

<sup>1</sup> Grupo de pesquisa sobre Educação e Cultura Anarquistas em São Paulo: o Arquivo João Penteado - coordenado pela Profa. Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes, composto pela Profa. Dra. Doris Accioly e Silva e Profa. Dra. Cecília Hanna Mate, pela arquivista Iomar Barbosa Zaia e pelos pesquisadores Luciana Eliza dos Santos, Ana Paula Martins, Fernando Antonio Peres, Tatiana Calsavara, Débora Pereira de Souza, Flávia Andréa Machado Urzua, Sadhu Vicencio e Daniel Righi. Sediado no Centro de Memória da Educação –

fragmentados em papéis datilografados e amarelados. À primeira vista, foi possível notar que esses textos dialogavam profundamente com aqueles pouco conhecidos contos anarquistas, publicados em jornais libertários do movimento operário. As obras-coletâneas produzidas por Foot Harman e Arnoni Prado, com contos brasileiros, e por Lily Litvak, com contos espanhóis, foram fundamentais para o estabelecimento de certa semelhança entre esta produção literária e aquela criada por João Penteado.

Da localização desses fragmentos literários, a pesquisa foi aprofundada em torno da trajetória social de João Penteado, no âmbito da implementação das Escolas Modernas no Brasil. Diversas fontes primárias, presentes no mesmo arquivo pessoal, evidenciaram, de forma significativa, muitos aspectos dessa trajetória, que, no confronto com estudos já realizados sobre esse período da educação brasileira, reverberaram na proposição de uma determinada leitura da história da educação. Esta leitura se fundamenta numa primeira visão do estado de arte da educação libertária, certamente pouco evocada nas pautas pedagógicas da academia. A análise vem contribuir para o desenvolvimento dessa temática pouco conhecida, compreendida, discutida e valorizada no campo educacional, sendo que os estudos já produzidos caracterizam-se por serem substancialmente verticais. Em contrapartida, entende-se como profícua a gradativa inserção desta temática no discurso educacional acadêmico, como perspectiva educacional possivelmente transformadora do quadro das queixas contemporâneas sobre a forma escolar. Longe de compreender a educação libertária como uma solução resgatada dos meandros da história do anarquismo, a pesquisa direciona o olhar e a reflexão para certos princípios pedagógicos idealizados e postos em prática por figuras como Tolstoi, Faure, Robin, Ferrer, tão importantes e talvez menos conhecidos que Korczac e Neil. Como um tênue enunciado na frondosa ordem do discurso pedagógico, compreendi a importância de estabelecer uma pesquisa que transitasse do singular (seu objeto de análise, isto é, a trajetória social e literária de João Penteado) para o plural (a inserção dessa pesquisa no campo educacional). Nessa direção, como situar a pesquisa nesse campo, considerando suas forças centrípetas, seus jogos, embates, polêmicas e posições ocupadas, uma vez que toda produção desenvolvida no âmbito científico deveria reter e fruir algum sentido além da formação do pesquisador? Em diálogo com a sociologia (precisamente, certas considerações de P. Bourdieu sobre a noção de campo) e com diversos estudiosos que contribuiriam para o avanço da reflexão sobre as relações entre história e discurso (como E. Thompson, M. Chauí, M. Bakhtin e M. Foucault), procurei estabelecer o pano de fundo desta

pesquisa, na tentativa de situar e compreender a presença – e a ausência – da educação libertária no campo educacional e promover uma possível desconstrução de algumas interpretações cristalizadas que obscurecem certas passagens da história da educação. Este primeiro passo abriria margem para se poder conversar e refletir confortavelmente sobre a trajetória social de um educador anarquista brasileiro. Assim, o primeiro capítulo foi organizado com o objetivo de apreender a visibilidade da educação libertária nos estudos sobre história da educação brasileira, sendo que esta educação é percebida/apreendida como um determinado ideário pedagógico e como experiência educacional auto-gerida, originária dos meios populares, na primeira república brasileira.

O segundo capítulo tem o propósito de relevar como essa proposta educacional aparece no pensamento de João Penteadó. Assim, foi desenvolvida análise sobre a concepção de formação libertária, arraigada às vivências educativas e culturais, típicas de um ideário pautado na transformação e inovação sociais. Com a intenção de melhor delimitar o estudo da temática, o capítulo foi direcionado para a ocorrência das Escolas Modernas em São Paulo, e, por meio delas, aproximar-se da trajetória social de João Penteadó. Essa estruturação temática e lógica do estudo reflete a necessidade de se compreender o campo no qual se realiza a trajetória social de Penteadó, pressuposto para a sua apreensão. Assim, a trajetória desse sujeito social foi contextualizada por meio da evocação de um quadro histórico e social no qual ela se desenvolve. Este viés de análise torna possível a apreender de certos grupos de intelectuais que protagonizaram o incipiente campo educacional - paulista, do início do século XX -, do qual fez parte João Penteadó, e identificar as relações de força empreendidas nele para se promover uma possível transformação da sociedade.

O terceiro capítulo evidencia a trajetória social de João Penteadó, por meio de um esboço biográfico. Trata-se de uma investigação efetuada em fontes primárias e secundárias, a partir da qual foi traçado um possível percurso vivido pelo educador. Todavia, as evidências desse percurso são precisamente fragmentadas, descontínuas, de forma que o desenho composto pela sucessividade dos fatos e pelo pretense segmento linear não vai além do trabalho biográfico, imbuído de eventos comprovados pela verdade documental e elementos criados pela necessidade ficcional, que dá corpo e coesão a um denso agrupamento de fragmentos.

O quarto e último capítulo desenvolve uma possível leitura do discurso produzido por João Penteadó, com base na organização de um pequena antologia com seus textos. Para tanto, foi estabelecida uma reflexão sobre a literatura anarquista e a literatura interessada em aspectos sociais, de modo a compreender em pormenores teóricos o caráter formal e temático

desses textos. Assim, os textos foram organizados tematicamente e assimilados conforme uma coerência interna à própria produção. São temas arraigados tanto ao ideário libertário quanto ao pensamento de um espírito contestador e progressista. Com essa perspectiva, pretende evidenciar, com base nesses textos, certas singularidades do pensamento do educador aqui estudado, singularidades estas substanciadas em significativa medida no ideário anarquista. É possível, dessa forma, traçar certas constantes do pensamento libertário na sua produção literária.

Por fim, este estudo pretende a contribuição teórica ao campo educacional. As concepções pedagógicas restituídas do passado são, não obstante, significativas para a discussão atual sobre inovação pedagógica. Aponta-se, dessa forma, a importância de certos referenciais teóricos e práticos libertários para o enriquecimento das reflexões contemporâneas sobre a forma escolar.

## CAPITULO I

### OS LIBERTÁRIOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

---

*“A verdadeira ciência da história ainda não existe; quando muito começa se a entrever, hoje, as condições extremamente complicadas. Mas suponhamo-la definitivamente feita, o que ela poderá nos dar? Ela restabelecerá o quadro fiel e refletido do desenvolvimento natural das condições gerais, materiais e ideais, econômicas, políticas e sociais, religiosas, filosóficas, estéticas e científicas das sociedades que tiveram uma história. Mas este quadro universal da civilização humana, por mais detalhado que seja, jamais poderá conter senão apreciações gerais e, por consequência, abstratas. Os bilhões de indivíduos que forneceram a matéria viva e sofredora desta história, ao mesmo tempo triunfante e lúgubre - triunfante pela imensa hecatombe de vítimas humanas "esmagadas sob sua carruagem" -, estes bilhões de obscuros indivíduos, sem os quais nenhum dos grandes resultados abstratos da história teria sido obtido - e que, notemo-lo bem, jamais se beneficiaram com qualquer destes resultados -, não encontrarão sequer o mínimo lugar em nossos anais. Eles viveram e foram sacrificados pelo bem da humanidade abstrata, eis tudo!*

*- Mikhail Bakunin*

# 1. INTRODUÇÃO

---

“Compreender é primeiro compreender o campo com o qual e contra o qual cada um se fez.”

-Pierre Bourdieu

O presente capítulo apresenta uma breve incursão no campo educacional brasileiro, em perspectiva historiográfica. Abre este estudo por aspirar uma leitura crítica acerca do mencionado campo, na área de história da educação, à qual se perfilha. Tal leitura foi motivada pela natureza do objeto temático aqui investigado, a educação libertária, e sua presença/ausência<sup>2</sup> na história da educação brasileira.

Essa etapa preliminar de investigação do campo educacional constitui antes um exercício epistemológico - enquanto teoria da ciência, que intenciona problematizar algumas abordagens historiográficas sobre a educação brasileira, estabelecendo uma leitura crítica - do que uma revisão bibliográfica. O cotejamento entre distintos discursos acerca dos ciclos históricos da educação brasileira visa o engajamento da presente análise às diversas tramas históricas (em potência e em ato<sup>3</sup>), articuladas a um lugar social<sup>4</sup>, a uma prática científica e a uma produção escrita<sup>5</sup>, assim como aos discursos críticos já produzidos acerca da história da educação brasileira.

Dessa forma, antes de se evocar o pensamento de um educador, expresso em seus escritos - ao desenvolver uma narrativa verídica, permeada por traços de ficção; dialética entre vida e estética, história e ficção - é objetivo investigar seu espaço de ressonância no campo educacional, em perspectiva histórica e historiográfica. Tal exercício visa o

---

<sup>2</sup> O dimensionamento da presença/ausência do discurso anarquista na universidade certamente se esbarra numa relação complexa entre o que é acadêmico - e que representa, nesse caso, o Estado - e o que é militância anarquista - e que rechaça qualquer esfera estatal. A oposição anarquista aos domínios do Estado possivelmente contribui com a barreira do anarquismo na academia. Poucos acadêmicos que produziram sobre o anarquismo são militantes anarquistas (muitos deles são inclusive marxistas, como Foot Hardman), assim como estes preferem, ainda hoje, produzir suas atividades em esferas privadas, organizadas de forma apartada do Estado. Pelo fato de ser essa discussão motivo desencadeante das infimas polêmicas entre anarquistas e marxistas (que por sua vez vêm com bons olhos a tomada da universidade como espaço público) essa pesquisa não procurou desenvolver essa discussão, sob o risco de sugerir uma perigosa distorção de sentido, fundada em certas oposições que mantêm a (auto) segregação de importantes teorias acerca da sociedade e da educação.

<sup>3</sup> Os conceitos ato e potência foram aqui emprestados do campo filosófico, precisamente da física Aristotélica, com o objetivo de atribuir seus sentidos à noção do texto histórico como trama, ou seja, trama como potência - “o que está contido numa matéria e pode vir a existir, se for atualizado por alguma causa”, isto é, a ação do historiador - e trama como ato - “atualidade de uma matéria; sua forma num dado instante do tempo; ato como a forma que atualizou uma potência contida na matéria” (CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000, p. 279).

<sup>4</sup> Lugar de produção sócio-econômico, político e cultural: “É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delinea uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhe são propostas, se organizam.” (CERTEAU, M. **Escrita da história**. Rio de Janeiro : Forense Universitaria, 1982, p. 66)

encadeamento deste estudo a uma determinada leitura acerca da história da educação e o delineamento de certos pressupostos críticos presentes na análise literária.

Nesse sentido, o propósito do capítulo inaugural desse estudo é preparar o solo e cultivá-lo na tentativa de que as reflexões que estão por vir, nos próximos capítulos, não reverberem exclusivamente em uma senda estigmatizada por uma utopia libertária, mas sim na ambiência polifônica do campo educacional, como história da educação e como concepção pedagógica, cujas referências possam enriquecer os parâmetros que, em certa medida, cercearam a escrita da história da educação brasileira.

---

<sup>5</sup> Idem, p. 66.

## 1.1. As entrelinhas: a história da educação brasileira em refluxo

“Os historiadores também se ocupam, em sua prática cotidiana, da formação da consciência social e de suas tensões”<sup>6</sup>. Ocupam-se, sobretudo, em dar evidência do que é legitimado como memória e passado. É perspectiva desta análise, e um dos seus aspectos fundadores, contribuir para suprir algumas lacunas sensíveis acerca das concepções educacionais anarquistas nos estudos de história e historiografia da educação. Os anarquistas, novos personagens nos domínios da história,<sup>7</sup> aparecem, mas de forma tênue e silenciosa. O valor positivo dessas aparições constitui um movimento profícuo de itinerários temáticos - diante do devir lacunar da história - a partir da evocação desses personagens silenciosos - trabalhadores, mulheres, crianças, prisioneiros, pessoas comuns. Michelle Perrot, uma das precursoras desse movimento, ao trabalhar com os excluídos da história, interfere de forma ígnea na figura do historiador:

À soleira do privado, o historiador – qual um burguês vitoriano – hesitou durante muito tempo, por pudor, incompetência e respeito pelo sistema de valores que fazia do homem público o herói e o ator da única história que merece ser contada: a

---

<sup>6</sup> THOMPSON, **Miséria da teoria: ou um planetário de erros; uma crítica do pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p.15.

<sup>7</sup> A abertura para novas temáticas no campo da história advém de um complexo percurso epistemológico, marcado, entre outros fatores, pela busca de dissolução de fronteiras nas ciências humanas e pela desmontagem de constantes ideológicas, que delinearão a história positivista. O percurso trilhado por Marc Bloch e Lucien Febvre, com *L'ecole des Annales*, a partir do final da década de 1920, quando, objetivando a desconstrução dos domínios desta história metódica e positivista, abriu o campo para uma história econômica e social no espaço da dimensão política. Na esteira do econômico e do social, a historiografia tem ampliada desde suas fontes às suas abordagens. Posteriormente, Fernand Braudel opera com a herança Marc Bloch e Lucien Febvre, orientado por uma base econômica e determinista, que entretanto, encadeou o diálogo com Lévi-Strauss, G. Gurvitch e Saivy e visou a abertura de fronteiras entre as disciplinas, no campo das ciências humanas (DOSSE, 2003; ZEQUERA, 2002). As transformações ocorridas na corrente historiográfica dos *Annales* tendenciaram uma perspectiva cultural, a partir da relação natureza cultura, a partir dos anos 60 e 70. Referências fundamentais são Michel de Certeau, Jacques Le Goff, Roger Chartier. É fundamental sublinhar, a renovação da história marxista e o refinamento de seus paradigmas, a importância de A. Gramsci e E. Tompson, por desenvolverem fundamental releitura acerca do marxismo com relação ao determinismo infra-estrutura / superestrutura, assim como a noção de classe, e as formas de dominação de classes. Tompson assegura que “categorias ou ‘modelos’ derivados de um contexto precisam ser testados, refinados e, talvez, redefinidos no curso da investigação histórica (2001:229)”. Elabora um retorno a Marx, a partir de uma releitura da história, sua relação com a antropologia e o estudo de sociedades antigas, que não sofreram o processo de industrialização. Afirma: “Se recuso tanto a analogia da base e superestrutura quanto a prioridade interpretativa atribuída ao econômico, em que sentido me insiro na tradição marxista? Somente, eu temo, no sentido em que Karl Marx, em si, inseria-se. Pois não há dificuldade em demonstrar quanto as versões reducionistas e economicistas do marxismo estão distantes do pensamento de Marx” (idem:258). Esta chave interpretativa, compartilhada com historiadores como E. Hobsbawm, Michelle Perrot (que transita do pensamento marxista ao foucaultiano), direcionou o olhar do historiador para a chamada “história vista de baixo”, a “história dos excluídos”, “história dos costumes” entre mulheres, operários, prisioneiros, pessoas comuns. Tal redimensionamento temático fez ocasião para a inserção de assuntos como o anarquismo na história, num exercício que em muito se coaduna a percepção de Thompson: “a história, todavia, é composta de episódios e, se não podemos adentrá-los, não podemos adentrar a história absolutamente” (idem:133). Esse processo, em medida significativa, teve sua reverberação no campo educacional brasileiro de forma que o fazer historiográfico, nessa área, recebeu novos ares metodológicos e conceituais.

grande história dos Estados, das economias e das sociedades<sup>8</sup>.

Enquanto a história foi sendo construída sobre a esfera do público, do Estado e dos acontecimentos políticos, ter-se-ia, entrecruzando seu interior, um silêncio fundador, constituído de sentido, de história e de matéria humana<sup>9</sup>. Não se trata, todavia, de levantar uma falta, uma ausência; atribuir a noção de silêncio à presença dos anarquistas na história é inferir um sentido, uma significação. Trata-se do sentido do próprio processo de repressão e silenciamento dos grupos sociais que professaram idéias libertárias, tanto no momento em que viveram, quanto na operação ulterior de recuperação de memória e fatos relevantes do passado. Assim, os silenciados tendem a serem evidenciados, pois estão em potência, nas entrelinhas da história, como explica Orlandi:

A hipótese de que partimos é que o silêncio é a própria condição da produção de sentido. Assim, aparece como espaço 'diferencial' da significação: 'lugar' que permite à linguagem significar. O silêncio não é o vazio, ou o sem-sentido; ao contrário, ele é o indício de uma instância significativa. Isso nos leva à compreensão do 'vazio' da linguagem como um *horizonte* e não como *falta*. (...) O silêncio de que falamos é o que instala o limiar do sentido. Segundo J. de Bourbon Busset (1984), o silêncio não é ausência de palavras; ele é o que há entre as palavras, entre as notas de uma música, entre as linhas, entre os astros, entre os seres<sup>10</sup>.

Pode-se dizer que a figuração dos anarquistas pelos meandros da história parte desses intervalos, interstícios que constituem o narrar da história dita oficial, guarnecida em acontecimentos que, sócio-politicamente, constituem hegemonia.

Dessa forma, a imigração de trabalhadores europeus para o Brasil, com o fim do regime imperial e início do republicano ocorreu em virtude da iniciativa dos setores dominantes. Os imigrantes foram trazidos para substituir a mão de obra escrava, como opção (largamente debatida e disputada) face ao trabalho dos nacionais, livres e/ou libertos, para a produção rural (modernização do cultivo no campo) e a indústria nascente. As idéias que ferveram entre esses trabalhadores em solo brasileiro, em função das condições de exploração reinante na jovem república, estiveram longe de se coadunarem às expectativas, mais oligárquicas do que republicanas, da classe dirigente; certamente foram rechaçadas e suprimidas pela sociedade e pela história. Entre os atos que esta organiza como o advento do republicanismo no Brasil estão os atos anarquistas, operando num contra-fluxo que visava à liberdade e à solidariedade entre os homens.

---

<sup>8</sup> PERROT, História da Vida Privada, Vol 4. In: Ariès, F. e DUBY, G. **História da vida privada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 09.

<sup>9</sup> ORLANDI, **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Unicamp, 2007, p. 68.

<sup>10</sup> Idem, grifos do autor.

Diante desse manejo factual, é fundamental ter em relevo o sentido de lacuna - silêncio - no texto histórico. As lacunas são pressupostos do texto histórico. São espaços que o historiador, ao escrever uma narrativa<sup>11</sup> pretensamente linear depara-se e transmite em seu texto, e que possuem raiz na própria disponibilidade e interpretação das fontes documentais. Trata-se aqui de uma lacuna associada à construção do texto histórico e sua dependência da comprobabilidade documental - do que se tem concretamente, em mãos. Em sua pretensa onisciência, frequentemente transgredida e fragilizada pelos abismos entre as fontes, o historiador, como explicita Veyne, “pode dedicar dez páginas a um só dia e comprimir dez anos em duas linhas: o leitor confiará nele, como um bom romancista, e julgará que esses dez anos são vazios de eventos”<sup>12</sup>.

Uma vez que a totalidade da história escapa ao homem, tem-se como texto histórico uma infinita ordenação de acontecimentos, pautada num certo subjetivismo que, seguindo ainda algumas das reflexões de Veyne, entrecruza ao fazer científico certo teor de humanidade<sup>13</sup>. O autor considera que “nenhum historiador descreve a totalidade do campo factual [cuja configuração é real e material], pois um caminho deve ser escolhido e não pode passar por toda parte; nenhum desses caminhos é o verdadeiro ou é a História”<sup>14</sup>. Nesse sentido, o historiador trabalha com a noção de síntese histórica, que explica e faz compreender os acontecimentos passados, presentificados em descontínuas formas concretas - os documentos.

Em soma a essa noção, se pode interpretar a constante lacunar no texto histórico (ou noutra produção do campo científico) associada ao teor ideológico, que interfere estruturalmente em sua forma e reelabora sua equivalência teórica e científica. Nesse caso, a

---

<sup>11</sup>Cabe explicitar que a noção de narrativa pretende ser aqui associada à escrita da história a partir de um referencial específico. Uma vez que a análise que se segue entrelaça à historiografia certas especificidades científicas, enfatiza-se que relação narrativa e história foi tomada, como defende Paul Ricoeur, enquanto “laço indireto de derivação pelo qual o saber histórico procede da compreensão [da inteligência] narrativa sem nada perder de sua ambição científica”. Como exemplo, a construção do tempo histórico não possui nem relação direta com o tempo da narrativa ou com o tempo da ação, nem está completamente livre destas lógicas de apreensão temporal; relaciona-se a elas de forma indireta e derivacional (RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. Campinas, Papyrus, 1994, p.134). Esta associação afasta de questão definições e problemáticas que defendem uma dicotomia rígida ou uma indiscriminação turva entre ambas as noções, de modo que o entendimento da história como ciência aceita, necessariamente, a apreensão da inteligência narrativa em sua estrutura de forma indireta, derivacional.

<sup>12</sup> VEYNE, P. **Como se escreve a história**. Brasília: Unb, 1995, p.18.

<sup>13</sup> A visão acerca da relação história e ciência expressa por Paul Veyne advém de um conflituoso debate. “Para Veyne, (1961), o máximo que um historiador pode alcançar é chegar a certas zonas de cientificidade no meio do caos total de sucessos históricos. Já para Vilar (1890), a história é uma ciência em construção, na medida em vai elaborando seu próprio método” (ZEQUERA, L. H. T. **Historia da educação em debate**: as tendências teórico-metodológicas na América Latina. Campinas-SP: Alínea, 2002, p. 61). A opção por se trabalhar com Veyne na discussão aqui suscitada, todavia, não se justifica por suas concepções acerca do status científico da história, mas, sobretudo por suas considerações acerca da sua natureza lacunar e da sua verticalidade.

<sup>14</sup> Idem, 50.

historiografia se substancia em certas visões de mundo e assume um caráter, em certa medida, instrutivo e instrumental. Por compactuar com concepções que o articulam a um dado funcionalismo nos campos científico e social e o legitimam diante de um jogo de forças, o texto histórico pode apresentar lacunas associadas a uma natureza ideológica, que limitam a interpretação dos fatos reais, ao seu limite documental, e artificiam uma verdade.

Nesse sentido, a memória histórica tem sobrelevados apenas alguns agentes sociais, enquanto outros são suprimidos, como observa Decca<sup>15</sup> no estudo onde questiona o peso da revolução de 30 como marco na periodização da história do Brasil. O mesmo autor incide sobre sua análise uma importante reflexão de Marilena Chauí, efetuada no artigo *Crítica e Ideologia*. Neste, Chauí elabora uma interpretação fundamental acerca do discurso ideológico:

O discurso ideológico caracteriza-se, justamente, pelo ocultamento da divisão, da diferença e da contradição. Portanto, através da ideologia é montado todo um imaginário e toda uma lógica de identificação social com a função precisa de escamotear o conflito, escamotear a dominação, escamotear a presença do ponto de vista particular, dando-lhe aparência de ser o ponto de vista universal. (...) o que caracteriza o discurso ideológico é o fato de ser um discurso no qual poderíamos imaginar a existência de espaços em branco, como uma frase na qual houvesse lacunas. A coerência desse discurso, o fato de que ele se mantenha com uma lógica coerente e que exerça um poder sobre os sujeitos sociais e políticos não é uma coerência e um poder obtidos *malgrado* as lacunas, *malgrado* os espaços em branco, *malgrado* as coisas que ficam ocultas, mas muitíssimo pelo contrário: é graças aos brancos do discurso, graças às lacunas entre as suas partes, que este discurso se apresenta coerente. Em suma: é porque não diz tudo e não pode dizer tudo que o discurso ideológico é coerente e poderoso, (...) ele se sustenta, justamente, porque *não pode dizer até o fim aquilo que pretende dizer*<sup>16</sup>.

Contudo, a autora alerta que o preenchimento da lacuna, a partir da produção do que ela chama de destruição da ideologia ou produção de uma ideologia positiva, corresponderia à ilusão de um discurso verdadeiro, a partir do eixo althusseriano que dicotomiza ciência (verdade) e ideologia (discurso lacunar). Chauí aponta a importância de se encontrar um meio pelo qual a contradição interna ao discurso ideológico leve-o ao próprio esgotamento, de forma que “a construção ideológica entre em movimento e destrua a construção imaginária”. Tal possibilidade é definida como discurso crítico, que se constitui não como oposto da ideologia, mas como sua contradição, como seu contradiscurso.

Ao se trabalhar com a historiografia do anarquismo, é condição *sine qua non* considerar ambas as possibilidades de discurso lacunar. No que se refere à pesquisa sobre as

---

<sup>15</sup> DECCA, E. **1930, o silêncio dos vencidos**: memória, história e revolução. São Paulo : Brasiliense, 2004, p. 76.

<sup>16</sup> CHAUI, **Crítica e Ideologia**. In: Cadernos CEAF, Rio de Janeiro, 1978; *apud* Decca, 2004:47, grifos da autora.

fontes documentais, o campo factual é disperso, uma vez que compreende a um conjunto de acontecimentos concreta e ideologicamente suprimidos pelo poder hegemônico; as fontes documentais sobre o anarquismo foram feitas escassas, anônimas, discretas na ilegalidade da vida privada.

Pode-se, nessa perspectiva, compreender tal produção historiográfica a partir de uma abordagem que considera a luta de classes e as relações entre circunstâncias e consciência humana, na qual a direção da relevância factual, operada por uma classe intelectual e economicamente dominante, pode ser determinante na escrita da história. Tal problemática invade o campo de discussão, suscitado por Karl Marx, no que diz respeito à dialética ciência / ideologia e sua relação com a luta de classes. De acordo com Löwy, Marx trabalha com o conceito de ideologia entendendo-o “como certa ‘forma de pensar’, certa problemática, certo horizonte intelectual, que pode comportar (e comporta geralmente) uma parte importante de ilusões e de auto-ilusões”<sup>17</sup>. Marx aponta que o cientificismo dos economistas clássicos não se esquivava da ideologia burguesa, com a qual comunga. Como mostra Löwy:

apesar de sua boa-fé, de sua imparcialidade, de sua honestidade, de seu amor à verdade, a economia política clássica é burguesa, e sua ideologia de classe impõe limites à cientificidade; (...) não é a *vontade* de conhecer a verdade por parte dos clássicos que está colocada em questão, mas a possibilidade de conhecê-la, a partir de sua problemática e no quadro de seu *horizonte* de classe. Isso não impede que, *no interior* destes limites, sua busca possa produzir conhecimentos científicos importantes: a ideologia burguesa não implica a *negação* de toda a ciência, mas a existência de barreiras que restringem o campo da visibilidade cognitiva<sup>18</sup>.

De acordo com o comentador, por estarem ligados à ideologia burguesa os economistas clássicos não chegaram a questionar por que o valor trabalho era igualado à mesma forma de valor do objeto produzido. Segundo Marx, pelo mesmo motivo pelo qual se compreende como natural as formas de dominação da sociedade capitalista, comuns ao próprio trabalho produtivo: a produção domina o homem, e não o contrário. Sendo assim, observa-se uma relação dialógica, dialética e humana entre a esfera da ideologia e a da ciência, de forma que um trabalho científico, em meio a diversos fatores, carrega maiores ou menores marcas ideológicas e estas interferem em sua profundidade informacional.

É consensual entre analistas e comentadores do legado marxiano que a noção de ideologia é dualmente construída ao longo da obra de Marx. A concepção de ideologia já estava atrelada a sua teoria da alienação apresentada nos *Manuscritos econômicos e filosóficos* em 1844, mas recebe um tratamento mais atento em *A ideologia alemã*, obra

---

<sup>17</sup> LÖWY, M. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen* : marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo, SP : Cortez, 2003.p.101.

escrita conjuntamente com Engels, em 1846. Ali os autores abordam a generalização do processo de inversão e alienação, que abrange não apenas as instituições, mas também as consciências, isto é, o conjunto da prática social. Porém, o marxismo – como corrente ideológica – apresenta interpretações muito questionadas pela crítica, como aquela desenvolvida por Althusser, por meio da qual advoga uma distinção rígida entre ciência (a teoria marxista) e ideologia. Diferentemente do marxismo historicista, que sustenta que a teoria é validada ou invalidada pela prática histórica, Althusser defende que as teorias sociais são verificadas por métodos puramente internos, a despeito de quem as sustenta para quais razões históricas e a despeito das condições históricas que lhes dão origem<sup>19</sup>. Como já afirmado anteriormente, Marx aponta que uma incursão científica pode ser, concomitantemente, teórica e ideológica, amparada em uma lógica científica e também em fundamentos ideológicos. Para Eagleton:

A ciência, com certeza, não é redutível à ideologia: é difícil ver a pesquisa sobre o pâncreas como nada mais que uma expressão de interesses burgueses ou a topologia algébrica como auxiliar na legitimação do estado capitalista. Mas, apesar de tudo isso, está profundamente marcada pela ideologia e inserida na ideologia — no sentido mais neutro do termo, como toda uma maneira socialmente determinada de ver ou, às vezes, no sentido mais pejorativo de mistificação. Na moderna sociedade capitalista, o que é ideológico na ciência não é apenas esta ou aquela hipótese particular, mas todo o fenômeno social da própria ciência. A ciência como tal — o triunfo de maneiras tecnológicas, instrumentais de ver o mundo — atua como uma parte importante da legitimação ideológica da burguesia, que é capaz de traduzir questões morais e políticas em questões técnicas solucionáveis pelos cálculos de especialistas. Não é preciso negar o conteúdo cognitivo genuíno de boa parte do discurso científico para afirmar que a ciência é um potente mito moderno. Assim, Althusser está errado ao ver toda a ideologia, como ocasionalmente a vê, como um corpo “pré-científico” de preconceitos e superstições, com o qual a ciência efetua uma ruptura sobrenaturalmente completa<sup>20</sup>.

Nesse sentido, a ciência como teoria apresenta marcas inerentes de ideologia, por se articular a uma visão de mundo e por ser ela mesma forma de legitimação de discurso e poder. Essa relação constitui um espaço de forças, que não se relacionam de forma objetiva. Assim, Bourdieu afirma que “é preciso escapar à alternativa de ‘ciência pura’, totalmente livre de qualquer necessidade social, e da ‘ciência escrava’, sujeita a todas as demandas político-sociais (...) esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas”<sup>21</sup>.

---

<sup>18</sup> Idem: 107-109, grifos do autor.

<sup>19</sup> EAGLETON, T. **Ideologia**: uma introdução. São Paulo: Boitempo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997, p.122.

<sup>20</sup> Idem.

<sup>21</sup> BOURDIEU, P. *Algumas propriedades dos campos*. In: **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b, p.21.

No âmbito do jogo de forças entre indivíduos, capitais e classes sociais é importante considerar o quanto o campo científico constitui espaço fundamental de luta, na sua relação com outros campos sociais e na sua associação ao poder. A posse da teoria é experienciada pela classe hegemônica, sendo imposta à sociedade como o saber legitimado. Neste ponto reside a problemática da presença de certas formas ideológicas na tessitura da teoria. Não é por acaso que os anarquistas, no corpo de suas teorias, reincidiram diversas reflexões sobre a ciência, suas leis e sua relação com a autoridade, em função da histórica distância entre o pensamento científico e o povo. Conforme Bakunin: “grande quantidade de leis naturais já constatadas como tais pela ciência, permanecem desconhecidas das massas populares graças aos cuidados desses governos tutelares que só existem, como se sabe, para o bem dos povos”<sup>22</sup>.

A tonalidade de Bakunin expressa a radicalidade – no sentido de ir à raiz – através da qual os anarquistas nunca deixaram de por em causa e atribuir estranhamento às diversas determinações ditas naturais da sociedade capitalista. O teórico anarquista, ao articular uma justificável luta contra o pensamento autoritário, salienta sua repulsa pelo homem de ciência que se serve do privilégio de sê-lo:

O maior gênio científico, no momento em que se torna acadêmico, um sábio oficial, reconhecido, decai inevitavelmente e adormece. Perde sua espontaneidade, sua ousadia revolucionária, e a energia incômoda e selvagem que caracteriza a natureza dos maiores gênios, sempre chamada a destruir os mundos envelhecidos e a lançar os fundamentos dos novos mundos. Ganha sem dúvida em polidez, em sabedoria utilitária e prática, o que perde em força de pensamento. Numa palavra, ele se corrompe. É próprio do privilégio e de toda posição privilegiada matar o espírito e o coração dos homens. O homem privilegiado, seja política, seja economicamente, é um homem depravado de espírito e de coração. Eis uma lei social que não admite nenhuma exceção e que se aplica tanto a nações inteiras quanto às classes, companhias e indivíduos. E a lei da igualdade, condição suprema da liberdade e da humanidade. (...) Um corpo científico, ao qual se tivesse confiado o governo da sociedade, acabaria logo por deixar de lado a ciência, ocupando-se de outro assunto; e este assunto, o de todos os poderes estabelecidos, seria sua eternização, tornando a sociedade confiada a seus cuidados cada vez mais estúpida e, por consequência, mais necessitada de seu governo e de sua direção<sup>23</sup>.

Os anarquistas refletiram acerca da relação de poder entre conhecimento e governo, apontando na divisão social do trabalho um dos fatores de maior perversão das classes populares. Almejam, por esse motivo, que através de uma educação integral, o conhecimento teórico e científico também seja fator comum entre as mentalidades ditas subalternas, no sentido de torná-las emancipadas. É fato que os anarquistas clamaram por ciência e por

---

<sup>22</sup> BAKUNIN, M. **Deus e o Estado**. São Paulo: Imaginário, 1982:28.

<sup>23</sup> Idem, p. 30-31.

acesso ao conhecimento, na totalidade das correntes que fundamentam seu corpo teórico, profundamente arraigado ao pensamento cientificista do século XIX. Não obstante, é, certamente, de grande importância para esta discussão a percepção crítica desses pensadores acerca da estreita relação entre poder e conhecimento, no bojo das hierarquias sociais que fizeram hegemonia ao longo da história da humanidade. No pulsar dessa crítica, as idéias anarquistas ainda estão por cravar eco e legitimidade, no campo científico, como alerta o próprio Kropotkin, ao se referir à menoridade histórica do grupo de revolucionários liderados por Jacques Roux, na Revolução Francesa:

Em 1793 falaram bem dos anarquistas. Jacques Roux e os Enrages parecem-nos ser aqueles que viram com clareza o melhor na revolução, e os que mais buscaram lograr êxito em benefício do povo. Assim, os historiadores burgueses deixaram-nos na obscuridade; sua história ainda está por ser feita; os documentos, enterrados nos museus, os arquivos e nas bibliotecas ainda aguardam que terá o tempo e a energia para trazê-los à luz e interpretar coisas ainda bem incompreensíveis para nós nesse período trágico da história<sup>24</sup>.

Supõe-se, nesse sentido, que um estudo epistemológico que articula a filosofia anarquista ao meio acadêmico tem o valor de incitar um estado de estranhamento e contradição diante das bases teóricas deste universo. Por ecoar de um arcabouço teórico historicamente silenciado, esse percurso científico, necessariamente, tende a conclamar à reflexão sobre o fazer ciência uma possível consciência de si no espaço de disputas do campo científico - palco de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças, como advoga Pierre Bourdieu<sup>25</sup>. Tais observações intencionam problematizar com maior afinco a questão da presença / ausência dos referenciais teóricos anarquistas no campo científico - precisamente enquanto lacunas da história. A emergência dessa arena teórica tende a pulverizar as realidades supostamente acabadas, representadas como passado pelo historiador. A história, sob esse ponto de vista, tem redimensionado a relação com sua tendência monológica, que tende a congelar realidades; como temia Sócrates ao dizer que a escrita é muda e que sua mudez cristaliza idéias como verdades acabadas e indiscutíveis<sup>26</sup>.

Nesse ponto, cabe infundir à constância de certas referências teóricas e metodológicas no campo historiográfico a latência dialógica, que se de um lado fundamenta as vicissitudes essenciais do passado, de outro aparece maquiada por uma aparência monológica. Essa elisão da natureza dialógica (natureza presente nas mais variadas formas de comunicação e produção de conhecimento humano), de acordo com a teoria bakhtiniana de

---

<sup>24</sup> Idem, p. 70.

<sup>25</sup> Idem, p.90.

<sup>26</sup> CHAUI, M. Idem, p.188.

discurso, proporciona a manutenção da força geométrica e parcial do discurso. Segundo Bakhtin: “o monólogo é concluído e surdo à resposta do outro, não o espera nem reconhece nele força decisiva. Passa sem o outro e por isso, em certa medida, reifica toda realidade. Pretende ser a última palavra. Fecha o mundo representado e os homens representados”<sup>27</sup>. Nesse sentido, põe-se em foco, o processo de legitimação - ou imposição - de um discurso científico. Na condição de conhecimento construído, encarna um processo infinitamente contínuo de acúmulo e explicações, fadadas a serem complementadas e substituídas e sua aparência cristalizada, justamente por esta truncar a sua natureza dialógica. Como observa Amorim,

a grande contribuição da abordagem polifônica em Ciências Humanas consiste em tornar problemática toda ilusão de transparência de um texto de pesquisa. (...) Os textos são sempre híbridos e o interessante é poder identificar em que lugar ele é monológico e em que outro ele é dialógico, e quais são os efeitos de sentido que essa disposição de vozes produz”<sup>28</sup>.

O princípio do dialogismo reflete acerca de uma noção de sujeito que abarca os elementos sociais e históricos constitutivos do agir interativo - elementos estes estruturantes dos atos humanos. Por este motivo, ao se refletir sobre (ou sob) um discurso supostamente monológico - fundado em uma pretensa visão parcial de mundo - tem-se em jogo uma contínua relação dialógica (entre fatos reais e sujeitos), uma vez que esse discurso tem seu sentido tramado à alteridade<sup>29</sup>. “Essa leitura analítica visa a identificar quais são as vozes que se deixam ouvir no texto, em que lugares é possível ouvi-las e quais são as vozes ausentes”<sup>30</sup>.

Bakhtin, ao desenvolver sua análise acerca do discurso e do texto literário, coloca em relevo que a produção de sentido, enraizada à construção de um texto escrito, está profundamente arraigada ao infinito processo de interação entre os sentidos e os sujeitos. Lembra: “Karl Marx dizia que só uma idéia enunciada em palavra se torna pensamento real para o outro e só assim para mim mesmo. Esse outro, porém, não é apenas o outro imediato (o destinatário segundo); a palavra avança cada vez mais à procura da compreensão responsiva”<sup>31</sup>.

Desse modo, a própria produção da história como forma textual é complexificada também por uma questão semântico-discursiva, que parte do nível da palavra, do enunciado e da produção de sentido, e sendo assim, da alteridade e da responsividade. Desse modo,

---

<sup>27</sup> BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2003, p.334.

<sup>28</sup> AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**. Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001.

<sup>29</sup> EAGLETON, idem, p. 51.

<sup>30</sup> AMORIM, Idem.

<sup>31</sup> Idem, p.334.

Bakhtin defende:

A História não conhece séries isoladas: uma série, enquanto tal, é estática, a alternância dos elementos nela pode ser somente uma articulação sistemática ou simplesmente uma disposição mecânica das séries, mas de modo algum um processo histórico; só a determinação de uma interação e de um mútuo condicionamento de dada série com as outras cria a abordagem histórica. É preciso deixar de ser apenas si próprio para entrar na História<sup>32</sup>.

A pluralidade de vozes - a polifonia - confrontadas a partir da interpretação de um objeto histórico constitui um ponto de refração teórico-discursiva, uma vez que evidencia uma perspectiva dialógica da leitura do passado, que integra o próprio observador-pesquisador. Nesse sentido, Bakhtin defende que a palavra e a linguagem representam o fenômeno ideológico das relações sociais e das lutas de classe por excelência, e afirma: “o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas se refrata; (...) em todo signo ideológico confrontam-se valores contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes”<sup>33</sup>. Nessa problemática, explicita a condição responsiva do enunciado:

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. Ele também surge desse diálogo como seu prolongamento, como réplica<sup>34</sup>.

Dessa forma, a escrita da história pode se valer da infinita ressonância de vozes que restituem o fato histórico, como um processo que as coloque em evidência. É o historiador inglês E. Thompson quem vai melhor definir que a historiografia não tece e cristaliza uma só voz, mas sim estabelece um infinito processo dialético de investigação sobre as vozes dos próprios fatos e evidências do passado:

Os fatos não revelarão nada por si mesmos, o historiador terá que trabalhar arduamente para permitir que eles encontrem ‘suas próprias vozes’. Mas atenção: não a voz do historiador, e sim a sua (dos fatos) própria voz, mesmo que aquilo que podem ‘dizer’ e parte de seu vocabulário seja determinado pelas perguntas feitas pelo historiador. Os fatos não podem ‘falar’ enquanto não tiverem sido interrogados<sup>35</sup>.

Partindo da concepção marxista de dialética, Thompson busca compreender o processo histórico fundamentando-se no diálogo existente entre ser social e consciência

---

<sup>32</sup> Idem, p.86.

<sup>33</sup> Idem, p. 47.

<sup>34</sup> Idem, p.86.

<sup>35</sup> THOMPSON, E. Miséria da Teoria. **Miséria da teoria:** ou um planetário de erros; uma crítica do pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p.40.

social, do qual subtrai a importante noção de experiência e põe em relevo o papel dos sujeitos na história. Uma vez que explicita a experiência do sujeito no processo de supremacia ideológica das classes dominantes e sujeição sócio-cultural das classes dominadas (entende a luta de classes também como uma luta de valores), Thompson salienta o caráter contraditório das necessidades e das relações materiais e culturais (que são, antes de qualquer coisa, relações humanas), a partir de um refinamento da noção de economicismo, expresso pela “autonomia relativa dos elementos da superestrutura e pela determinação econômica apenas em última instância”<sup>36</sup>. Dessa maneira, define:

(...) se isolamos a evidência singular para um exame à parte, ela não permanece submissa, como a mesa, ao interrogatório: agita-se, nesse meio tempo, ante nossos olhos. Essa agitação, esses acontecimentos, se estão dentro do “ser social”, com frequência parecem chocar-se, lançar-se sobre, romper-se contra a consciência social existente. Propõem novos problemas e dão origem continuamente à experiência – uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo, seja de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento. (...) A ‘experiência’ (descobrimos) foi, em última instância, gerada na ‘vida material’, foi estruturada em termos de classe, e, conseqüentemente, o ‘ser social’ determinou a ‘consciência social’. (...) As maneiras pelas quais qualquer geração viva, em qualquer ‘agora’, ‘manipula’ a experiência desafiam a previsão e fogem a qualquer definição estreita de determinação<sup>37</sup>.

Esse ponto de vista é elemento vital para a compreensão do processo de construção de conhecimento, que se dá, conforme o autor, a partir de uma interação dialética e de dois eixos dialógicos; “primeiro, o diálogo entre o ser social e a consciência social, que dá origem à experiência; segundo, o diálogo entre a organização teórica (em toda a sua complexidade) da evidência, de um lado, e o caráter determinado de seu objeto, de outro”<sup>38</sup>. O conhecimento histórico acontece como experiência e a práxis humana tende a contestar a ideologia e a pressionar suas amarras. Assim, Thompson adentra a relação entre teoria e fato histórico, apontando a importante constatação de que as categorias teóricas são bem-vindas como processos heurísticos na construção de conhecimento, sendo rechaçadas como verdades acabadas e eternas. Dessa forma, articula a teoria à condição de produto histórico, que deve estabelecer diálogo constante com a realidade, e define a “lógica histórica”:

Por ‘lógica histórica’ entendo um método de investigação adequado a materiais históricos, destinado, na medida do possível, a testar hipóteses quanto à estrutura, causação, etc., e a eliminar procedimentos autoconfirmadores (‘instâncias’, ‘ilustrações’). O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre

---

<sup>36</sup> Idem, p.253.

<sup>37</sup> Idem.

<sup>38</sup> Idem, p.42.

conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro. O interrogador é a lógica histórica; o conteúdo da interrogação é uma hipótese; o interrogado a evidência, com suas propriedades determinadas. (...) Segue-se dessas proposições que a relação entre o conhecimento histórico e seu objeto não pode ser compreendida em quaisquer termos que suponham ser um deles função (inferência de, revelação, abstração, atribuição ou “ilustração”) do outro. A interrogação e a resposta são mutuamente determinantes, e a relação só pode ser compreendida *como um diálogo*<sup>39</sup>.

Segundo a lógica histórica, “o conhecimento histórico é a história real e suas evidências devem ser necessariamente incompletas e imperfeitas”. As evidências são o que sobrevive dos atos e pensamentos humanos. Assim, o manejo e a seleção dessas evidências pelo historiador até pode levá-lo a escrever uma história aislada do todo, cristalizada numa determinada perspectiva; entretanto, Thompson atenta que

o passado humano não é um agregado de histórias separadas, mas uma soma unitária do comportamento humano. (...) Na medida em que essas ações e relações deram origem a modificações, que se tornam objeto de investigação racional, podemos definir essa soma como um processo histórico, isto é, práticas ordenadas e estruturadas de maneiras racionais. Os processos acabados da mudança histórica, com sua complicada causação, realmente ocorreram, e a historiografia pode falsificar ou não entender, mas não pode modificar, em nenhum grau, o status ontológico do passado<sup>40</sup>.

Nessa medida, a cada lugar e tempo históricos, a produção de conhecimento histórico pode gerar novas perguntas e novos conhecimentos sobre as evidências, transcendendo o que já foi dito e escrito: a história vai se modificar com as preocupações de cada geração, de diferentes classes e interesses sociais, o que não significa que se modifiquem os acontecimentos e as evidências passadas. Os valores e os conteúdos normativos transparecerão nas indagações às evidências, mas não as determinarão objetivamente. “As discordâncias entre os historiadores podem ser de muitos tipos, mas continuarão sendo meros intercâmbios de atitudes, ou exercícios de ideologia, se não se admitir que são conduzidas dentro de uma disciplina comum que visa um conhecimento objetivo”<sup>41</sup>.

A escrita da história perpassa, portanto, uma dimensão dialógica, polifônica, dinâmica, humana e temporal, que permite sua constante renovação e a incessante soma de respostas obtidas pelo questionamento de suas evidências, de suas partículas de memória. A história encarna, portanto, aquilo que cada época define como realidade. Assim,

---

<sup>39</sup> Idem, p. 49-50, grifo do autor.

<sup>40</sup> Idem, p.51.

<sup>41</sup> Idem.

A história é experiência que se troca com o passado para melhor distanciá-lo, para que nós possamos ser cada vez mais estranhos a estas vozes e seres que se enunciam do antanho, mais estranhos a nós mesmos. (...)

Devemos desconfiar dos objetos definidos para o saber histórico. Devemos perceber que estes foram transformados em objeto num dado momento, numa dada configuração de forças e saberes e é desta que eles falam. Mais do que explicarmos os fatos, interpretá-los, devemos seguir suas linhas de constituição, o rendilhado de lutas, experiências e falas que deram origem ao seu desenho, atentos para os silêncios que são incortonáveis, mas são também elementos de sua tessitura. Os fatos históricos seriam como arrecifes, nascidos do paciente trabalho de aglutinação dos detritos, da dispersão de práticas e discursos, que vão se cristalizando e delineando o relevo do passado, que, embora nos apareça inteiriço e sem fissuras, guarda no seu interior movimentos tectônicos incessantes, vagas e estremecimentos que ameaçam fazer voltarem ao fluxo do tempo daquelas cristalizações<sup>42</sup>.

## 1.2. O corolário: o plural em evidência

As conjunturas produzem o silêncio. Costuram em fortes pontos as séries factuais que melhor firmam o tecido da formação ideológica, a supremacia dos ideais e interesses de uma *intelligentsia*. A classe dirigente modela e garante o projeto de nação. Não obstante, os indivíduos, ao identificarem-se mediante uma consciência comum, “encarnada em tradições, sistemas de valores, idéias e formas institucionais”<sup>43</sup>, movimentam-se e reagem.

As três últimas décadas do século XIX, no Brasil, encenaram e impulsionaram um importante projeto político republicano que ressoou, no que concerne à educação escolar, uma expressiva crítica ao descaso do governo imperial para com a escola pública. A imprensa oficial, nessa época, retratou uma rejeição tanto às instituições criadas e sustentadas pelo Estado, quanto às mantidas pelas irmandades religiosas. “Afirmavam a necessidade de uma nova educação, e essa só poderia advir da força criadora da iniciativa particular”<sup>44</sup>. Tal preocupação se deu à reboque das expectativas econômicas e políticas desse período; a militância política do setor dominante (sobretudo, a elite articulada ao capital cafeeiro e a elite intelectual) levantou bandeira em defesa da liberdade - postura liberal - e da forma republicana de governo. Voltam-se os interesses à instituição do trabalho livre e à formação desse trabalhador livre, e nesse processo, a instrução popular tem peso fulcral na constituição da nacionalidade e da cidadania<sup>45</sup>. O então homem livre (trabalhador), no Brasil, nasceu da confluência entre a libertação dos escravos e a incorporação do trabalhador imigrante.

---

<sup>42</sup> ALBURQUERQUE, *Um Leque que Respira: a questão do objeto em História*. In: PORTOCARRERO, V. e CASTELO BRANCO, G. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2000, p.121.

<sup>43</sup> THOMPSON, E. Idem, p. 11.

<sup>44</sup> MORAES, C. S. V. **Escola pública paulista: perspectiva histórica**. (no prelo) São Paulo, 2005: 33.

Da afluência de uma classe trabalhadora incipiente - embebida em certos aspectos ideológicos - e do também incipiente processo de escolarização nos centros urbanos, ecoa-se a demanda pela forma escolar<sup>46</sup> nos meios populares, o que vem retratar o reconhecimento da sua importância no processo de transformação ou conservação social. Tem-se em jogo uma segunda requisição por escola, que teria por propósito o atendimento da expressiva parcela da população dela excluída. Nesta, estão os trabalhadores imigrantes, entretanto, a educação requerida por estes – precisamente os de orientação anarquista - não concernia àquela oferecida pela mesma elite que os trouxe à América Latina.

Por esta via, este interesse pela forma escolar foi revelado por distintas vozes, por distintas finalidades e projetos sócio-políticos. Tal heterogeneidade não poderia encarnar um discurso histórico coeso acerca da educação brasileira, sobretudo na recuperação deste momento histórico. Todavia, foi justamente esta a tonalidade desenhada nos manuais inaugurais e ulteriores de história da educação brasileira.

Nesse sentido, muitos estudos brasileiros sobre educação libertária apontam à pequena visibilidade desta proposta pedagógica na história da educação<sup>47</sup>. Efetivamente, a consulta aos manuais de história da educação mais contemporâneos - ou mesmo aos estudos temáticos ou coletâneas de artigos - explicita que a educação escolar proveniente do Estado para o povo foi por bem retratada nesses manuais, ao passo que a movimentação por outras propostas de educação escolar, advindas de iniciativas populares, teve inexpressiva relevância. Esta constatação sugere que antes de se investigar as concepções pedagógicas libertárias é importante localizar sua história no próprio campo educacional, enquanto forma educacional. No mesmo sentido em que foi atribuído por Bourdieu quando assevera que “ser filósofo é dominar o que deve ser dominado na história da filosofia para saber agir como um filósofo num campo filosófico”<sup>48</sup>.

Para corresponder a tal proposição, é basilar o diálogo com os autores que procuraram, nas duas últimas décadas do século XX, revisitar o discurso arquitetado sobre a história da educação brasileira, ao longo do primeiro quinquênio do século XX. A produção desse contra discurso é marcada pela reconfiguração dos domínios da história da educação, através de redefinições temáticas, conceituais e metodológicas, questionadoras da sua composição

---

<sup>45</sup> Idem, idem, p.37.

<sup>46</sup> De acordo com Guy Vincent.

<sup>47</sup> Entre os trabalhos consultados, há referência explícita nas pesquisas de Kassik e Kassik, Peres (1999), Giglio (1995), Calsavara (2005).

<sup>48</sup> BOURDIEU, idem, p. 93.

tradicional<sup>49</sup>. Este processo está em constante construção no âmbito das universidades brasileiras comprometidas com a pesquisa acadêmica. Ainda sim, neste contexto de reestruturação da casa, as referências às experiências educacionais libertárias são sensíveis diante da relevância empregada aos processos de mudança educacional, articulados às iniciativas de renovação ou de reformas educacionais geridas pelo governo, seja para explicá-las, seja para contestá-las.

Por outro lado, pode-se supor que o restabelecer da historiografia da educação - e o reavaliar de certas constantes teórico-institucionais determinantes na sua escrita - foi o que possivelmente concedeu vazão, tanto nos estudos periódicos quanto nos temáticos, para as investigações sobre as iniciativas advindas do povo por educação, como a educação libertária.

Revisitada a partir da década de 1970, na condição de área temática dos Programas de Pós-Graduação,<sup>50</sup> a história da educação brasileira passou a apresentar uma série de trabalhos que contestaram as suas matrizes e a sua configuração moldada, principalmente, pelo paradigma pragmatista dos “renovadores da educação”. A criação desses programas<sup>51</sup> representou, como observa Joaquim Severino<sup>52</sup>, “um significativo fator para que se instaurasse uma tradição de pesquisa na área”. Diante da produção de alguns trabalhos nesta abordagem, têm-se em relevo as pesquisas de Warde (1984, 1999), Carvalho (1986, 1988, 2001), Nunes (1993) e Mate (2002). Essa leitura acerca da historiografia educacional brasileira é de grande importância para a contextualização dos estudos em educação libertária, assim como outras iniciativas populares por educação ocorridas, sobretudo, anteriormente ao episódio reformador dos pioneiros da educação nova.

Ter-se-á em perspectiva, no processo de questionamento de certas constantes metodológicas nessa senda historiográfica, um problema genético. A gênese da história da

---

<sup>49</sup> CARVALHO, *A configuração da historiografia educacional brasileira*. In: **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2001, p. 329.

<sup>50</sup> Se tomarmos como referência a Universidade de São Paulo, vemos que a implementação dos cursos de pós-graduação na sua Faculdade de Educação se efetivou a partir da década de 70, contando com a apenas uma tese de doutorado com data anterior a esse marco, defendida em 1967, sob a orientação de Laerte Ramos de Carvalho, segundo consta no Catálogo de Teses e Dissertações defendidas na FEUSP entre 1967 e 1998, publicado sob a coordenação de Beatriz Battaglia, em 2003. As pesquisadoras Acácia Zeneida Kuenzer e Maria Célia Marcondes de Moraes, no texto *Temas e tramas na pós-graduação em educação*, publicado em 2005, afirmam que “na área da educação, após as experiências pioneiras da PUC-RJ (1965), da PUC-SP (1969) e da Universidade Federal da Santa Maria (1970), o processo se acelera a partir de 1971, com a criação de inúmeros cursos de mestrado em Educação em universidades brasileiras e, após 1976, se consolida e se expande com a criação dos primeiros cursos em nível de doutorado (Saviani, 1999)”.

<sup>51</sup> Além dos programas de pós-graduação, há de se considerar de importância pontual para a consolidação do campo da história da educação a criação do GT/ANPED em História da Educação (1984); a criação do HISTEDBR (1986) e a fundação da Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE (1999).

<sup>52</sup> Texto de apresentação do Catálogo de Teses e Dissertações defendidas na FEUSP entre 1967 e 1998, São Paulo, 2003.

educação aglutina uma série de fatores que, possivelmente, delinearão sua relativa autonomia no campo educacional e, conseqüentemente, sua estratificação por um longo período. Preliminarmente, a condição de “ciência auxiliar da educação”, subordinada à filosofia, a privou do status de ciência autônoma (o que não ocorreu com as disciplinas cientificamente fundada em bases experimentais, como a psicologia, a sociologia e a biologia, por constituírem um percurso científico autônomo e possuírem bases metodológicas aplicáveis ao campo da educação). Mas, foi principalmente o status de disciplina doutrinária associada à formação moral dos futuros professores das Escolas Normais brasileiras o ponto de maior cristalização dos pressupostos teóricos dessa historiografia. Carvalho retrata esse momento nos seguintes termos:

o processo de subtração da história da educação do campo da história e sua inserção entre as ciências da educação subordinou-se aos critérios de hierarquização e composição curricular que comandaram os investimentos teóricos e institucionais do grupo de intelectuais que se articulou, a partir de 1932, na Associação Brasileira de Educação, postulando para si o estatuto de *renovadores da educação*. Segundo esses critérios, a história da educação teve seu estatuto configurado: instituída como disciplina destinada à formação de professores, apartada do campo de investigação histórica; subordinada à filosofia, configurou-se como disciplina de caráter marcadamente moralizador<sup>53</sup>.

Desse modo, a história da educação teve imbuída em suas finalidades uma função consubstancial à filosofia na formação dos educadores, como observa Warde: o papel de “conformação moral dos futuros educadores e o de apontar suas escolhas, condutas e saberes sujeitos às escolhas morais”<sup>54</sup>. Assim, a história da educação nas Escolas Normais

foi utilizada como caixa de ressonância e amplificação, não só da luta ideológica entre o Estado moderno e a Igreja, mas também do movimento de reaproximação entre ambos, necessário à ideologização do papel profissional docente, através da imposição de certos modelos construídos a partir de figuras religiosas e políticas<sup>55</sup>.

Carvalho e Warde, ao tratarem desta problemática, chegaram a duas possíveis hipóteses determinantes dos “constrangimentos teóricos e institucionais que marcaram o processo de institucionalização da história da educação como disciplina acadêmica e campo de pesquisa”<sup>56</sup>. Segundo as autoras, os fatores que legitimam este estado de coisas são a ausência secular e a implementação tardia de instituições universitárias de ensino superior no

---

<sup>53</sup> CARVALHO, M. *Revisitando a historiografia educacional brasileira*. In: MENEZES, M. C. (Org.). **Educação, memória, história**: possibilidades, leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 378, grifo da autora.

<sup>54</sup> WARDE, **Liberalismo e educação**. Tese de doutorado. São Paulo, 1984, p.3-11.

<sup>55</sup> CARVALHO e NUNES, **Historiografia da educação e fontes**. Cadernos ANPED, n. 5, set. 1993, p. 24.

<sup>56</sup> CARVALHO, *idem*, p.380.

país e o deslocamento da história da educação do campo da historiografia.

Algumas das vias de reconfiguração do campo da história da educação, como as percorridas por essas autoras<sup>57</sup>, foram, portanto, o mapeamento das raízes desses constrangimentos teóricos e institucionais e o redimensionamento da visibilidade e da legitimidade do discurso empreendido pelos intelectuais que escreveram os primeiros grandes paradigmas da história da educação: os “renovadores da educação”. Warde se refere a tal patrimônio de forma incisiva: “as sobrevivências do escolanovismo, que devem ser superadas, porque ainda nucleiam o senso comum, estão preservadas na nossa memória da educação”<sup>58</sup>. A autora defende que o liberalismo escolanovista construiu uma forma hegemônica de memorização do passado educacional, articulada em torno de um antagonismo teórico-prático, fundamentado no confronto entre a concepção tradicional e a concepção renovadora de educação. Essa hegemonia fortaleceu um projeto de auto-legitimação no campo educacional, cuja forma de maior incisão foi a periodização da história da educação. Dessa sorte, periodizar a história, representou uma etapa importante no processo historiográfico efetuado por esses intelectuais e um efetivo exercício de poder, uma vez que os impregnou de legitimidade<sup>59</sup>. A demarcação do passado, a partir de determinadas constantes sócio-históricas, possivelmente, proporciona a filtragem dos eventos que estruturam os recortes temporais postos em evidencia. Não se trata de apontar uma arbitrariedade ou casualidade na eleição dos recortes temporais, mas sublinhar as demarcações puramente políticas, estritamente coligadas aos nichos de poder, determinantes na estruturação social. Dessa forma, a periodização, como fator complexo na escrita da história requer uma criteriosa fidelidade aos eventos circunscritos ao interior do campo, articulados aos próprios embates de força, de correntes ideológicas, indivíduos e instituições.

O arbitrário cultural dominante, corporificado no discurso histórico da educação criticado por essas autoras, foi expresso por uma marcante coesão factual, como uma larga narrativa com começo, meio e fim. Esses referenciais contribuíram para a formação de um senso comum. Assim, Warde defende que “desmontar os elementos que alimentam o senso comum implica em reconstruir a nossa historiografia educacional fora dos parâmetros que a memória dos pioneiros nos logrou”<sup>60</sup>.

Os nomes constantes, entre os pioneiros que erigiram na história da educação

---

<sup>57</sup> Esse tipo de produção também foi desenvolvido por pesquisadores como Clarice Nunes, Demerval Saviane, entre outros.

<sup>58</sup> WARDE, *idem*, p.6.

<sup>59</sup> DECCA, *idem*, p.76.

<sup>60</sup> *Idem*, *ibidem*.

brasileira o perene divisor de águas, qualificado como escola nova, são certamente os de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Entretanto, a despeito da projeção de um plano geral para a renovação e unificação da educação brasileira, essa tríade liberal operou com fundamentais nuances ideológicas, amparadas, tanto no liberalismo elitista de Fernando de Azevedo, quanto no liberalismo democrático de Anísio Teixeira. Fernando de Azevedo deixou para a posteridade um arcabouço teórico amplamente apropriado pela história da educação<sup>61</sup>. A sua obra de referência, *A cultura brasileira*, foi concebida como um lugar de produção de memória sobre o movimento da escola nova no Brasil. Ao instituir os heróis e vilões da história da educação brasileira, Azevedo “transformava-se a si mesmo em herói, e sua trajetória profissional e pessoal em fonte; ao relatar as inovações realizadas nas décadas de 1920 e 1930 no Brasil, erigia a memória dos renovadores (...) em conhecimento histórico”<sup>62</sup>. Nas entranhas desse movimento de ordenação da escolarização (e da memória escolar) no Brasil estava o objetivo de traçar uma política escolar que fosse programa de governo e obra de reorganização sócio-cultural do país. Como afirma Carvalho, “não é possível deixar de ler, nela - *A cultura brasileira* - a epopéia de um processo de unificação e organização do que é disperso, inorgânico, fragmentado e desagregado”<sup>63</sup>. Assim, as ressoantes linhas dessa história da educação foram escritas por intelectuais que tinham um propósito muito além da historiografia, como segue:

Foi com os homens dessa geração, idealistas práticos, realistas a serviço do espírito, que se formou, no Brasil, uma “consciência educacional”, com que o problema da educação, tratado e discutido sob todos os aspectos, passou para o primeiro plano das cogitações, preparando-se o caminho para as grandes reformas escolares. (...) Não é apenas uma bandeira revolucionária, cuja empunhadura foi feita para as mãos dos verdadeiros reformadores, capazes de sacrificar pelos ideais comuns a sua tranqüilidade, a sua energia e a sua própria vida; é um código em que se inscreveu com as teorias da nova educação infletidas para um pragmatismo reformador, um programa completo de reconstrução educacional, que será mais cedo ou mais tarde a tarefa gigantesca das elites coordenadoras das forças históricas e sociais do povo, no seu período crítico de evolução<sup>64</sup>.

Pode-se supor que a memória da educação no Brasil começa aqui, na ação social dessa casta de intelectuais, amplamente arraigada a um importante grupo protagonizado por

---

<sup>61</sup> É de extrema importância lembrar que Fernando de Azevedo publicou em 1925, no jornal O Estado de São Paulo, um artigo pioneiro sobre literatura social, intitulado A poesia social na literatura brasileira, abordando desde Castro Alves até Afonso Schmidt. In: FOOT HADMAN. F. **Nem pátria, nem patrão**. São Paulo, Unesp, 2002, p.119.

<sup>62</sup> VIDAL; FARIA FILHO, **História da Educação no Brasil**: a constituição histórica do campo (1880-1970). Rev. Bras. Hist. vol.23 no.45 São Paulo Julho, 2003.

<sup>63</sup> CARVALHO, 2001, p. 334.

<sup>64</sup> AZEVEDO, *Introdução ao manifesto de 1923*. In: **A educação entre dois mundos**. Problemas, perspectivas, orientações. Obras Completas, volume XVI, 1932, p.47-50.

célebres personagens como Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, cujo interesse comum pela definição da cultura brasileira foi explícito. Cabe aqui por em destaque a concepção de cultura e educação de Azevedo, extremamente positivista, e visivelmente amparada em bases durkheimianas:

A cultura, nas suas múltiplas manifestações, sendo a expressão intelectual de um povo, não só reflete as idéias dominantes em cada uma de suas fases de sua evolução histórica, e na civilização de cuja vida ela participa, como mergulha no domínio obscuro e fecundo em que se elabora a consciência nacional. (...) à medida que se tornam mais complexas a organização social e a cultura de uma sociedade determinada, aumentam e complicam-se, em consequência, as técnicas e os conhecimentos que são transmitidos às gerações jovens, enriquecendo-se de novas instituições especializadas o sistema educativo em formação. (...) O interesse pela cultura e pelas coisas do espírito, em dado povo, patenteia-se de maneira constante e iniludível, no trabalho a que a sociedade se entrega e no esforço que realiza, pelo conjunto de suas instituições escolares para educar seus filhos, elevar o nível de cultura e estender a um maior número possível os benefícios da civilização<sup>65</sup>.

Dessa forma, a renovação da educação escolar no Brasil teve como base uma política liberal que intencionou levar ao povo a civilização, a cultura e o enriquecimento espiritual, tendo como pressuposto que este fosse destituído desses valores. A reorganização da cultura, nessa seara, obteve valor determinante na reorganização da nação. A escrita do passado constituiria uma forma pragmática de organizar, unificar e trazer consciência aos sujeitos históricos do presente. É como bem observa Carvalho:

A hegemonia que os renovadores da educação consolidaram no campo educacional lhes possibilitou não somente fixar orientações doutrinárias no campo da pedagogia como também difundir, largamente, representações sobre história educacional brasileira e sobre o seu próprio papel nela. (...) Tal hegemonia torna pertinente rastrear, em sua extensa produção intelectual, as representações instituídas do modo de conceber a história, a educação e a sociedade que configurou a historiografia educacional brasileira. Essas representações são fortemente perspectivadas em razão das posições de seus autores como intelectuais empenhados na organização da cultura e da educação do país<sup>66</sup>.

Essa historiografia reproduz plenamente um discurso monológico, cujo propósito central é formar as mentalidades dos educadores, que iluminarão o obscurantismo no qual está inserido o povo. Discurso bem comum na época, expresso pela episteme do “liberalismo cientificista e suas variantes e respectivas filosofias da história que coincidem na necessidade urgente de transformar o país, de colocá-lo ao nível do século”<sup>67</sup>.

A produção de um discurso crítico contraposto a este, o qual se pode atribuir o

---

<sup>65</sup> AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963, p. 45-47.

<sup>66</sup> CARVALHO, idem, 331.

<sup>67</sup> BARROS, 1986, *apud* MORAES, idem: 35.

estatuto de ideológico, como propõe Chauí, é o intento dos historiadores da educação preocupados com a herança azevediana no campo educacional. Trata-se da tentativa de se superar as lacunas tramadas em suas obras históricas, espessamente unívocas, herméticas e pragmáticas. Longe de se estabelecer um diálogo renovador com as evidências históricas, é manifesto o intuito azevediano de cristalizar uma memória, moldar uma cultura e proporcionar sua reprodução como discurso histórico. É, sobretudo, pelo intuito de equalização das massas populares que a produção da memória e a difusão da forma escolar se prestam à inculcação de uma ideologia nacional. Nesse sentido, o projeto liberal ergueu a bandeira da educação, em virtude da preocupação com a sua significativa extensão à população, amparado na autoridade da formação de um Estado nacionalista, e fundado na regência do povo mediante os estigmas do nacionalismo e da cidadania. A ideologia, que faz o povo sentir-se integrante de um todo, suscetível às e protegido pelas suas leis e naturalizado perante suas injustiças e desigualdades. A educação escolar opera na absorção e naturalização dessa ideologia. É fato, entre esses liberais, que o povo precisa de escola.

Por esta via, o discurso crítico seria uma forma viável de se superar as lacunas dessa historiografia, não só apontando suas fragilidades como proporcionando a entrada de eventos históricos elididos por ela. É necessário interrogar a tradição, como propõe Pierre Nora:

Interrogar uma tradição, por mais venerável que ela seja, é não mais se reconhecer como seu único portador. Ora, não são unicamente os objetos mais sagrados de nossa tradição nacional que se propõe uma história da história; interrogando-se sobre seus meios materiais e conceituais, sobre os procedimentos de sua própria constituição em tradição, toda a história entrou em sua idade historiográfica, consumindo sua desidentificação com a memória. Uma memória que se tornou, ela mesma, objeto de uma história do possível<sup>68</sup>.

O diálogo renovador com as evidências históricas, como propôs Thompson, representa, nesse sentido, uma forma de trazer em cena múltiplas vozes, buscando-as diretamente nas fontes documentais. Tem-se em jogo, a partir desta problemática a questão das fontes primárias de pesquisa em história da educação, cuja discussão remete, como asseveram Carvalho e Nunes, diretamente à constituição desse campo científico e inspira um trabalho de “desconstrução de modelos e valores que interiorizamos em práticas diferenciadas de pesquisa”, de modo a “cutucar ‘certezas teóricas’ sobre as quais temos confortavelmente nos apoiado, na elaboração de nossos trabalhos”<sup>69</sup>. Sendo assim, a crítica à historiografia da educação implementou um profícuo eixo teórico fundamentado no trabalho

---

<sup>68</sup> NORA, P. **Entre Memória e História**: A problemática dos lugares. In: Projeto **História**. São Paulo, nº 10, p. 7-28, dez. 1993, p.11.

<sup>69</sup> Idem, p.18.

com as fontes e na arquivística, justamente a partir da articulação da escrita da história à direta consulta às fontes:

Por que os arquivos? Não só porque é com relação a eles que o problema das fontes é mais complexo, mas também porque contém informações inestimáveis (muitas vezes inéditas), necessárias ao cotejo e crítica de informações provenientes de outras fontes e da própria historiografia educacional já produzida. Sem a pesquisa arquivística, essa historiografia, no limite, inexistente. Sucumbe ao risco de girar ao redor de idéias mal-esclarecidas e de estereótipos cristalizados, que se reproduzem em artigos e livros. É evidente que a freqüência aos arquivos não constitui por si só a solução para as dificuldades presentes na produção existente, já que a renovação da interpretação histórica exige também o debate sistemático no campo da historiografia e a enunciação e o aprofundamento de certas questões teórico-metodológicas<sup>70</sup>.

A acomodação das luzes sobre os eventos históricos deve ser mensurada pela fusão das fontes primárias às bagagens conceituais e teóricas dispostas no campo. A sua própria dinâmica interior, permeada pelas relações de forças que influíram no curso de sua história, é que deve sobrelevar determinados eventos na narrativa histórica. Nesse sentido, supõe-se que ainda está por se enriquecerem as análises sobre as diversas iniciativas educacionais vinculadas ao poder público e ao poder popular, como duas esferas ao mesmo tempo antagonicas e interdependentes. É importante que se entremeie as distintas vontades e ações ocorridas no curso da história, acessíveis principalmente mediante o diálogo com as fontes primárias.

A construção da história da educação sobre os alicerces aqui referidos revela que as experiências educacionais libertárias certamente teriam pouco eco em um campo histórico que, num primeiro momento (ideológico) comunga com a história oficializada - por homens e instituições -, e num segundo momento (crítico) se encontra em redefinição. Não obstante, este processo de redefinição, pouco a pouco vem trazendo maior destaque à chamada história dos vencidos, abrangendo suas experiências e idéias. Ao se promover a circulação da infinidade de vozes e idéias que fizeram evidência no decorrer dos tempos passados, gradativamente se imbuí o desenlace da tradicional relação entre a história e o poder, relação esta que pode ser compreendida a partir de duas leituras: o poder como objeto de investigação e produção histórica e o poder como agente instrumentalizador da escrita da história, como demonstra Francisco Falcon:

História e poder são como irmãos siameses - separá-los é difícil; olhar para um sem perceber a presença do outro é quase impossível. A história da humanidade deve neste caso ter presente estas duas maneiras de ver a questão das relações entre a história e o poder: há um olhar que busca detectar e analisar as muitas formas que

---

<sup>70</sup> Idem, p.32.

revelam a presença do poder na própria história; mas existe um outro olhar que indaga dos inúmeros mecanismos e artimanhas através dos quais o poder se manifesta na produção do conhecimento histórico. Na verdade, porém, a historiografia costuma ser muito clara quando se trata do primeiro olhar, mas é quase sempre imprecisa ou cega quanto ao segundo<sup>71</sup>.

Nesse sentido, a reificação da história, amalgamada a um sentido pragmático e autoritário, condutor de um processo de formação ideológica de mentalidades, terá pulverizado o seu caráter dogmático justamente com a coadjuvação de referências das mais variadas e originais naturezas, explicitadas com o peso de seus antagonismos e polêmicas. Como que o cravar de um discurso histórico libertador, não opressor e aberto às ocorrências reais do passado, resgatadas e rendilhadas em infinitas narrativas históricas; é o que problematiza Rago, a partir de sua experiência de pesquisa com a anarquista Luce Fabbri:

Nossas conversas miúdas nos fizeram perceber como reproduzimos continuamente uma leitura autoritária da história, inscrita numa temporalidade aprisionadora, que congela os eventos, reafirma valores competitivos e mostra um caminho desesperançado, único e sem alternativas. Desconhecemos as leituras libertárias do passado, embora tenhamos caminhado muito na direção dessa pluralização e da possibilidade de invenção do passado, a partir daquilo que Foucault e Benjamim propõem como explosão do continuum da história.

O convívio com Luce Fabbri e o contato com uma rede libertária planetária fez-me perceber como nos tornamos herdeiros de uma tradição autoritária, que se reivindica como única e verdadeira, e que invalida outras propostas alternativas de ler o passado e de pensar as relações sociais de uma maneira que aponte para saídas mais humanas e solidárias<sup>72</sup>.

Tais considerações indicam a importância de se instaurar - ou inventar - uma tradição libertadora que reverbere numa escrita libertadora da história, introdutora de visões antagônicas ao dogmatismo oficial que, todavia, apontem a uma visão de mundo plural, cíclica e polifônica.

## 2. A literatura sobre educação libertária no Brasil

O panorama historiográfico aqui desenvolvido resguarda o propósito de se ampliar a problemática teórica circunscrita à pesquisa sobre anarquismo educacional e sua figuração na história da educação. Destaca-se, nessa perspectiva, a relevância da breve exposição do itinerário bibliográfico relativo a esta temática, de modo a fundamentar concretamente o percurso epistemológico aqui trabalhado. Mediante a *lacuna* apontada anteriormente,

---

<sup>71</sup> FALCON, F. *História e poder*. In: CARDOSO, C. F.; VAINFRAS, R. (org.) **Domínios da história: ensaios de teoria e métodos**. RJ: Campos, 1997, p.61.

<sup>72</sup> RAGO, M. **Entre a história e da liberdade: Luce Fabbri e o anarquismo contemporâneo**. São Paulo, Unesp, 2001, p.24-25.

explora-se, doravante, as presenças e ausências da temática libertária no campo científico, precisamente, aquele da história da educação brasileira.

A literatura sobre educação libertária no Brasil pode ser compreendida a partir de duas matrizes teóricas: uma proveniente da militância política dos próprios anarquistas e outra advinda do universo acadêmico. A principal diferença entre uma matriz e outra consiste na verticalidade, nos referenciais teóricos e no lugar histórico dos autores. As primeiras, geralmente, são trabalhos verticais e aprofundados que tratam da questão educacional concebida pelos libertários e seus pormenores históricos. Estes estudos têm como fonte documental os jornais político-panfletários ligados ao movimento libertário e os próprios arquivos pessoais de personagens diversas do movimento operário, de sorte que contam com considerável riqueza de detalhes. Os segundos trabalhos referidos são estudos desenvolvidos no âmbito acadêmico, advindos da década de 80 do século XX. Apresentam maior amplitude no que se refere aos aportes teórico-metodológicos de pesquisa e se debruçam sobre as possíveis configurações históricas (e educacionais) do anarquismo no Brasil. Utilizam como fonte documental a mesma imprensa libertária, arquivos pessoais, entrevistas e as referidas obras dos pesquisadores-militantes. A diferença substancial consiste em serem os autores acadêmicos pesquisadores distanciados temporal e, em muitos casos, politicamente dos objetos os quais interrogam, e não sujeitos da história que escrevem. A gênese deste eixo teórico, portanto, circunscreve-se, naturalmente, no âmbito da militância, extra-escolarizado, extra-academicizado e explicitamente anti-estatal, posição esta que obviamente viria a rechaçar a formação acadêmica.

Entre os intelectuais-militantes, pesquisadores da educação libertária, que publicaram sua produção textual não somente na imprensa operária e anarquista, mas também na forma de livros, podemos citar os trabalhos de Edgar Leuenroth (1881 - 1968), de Edgar Rodrigues (1921) e de Maria Lacerda de Moura (1887-1945). Outros anarquistas, localizados por esta pesquisa, escreveram livros especificamente sobre o anarquismo, como Neno Vasco, *Concepção anarquista do sindicalismo* (1923); Florentino de Carvalho, *Da Escravidão à Liberdade, Guerra Civil de 1932 em S. Paulo, Crise do Socialismo e Filosofia do Sindicalismo*; José Oiticica, *Princípios e fins do programa comunista-anarquista* (1919); *A doutrina anarquista ao alcance de todos* (1945). Fabio Luz escreveu os romances *Ideólogo* e *Os Emancipados* (1906) e Manuel de Curvelo de Mendonça, *Regeneração de* (1904). Entre os militantes que escreveram, especificamente, na imprensa política, sobre educação libertária há que se destacar os nomes de João Penteadó e Adelino de Pinho, os quais que protagonizaram a veiculação desta pedagogia na década de 1910, em São Paulo.

O trabalho de maior riqueza de Leuenroth, intitulado *Roteiro da Libertação Social* (1963) é antes uma coletânea de textos de diversos autores libertários - clássicos, brasileiros, estrangeiros radicados no Brasil -, do que uma obra com aporte historiográfico. Sua riqueza consiste em apresentar textos publicados em jornais e revistas libertários que trataram de abordagens variadas acerca da questão social e das diretrizes do anarquismo. Leuenroth foi um militante anarquista que viveu o período de maior efervescência do anarquismo no Brasil, durante a primeira república, nunca perdeu, nem deixou de colocar em prática seus ideais, como percebe pela data de publicação da referida obra.

Edgar Rodrigues desenvolveu vasta obra em torno do movimento operário e das lutas sociais no Brasil, que representa umas das mais ricas e fundamentais fontes documentais secundárias para a pesquisa acerca do universo operário e do anarquismo no Brasil - escreveu 46 livros, dentre os quais 36 foram publicados. Na obra *Anarquismo no Teatro, na Escola e na Poesia* (1992) desenvolveu um estudo detalhado acerca da educação libertária, com extrema densidade de informações. Na obra *Os Companheiros* produziu pequenas biografias sobre os libertários, dentre as quais, de João Penteado. Rodrigues, no entanto, maturou sua pesquisa alheio ao universo acadêmico, o que confere aos seus escritos uma tonalidade autônoma em relação aos imperativos metodológicos do campo acadêmico<sup>73</sup>:

Para mim, escrever livros foi uma consequência da pesquisa e coleta de informações. A minha formação é autodidata, os métodos de pesquisa, se assim os posso chamar, são os que fui experimentando e melhorando ao longo desse meu trabalho. Minha principal preocupação tem sido não deixar perder documentos que ia descobrindo e divulgar uma história que vinha sendo ocultada e deturpada do movimento social no Brasil. Nunca tive a pretensão de entrar na academia ou me tornar famoso.

Os trabalhos acadêmicos, na área de história da educação e de história social sobre o anarquismo têm usufruído da localização de fontes documentais e do levantamento feitos por Edgar Rodrigues, de forma que sua contribuição para a historiografia acadêmica é incontestável.

Há que se referir também a importante obra de Maria Lacerda de Moura - sobretudo *Em torno da Educação, A fraternidade na escola* (1922), *Lições de Pedagogia* (1925), *Ferrer e o clero romano e a educação* (1934) - que dialogou, em diversos aspectos, com o anarquismo e com o comunismo de forma combativa e inaugural. Elegeu, no campo de suas inferências críticas sobre a sociedade capitalista, a educação como fator prioritário no âmbito de suas ações. Afirmou, acerca do assunto na obra *Em torno da educação* a seguinte

---

<sup>73</sup> Entrevista concedida a Jorge E. Silva, 2006. <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/edgarrodrigues.html>

consideração: “infelizmente não sou mãe e considero-me na obrigação de preencher, de maneira digna, esse vácuo que me vai n’alma. Outro assunto que não seja a educação não me empolga<sup>74</sup>.”

Na esteira da universidade, as obras referentes à educação libertária têm como diferencial preliminar sua inserção no campo acadêmico – o que infere o comprometimento com uma linguagem específica, o alargamento de referenciais teóricos e com o redimensionamento dos fatos, que antes singularizavam um percurso político de militância de um grupo social. Sua relevância consiste na introdução da proposta pedagógica e social libertária no campo científico. Nesse sentido, os trabalhos de Mauricio Tragtenberg - *Francisco Ferrer e a Pedagogia libertária (1981)*, Flávio Luizetto - *Presença do anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios literário e educacional (1984)*- , Francisco Foot Hardman - *Nem pátria, nem patrão!: vida operária e cultura anarquista no Brasil (1983)* - , Antonio Arnoni Prado - *Libertários no Brasil: memórias, lutas, cultura (1985)*, Azis Simão - *Sindicato e Estado, (1966)* e Fernando C. Prestes Motta - *Burocracia e auto-gestão: a proposta de Proudhon (1985)* podem ser considerados como obras pioneiras que trataram dos libertários especificamente sob o viés da cultura, política e educação.

A produção de Maurício Tragtenberg que, além de militante, foi um dos mais renomados cientistas sociais da segunda metade do século XX, no Brasil, insere-se na fronteira entre o universo da militância e o da universidade. Seu artigo *Francisco Ferrer e a pedagogia libertária*, publicado em 1981, no primeiro número da revista *Educação e Sociedade*, marca o ingresso da reflexão sobre educação anarquista na vida acadêmica brasileira.

Essas pesquisas provêm de um campo investigativo mais amplo, articulado à realidade do trabalhador urbano no Brasil - advindo de meados da década de 60. Período que conta com uma crescente produção acadêmica nessa área, cujas pesquisas apontaram aspectos ligados à questão da imigração, às idéias e lutas políticas e de classes, bem como à crítica ao confinamento destes atores sociais aos “porões” da história<sup>75</sup>. O anarquismo foi introduzido nesses estudos sob duas vias interpretativas; a primeira, através da sua associação à composição social da classe operária, constituída pela relação imigração/anarquismo; a segunda vinculando a presença do anarquismo à organização político-econômica do país,

---

<sup>74</sup> LEITE, MLM. Quem foi Maria Lacerda de Moura. In: **Revista Educação e Sociedade**, 1979, p. 7.

<sup>75</sup> Sobre esse assunto, os trabalhos pioneiros foram desenvolvidos por Boris Fausto, *Trabalho urbano e conflito social*, (1976); Sheldon L. Maram, *Anarquistas, imigrantes e o movimento operário brasileiro: 1890-1920* (1979); Silvia L. Magnani, *O movimento anarquista em São Paulo: 1906-1917*, (1982); Sérgio Pinheiro e Michael Hall, *O movimento operário no Brasil: 1877-1981*, (1979 e 1981); Dean Warrem, *A industrialização de*

pautada na posição estatal liberal de não-intervenção nas relações entre capital e trabalho, sem o reconhecimento da legitimidade de legislação trabalhista ou do sindicalismo<sup>76</sup>.

O trabalho de Luizetto tem significativa importância na localização das práticas libertárias no campo educacional por desenvolver análise inaugural sobre o episódio brasileiro de criação das Escolas Modernas. Utiliza inclusive como fonte primária o arquivo pessoal de João Penteadó - então sob posse de familiares. Sua análise interpretativa dos documentos produziu a reconstituição do trajeto de implementação das escolas libertárias e da reação de João Penteadó à repressão do governo sobre as escolas. Com isto faz um dos primeiros esboços biográficos sobre Penteadó, no âmbito acadêmico.

A pesquisa de Foot Hardman enfatiza as práticas culturais dos libertários - o que engloba a educação devido à profunda inerência entre ambas as práticas sociais. Hardman procura equacionar historicamente a cultura das classes trabalhadoras; compreende os aspectos culturais como elementos inerentes ao processo de formação e movimento da história das lutas de classe<sup>77</sup>. Assim, define que trabalha com a noção de “história dos vencidos”, mas esquivando-se do risco de produzir um trabalho isolado, “uma abordagem meramente sincrônica ou estrutural dos problemas da ‘classe operária’”<sup>78</sup>. Esta obra tem grande importância no debate acadêmico sobre educação e cultura operária por abordar, neste viés, a chamada estratégia de desterro - isolamento social e auto-desterro na cultura operária, atitude de auto-suficiência filosófica e estética. Esta perspectiva, frequentemente adotada por pesquisadores, foi repensada em pesquisas mais atuais como a de Fernando Peres, na qual desenvolve a noção de mecanismos e estratégias de aproximação por meio do ideário libertário.

Da década de 1990 para o século XXI, a produção sobre educação libertária mostrou-se mais difusa, apresentando uma série de trabalhos desenvolvidos no âmbito dos cursos de pós-graduação em educação - diferentemente dos trabalhos anteriormente mencionados, oriundos de cursos diversos de pós-graduação em ciências humanas.<sup>79</sup> Nesse sentido, foram localizadas obras que se apropriaram dos trabalhos de Luizetto, Foot Hardman e Edgar Rodrigues. Foi instituído na área pedagógica, dessa forma, um arcabouço de pesquisa apoiado na literatura oriunda das ciências sociais e da história social - o que enriqueceu o

---

*São Paulo: 1880-1945*, (1971).

<sup>76</sup> MAGNANI, S. I. L. **O movimento anarquista em São Paulo (1906-1917)** São Paulo- Brasiliense, 1982, p. 26-28.

<sup>77</sup> FOOT HARDMAN, F. **Nem pátria, nem patrão!** São Paulo, Brasiliense, 2002:30.

<sup>78</sup> *Idem*, p.31.

<sup>79</sup> Foram localizados trabalhos nos cursos de pós-graduação em educação na Universidade de São Paulo, Unicamp, e na Pontifícia Universidade Católica - PUC / SP.

campo de discussão com métodos e abordagens -, fontes primárias de arquivos pessoais e escolares, e história oral. Nesse contexto, produziram-se trabalhos que legitimaram o campo de estudo sobre os libertários na área educacional, tais como: Regina Celia Mazoni Jomini - *Uma educação para a solidariedade: contribuição ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na República Velha (1990)* -, Celia Maria Benedicto Giglio - *Voz do trabalhador: sementes para uma nova sociedade (1995)*, Antonio José Romera Valverde - *Pedagogia libertária e autodidatismo (1996)*-, José Damiro de Moraes - *A trajetória educacional anarquista na primeira república: das escolas aos centros de cultura social (1999)*, Tatiana Calsavara - *Práticas da educação libertária no Brasil : a experiência da Escola Moderna em São Paulo (2004)* -, Fernando Antonio Peres - *Estratégias de aproximação: um outro olhar sobre a educação anarquista em São Paulo na Primeira República (2004)* -, Olga Regina Fregoni - *Educação e resistência anarquista em São Paulo : a sobrevivência das práticas da educação libertária na academia de comercio Saldanha Marinho (1920-1945) (2007)*.

Com exceção do trabalho de Olga Regina Fregoni, esse percurso de pesquisa abrange a primeira república - período em que se concretizaram experiências libertárias de educação no Brasil. Com relação aos aportes teóricos, percebe-se tanto a presença de referências provenientes dos clássicos anarquistas, quanto do marxismo e da abordagem culturalista. Os trabalhos são geralmente descritivos sobre as práticas de educação e cultura promovidas no nicho libertário; referem-se a um campo de estudo ainda pouco investigado e contribuem com a consolidação desta área de pesquisa no campo educacional por meio de sua contribuição à superação crítica de suas lacunas.

## **2.1. A presença da educação libertária na história da educação brasileira**

A história da educação brasileira, como já foi problematizado anteriormente, apresenta certa subjacência à interdependência entre a educação escolar e a história política, o que consolida o imperativo da presença do Estado nas experiências educacionais evocadas no curso da história. Portanto, ao se referirem à educação popular ou educação de trabalhadores, muitas pesquisas enveredam as artimanhas ideológicas do Estado no processo de equalização social, através da popularização de uma escola laica e gratuita para todos. São raras as referências de iniciativas educacionais, projetadas pela forma escolar, desprovidas de vínculo com o Estado, exceto ao se tratarem de escolas particulares confessionais. Por esta via, para o

intento de se evidenciar a presença / ausência da educação libertária na história da educação, foram localizadas obras que traçaram desde abordagens gerais sobre a escolarização no Brasil até estudos temporal ou tematicamente delimitados, mas presentes nas bibliografias dos cursos de Pedagogia<sup>80</sup>.

Entre os estudos pautados na cronologia oficial da história da educação brasileira - colônia, império, república -, foi localizada a obra de Maria Luiza Santos Ribeiro - *História da educação brasileira: a organização escolar (1984)*<sup>81</sup>, amplamente acessível e utilizada nos cursos de Pedagogia, e exemplar na validação de um discurso histórico sobre a escolarização arraigado à sua organização político-econômica. Por esse motivo, segue a periodização oficial, organizada em função dos avanços e recuos econômicos do país (1549-1808 - modelo agrário exportador dependente; 1808-1850 - crise; 1850-1870 - consolidação do modelo agrário comercial exportador dependente; 1870-1894 - crise e incentivos à industrialização; - 1894-1920 - modelo agrário comercial exportador dependente; 1920-1937 - crise; 1937 - 1955 - modelo nacional industrial desenvolvimentista; 1955 - 1964 - crise) e retrata a visão de escola e de demanda escolar (entre elite e povo) das classes dirigentes. A abordagem, a partir da tendência econômica, certamente, acarretou a questão industrial e “imigrantista” no país, bem como a circulação de idéias políticas antagônicas, sobretudo nos grandes centros industriais. Em síntese, não estabelece qualquer menção às camadas populares na demanda por ensino, no período que compreende à primeira república, concentrando-se apenas na organização do ensino público, comprometido com a defesa da necessidade de se resolver o problema do atraso escolar no país.

Outra obra de destaque, que segue a mesma periodização - e focaliza o estudo, sobretudo no Estado de São Paulo -, intitulada *Historia da Escola em São Paulo e no Brasil* (1984), de Maria Luiza Marcílio, alude à classe operária, no início do século XX - contexto de escolarização encampado pelo projeto republicano - e trabalha com o estigma da passividade do operariado. Contudo, reitera que “os anarquistas mudaram essa situação, organizaram greves, ligas e associações de socorro mútuo”<sup>82</sup>. A autora não menciona,

---

<sup>80</sup>A escolha destas obras teve como critério: obras publicadas posteriormente à década de 70 (década de entrada da temática libertária no universo acadêmico), estudos que apresentam a periodização da história da educação brasileira, estudos temáticos que abrangessem o período trabalhado ou citassem os libertários, estudos coletâneas sobre história da educação que apresentassem ampla abrangência temática. Foram localizadas na biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, buscando a escolha por trabalhos que apresentassem maior número de exemplares, em função de uma possível demanda dos cursos de Pedagogia, ou que pertencessem a autores ou projetos renomados.

<sup>81</sup> Ribeiro, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo, SP : Moraes, 1984.

<sup>82</sup> MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Instituto Braudel: Imprensa Oficial de Estado de São Paulo, 2005, p.118.

entretanto, que organizaram escolas.

Essas obras representam um panorama geral da história da educação e expressam a função de um manual, direcionado à formação pedagógica. Nessa categoria é interessante citar um trabalho de Paulo Ghiraldelli - *História da Educação Brasileira*, (1992), também popularizado nas bibliografias pedagógicas. Esse autor produziu, no ano de 1987, um estudo sobre educação e classe operária, intitulado *Educação e movimento operário*, no qual retrata com riqueza de detalhes a implantação das escolas libertárias no Brasil. Porém, no seu compêndio *História da educação brasileira*, - mesmo desenvolvendo uma organização cronológica e temática dos fatos históricos diferenciada - o autor cita, por exemplo, a educação integralista, a educação comunista, e quase praticamente ignora as experiências educacionais libertárias, salvo quando desenvolve um tópico intitulado: "*Mauricio Tragtenberg e a desburocratização da escola*". Sobre a pedagogia libertária, neste tópico, o autor explica que a mesma foi divulgada e implantada por professores ligados ao sindicalismo na primeira república; em uma nota de rodapé, remete à sua obra *Educação e movimento operário*, para uma análise mais aprofundada.

O trabalho que apresenta maior abertura sobre as experiências educacionais brasileiras ao longo de sua história é de autoria de Maria Lucia Spedo Hilsdorf, intitulado *História da Educação: Leituras* (2003). Nesta obra panorâmica, a autora esclarece que a mesma foi produzida como "subsídio de leitura para as aulas de História da Educação Brasileira" (p.VII), o que justifica o recorte temporal da obra: desde os jesuítas aos dias atuais. Contudo, ao contrário das abordagens positivistas que organizam a história da educação com base nos acontecimentos políticos, a autora propõe uma periodização que elege como marco os acontecimentos internos ao campo educacional, na sua relação com os problemas políticos, econômicos e sociais. Nesse sentido, produz um capítulo intitulado "*Outras escolas da primeira república*", - cuja imagem ilustrativa é uma fotografia da Escola Moderna n.º 2, no Brás, em 1918 - no qual defende que

se a questão da escolarização permaneceu como um fator de extrema importância para as oligarquias que estiveram no poder, durante a primeira república, ela foi crucial também para os trabalhadores, mas nos seus termos: nas reivindicações destes a educação escolar precisava estar acompanhada de transformações materiais, distribuições de riquezas, justiça e igualdade, pontos que não constavam da agenda republicana<sup>83</sup>.

Refere-se, por meio dessa perspectiva direcionada aos trabalhadores e à educação

---

<sup>83</sup> HILSDORF, Hilsdorf, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003, p.81

escolar, às concepções e iniciativas educacionais dos socialistas, dos libertários, dos comunistas, do movimento negro, e da chamada escola da rua. O fator positivo dessa abordagem reside justamente no ponto de interseção das distintas demandas e experiências escolares, ocorridas nesse período, arraigadas à própria dinâmica interna do campo educacional e não somente nos avanços ideológicos do Estado.

Foram também consultadas diversas coletâneas de artigos sobre história da educação brasileira<sup>84</sup>, dentre as quais foram destacadas as seguintes: *500 anos de educação no Brasil* (2000) e *História e memórias da educação no Brasil* (três volumes).

Há que se esclarecer que as demais coletâneas consultadas não fizeram qualquer referência à educação libertária. As que foram aqui mencionadas, por sua vez, trazem particularidades que podem contribuir com a investigação. A primeira obra por apresentar artigos de historiadores da educação reconhecidos no campo e por ser um trabalho desenvolvido sob os auspícios da prefeitura municipal de Belo Horizonte, Estado cuja produção acadêmica também dispõe de legitimidade no campo da história da educação brasileira - sobretudo com os trabalhos de Luciano Mendes Faria Filho, Eliane Marta Santos Teixeira Lopes, Cynthia Greive Veiga, organizadores da obra. A segunda - organizada por Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos - por definir sua proposta a partir da dupla perspectiva associada à sua inserção no combate intelectual contra a amnésia sobre a história da educação no país: quer seja a amnésia do excesso (a nostalgia), quer seja a amnésia da ausência (o esquecimento).

A leitura da obra *500 anos de educação no Brasil* (2000) remete a uma concepção de educação marcada pelo estigma do processo civilizador das Américas; a contribuição dos jesuítas é tomada como marco inicial do processo educacional no Brasil. Autores de diversas universidades brasileiras, com significativo reconhecimento no campo educacional - sobretudo dos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais - contribuíram com estudos que atravessam os três períodos abarcados pela história da educação - colônia, império e república - cujo destaque, para este estudo, recaiu sobre o artigo de Lúcio Kreutz, intitulado a *Educação de imigrantes nos Brasil*. O autor analisa a implementação de escolas étnicas ocorridas com o crescimento da imigração no Brasil, grande parte instituídas pelos

---

<sup>84</sup> Neste tipo de produção, foram localizadas obras que cobriram a passagem império - república; e república velha, tais como: O legado educacional do século XIX (SOUZA, VALDEMARIN, ALMEIDA, 1998); A memória e a sombra – a escola brasileira entre o Império e a República (VIDAL, SOUZA, 1999); Educação, sociedade e cultura no século XIX (CADERNOS CEDES, 2000); Dos arquivos à escrita da história da educação: a educação brasileira entre o Império e a República (GONDRA, 2001); Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Século XIX (STEPHANOU, BASTOS, 2005); Escola Pública no Brasil. História e Historiografia (LOMBARDI, SAVIANI, NASCIMENTO, 2005).

alemães (1.579 escolas). Estas escolas foram fundadas para suprir a lacuna deixada pelo Estado quanto à educação para os imigrantes; diferentemente das escolas libertárias, compartilhavam de projeto religioso, as escolas eram confessionais - católicas e evangélicas. A coletânea apresenta também o texto de Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, que se refere à “dicotomia” entre negro e educação escolar no Brasil. Situa o descaso a que foram relegados os negros no processo de escolarização brasileira, tanto no período colonial quanto no pós-escravatura.

Já na coletânea *História e memórias da educação no Brasil*, foi localizado um artigo, componente do terceiro volume, escrito por Silvio Gallo e José Damiro de Moraes, intitulado *Anarquismo e educação: a educação libertária na primeira república*. O artigo desenvolve a relação entre anarquismo e educação - explanando quatro princípios da teoria anarquista, trabalhados por Silvio Gallo: autonomia individual, auto-gestão social, internacionalismo e ação direta. Desenvolve a trajetória do anarquismo na primeira república, focando a questão educacional nos congressos operários e na criação das Escolas Modernas.

Dentre as publicações que contemplam abertura relevante no que se refere aos temas abordados, convém citar a *Revista Educação e Sociedade* produzida pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cedes / Unicamp, cuja primeira publicação, em 1981, trouxe o artigo de Mauricio Tragtenberg, *Francisco Ferrer e a pedagogia libertária*; em janeiro de 1979, Mirian Lifchitz Moreira Leite publicou o texto *Quem foi Maria Lacerda de Moura*; em setembro de 1982, Flávio Luizetto publicou o artigo intitulado *Cultura e educação libertária no Brasil no início do século XX*. Também a *Revista Brasileira de História da Educação* - publicada pela Sociedade Brasileira de História da Educação - veiculou o artigo de Fernando Antonio Peres, intitulado *Estratégias de aproximação, sociedade de idéias e educação anarquista em São Paulo, na primeira república (1889-1930)*. Além da publicação de Dora Incontri, na *Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, em 1991, intitulada *Tolstoi e a Anti-pedagogia: uma proposta de educação libertária*.

Nessa perspectiva, como procura explicitar essa breve análise, há muito que se incentivar na política de localização e conservação de fontes documentais primárias geradas no passado escolar brasileiro, de forma a incorporar informações elididas pelo peso da sua história oficial. O retorno às fontes se propõe a efetivar eco às experiências passadas e quase esquecidas de educação e cultura escolar. Rastrear vestígios, memórias, palavras sufocadas em papéis amarelados pelo tempo. Evidenciar pontos de vista, concepções de mundo, lutas por autonomia, emancipação e libertação social por meio da educação. O mapeamento do pensamento libertário na produção científica do campo educacional derrama-se desse fluxo,

funda-se justamente no estranhamento; quer questionar as discussões que atualmente vêm sendo desenvolvidas na seara pedagógica, por meio da simples presença e do seu encadeamento factual no macro discurso da história. A chave mestre desse ato é o humilde intuito de agregar ao pensamento pedagógico contemporâneo concepções, experiências, conceitos, objetos e métodos antagônicos ao discurso educacional erigido sobre a autoridade (do Estado e das classes dirigentes) e concatenado a uma visão fragmentada de educação.

“Educar é um processo de construção coletiva da liberdade e desconstrução paulatina da autoridade”<sup>85</sup>. A reflexão sobre a educação, sobretudo a escolar, e as demandas do mundo atual clamam por viragens de paradigmas, e o papel de uma visão de mundo autoritária, nesse processo é, no mínimo, problemático. A historiografia assume o célebre sentido não de formar, mas de ecoar, reproduzir a ressonância das vozes que possam demarcaram o presente; é o sentido de se produzir o refluxo a partir da versão em eterna construção, que se projetam sobre o passado. Nessa perspectiva, capturar os vestígios de experiências educacionais libertadoras ao longo da história intenta a abertura de novas possibilidades educativas para o presente, a partir da sua efetiva legitimação científica no campo educacional.

O passado se configura, adquire forma, é desenhado na incessante batalha que os homens travam no presente, buscando dar a ele uma consciência, uma estabilidade, uma memória, que sirva de suporte para projetos, estratégias, astúcias, que apontam para a construção de verdades possíveis sobre o ser do homem no tempo. Como um leque chinês, o passado apresenta diferentes figuras, dependendo de quem o manipula; (...) Os contornos que damos ao passado, as regiões deste que iluminamos, os sujeitos que apanhamos entre a poeira e fazemos novamente se encenarem, as tramas que pensamos ouvir nos desvãos dos arquivos, atendem a problemas e embates de nosso próprio tempo, em que estão mergulhadas nossas próprias vidas. Nada nos chega do passado que não seja convocado por uma estratégia, armado por uma tática, visando atender alguma demanda de nosso próprio tempo<sup>86</sup>.

---

<sup>85</sup> GALLO, S. **Pedagogia libertária**: anarquistas, anarquismos e educação. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007, p.25.

<sup>86</sup> ALBURQUERQUE. Idem, p. 121.

## CAPÍTULO II

### À TERCEIRA MARGEM: EDUCAÇÃO E CULTURA SOB A ÉGIDE ANARQUISTA

---

*Nada é, tudo se outra.*

*- Fernando Pessoa.*

*“La propuesta educativa anarquista no ha muerto, sigue estando ahí para quien quiera utilizarla adaptándola a los nuevos tiempos,; lo que ha muerto (o casi) son las ganas de utilizar los planteamientos revolucionarios en la educación”.*

*- Cuevas Noa.*

*Escola Moderna n.º 1 – João Penteadó à esquerda*



*direita*



*Academia de Comércio Saldanha*



## INTRODUÇÃO

---

Si hemos de educar para la libertad;  
si sigue siendo verdad que es posible educar para  
la libertad, entonces puede ser conveniente dirigir la mirada al  
pensamiento y las experiencias antiautoritarios.

- José Gonzales Monteagudo

As vozes libertárias se fizeram (in)finitas no curso da história. No ecoar de seus signos, reverberaram, sob as vestes de práticas sócio-culturais universais, seus sussurros, espasmos, dores, sublimações e exaltações. O teatro, a imprensa, a literatura, a escola; se reconfiguraram em curso marginal, coexistente. Cultura operária? No que propiciaria o cotidiano operário à sensibilização de uma estética, de uma percepção “inspirada” sobre o mundo? Litvak assegura: nunca, em nenhum movimento, se outorgou à cultura tanto valor como entre os anarquistas<sup>87</sup>. Ao se apropriarem do arcabouço cultural hegemônico, os anarquistas exercitaram a resignificação dos valores morais e éticos e das visões de mundo expressos por essas práticas culturais, consolidadas ao longo das sociedades ocidentais. Dessa forma, difundiram entre a classe trabalhadora - compreendida como um novo grupo de leitores no século XIX - certo habitus cultural dominante, sob a ótica dos dominados; a leitura e a escrita (nos gêneros literário, jornalístico e teatral) foram apropriadas como cultura de combate, como meios e fins no processo de transformação e libertação sociais.

Por esta via, este capítulo adentra o universo anarquista nos seus pormenores culturais: estéticos, expressivos e educativos, no fluxo de suas experiências concretas. Sendo assim, partir-se-á da noção de cultura como modo de vida e concepção de mundo; prática que humaniza e eleva a compreensão dos homens acerca da realidade. Concordando com as proposições teóricas de Whitaker, “o ser humano, quando nasce, está aberto a todas as possibilidades, mas ele tem que nascer em um meio sócio-cultural e ele precisa internalizar essa cultura para que se humanize<sup>88</sup>”.

---

<sup>87</sup> Litvak, L. *Estúdio preliminar. El cuento anarquista*. Madrid, 1982, p.9.

<sup>88</sup> Nessas proporções, Whitaker (2002) trabalha com a importante distinção entre cultura e ideologia, que clarifica o uso da noção de cultura e a dimensiona como realidade que humaniza o indivíduo e lhe confere personalidade. O que não ocorre com a ideologia, falsificada pelas atrações da cultura de massa, entre outros fatores. Segundo a autora, “o conceito de ideologia era aplicável à sociedade capitalista e não havia nele nenhuma boa vontade para aqueles que tinham que ser desmascarados, assim, a classe dominante impunha sua visão de mundo sobre os dominados que incorporavam-na. Então, o conceito de ideologia tinha, naquele momento, um intenção política. Era científico, mas tinha uma intenção política. Ora, quando se pensa em termos de cultura não se pensa em termos de opressão, mas em modos de vida e até em maneiras lúdicas de ser. E, quando se pensa em ideologia, a primeira idéia que surge é a de opressão, de dominação. São conceitos

## 1. Margeando o anarquismo: a busca pela libertação humana

O baluarte do pensamento libertador, difundido nas sociedades ocidentais a partir do século XVII, é representado pelo florescimento da ilustração e da conseguinte “era das revoluções”; a bandeira da liberdade, da igualdade e da fraternidade condensou e ressoou as modernas expectativas por uma sociedade justa, na qual homens livres promovessem uma ordem social voluntária e esclarecida. As correntes que fortaleceram a filosofia libertária, reflexiva da condição humana de natureza e sociedade; de liberdade e servidão advêm, numa primeira instância, das teses contratualistas de Rousseau e das chamadas utopias socialistas (representadas, principalmente, pelos franceses Saint-Simon, Fourier, Louis Blanc e Banqui e pelo inglês Owen). Todavia, o nascedouro da visão libertária de mundo, caracterizada pelo estranhamento face às relações de poder entre os homens - e pelo forte antagonismo ao seu teor autoritário - é marcado também pelo pensamento de intelectuais pouco conhecidos. Como observa Piozzi, ao desenhar a arquitetura do pensamento anarquista,

A imagem de homens livres e iguais que vivem fraternalmente em comunhão de bens, sem leis nem governos, representa em geral, o ideal de sociedade entre as correntes progressistas da época, fascinando inclusive escritores políticos como Voltaire, Montesquieu e Diderot, que nunca defenderam a abolição da propriedade e do Estado; (...) [todavia] as propostas comunitárias mais coerentes dessa época foram formuladas por escritores desconhecidos, que viveram obscuramente, na província, longe dos grandes embates intelectuais em curso na metrópole parisiense, trabalhando em contato com a dura realidade do povo. Entre eles, o padre Jean Meslier (1664-1729), o monge beneditino Dom Deschamps (1716-1774) e o misterioso Morelly, identificados, por uma ampla literatura consagrada, como os utopistas, conquistaram, ao longo dos séculos XIX e XX, um lugar na árvore genealógica das correntes comunistas e anárquicas engajadas na busca de alternativas para o capitalismo industrial<sup>89</sup>.

Meslier, Deschamps e Morelly são evocados por estudiosos da gênese do socialismo anárquico, como Piozzi e Woodcock, por precursores anarquistas, como Babeuf e anarquistas de fato, como Proudhon. Piozzi revela que esses utopistas somente conquistaram lugar na árvore genealógica das correntes comunistas e anarquistas ao longo dos séculos XIX e XX, sendo que a relevância destes homens no fortalecimento desta visão de mundo não ocorreu de forma direta, e deveu-se antes “aos desdobramentos teóricos do ataque à propriedade e ao Estado, que revelou grande afinidade com o ideário rousseauiano, sobretudo, no que diz

---

antagônicos, difíceis de harmonizar, embora muita gente os use sem nenhuma preocupação com essa discrepância. (2002:16).

<sup>89</sup> PIOZZI, Os **arquitetos da ordem anárquica** - De Rousseau a Proudhon e Bakunin. São Paulo: Ed. da UNESP, 2006, p.74.

respeito à visão apocalíptica do homem e da sociedade produzidos pela luta entre os interesses privados”<sup>90</sup>. Nessa perspectiva, antes de analisar as idéias desses desconhecidos utopistas, a autora capturou na doutrina rousseauiana as marcas que se enraizaram entre os grupos radicais na França revolucionária e pós-revolucionária. Tal esfera política foi constituída a partir da crítica sistemática à sociedade competitiva e ao antagonismo à coerção estatal, sendo favorável à instauração de um modelo societário, no qual a ordem não fosse resultado de acordos de interesses, mas sim proveniente do pacto político, fundado na convergência das vontades e no consenso unânime em torno da lei.

A noção de pacto político, ou de contrato social, definida por Rousseau é oriunda de uma crítica complexa aos fundamentos da desigualdade social, por ele examinados no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* e no *Contrato Social*. É importante destacar aqui a tonalidade de Rousseau diante da dicotomia entre liberdade e servidão, em franca ascendência crítica entre os intelectuais europeus contemporâneos a ele, de forma que, a partir desse lugar comum em sua teoria, se tem como foco certos fundamentos teóricos refletidos no pensamento libertário.

Parte-se de um ponto basilar: a corrupção do homem natural mediante seu ingresso na sociedade confluiu na substituição da primitiva liberdade humana pela sua escravidão. O filósofo francês aponta o surgimento da sociedade simples como uma primeira revolução social, a partir da qual o homem modificou sua conformação mental e emocional e tomou consciência de si e de seus semelhantes. Num segundo momento, a existência humana, em seu estado social, viveu o que Rousseau definiu como a segunda revolução social, caracterizada pela descoberta da metalurgia e da agricultura:

A partir do instante em que um homem necessitou do auxílio do outro, desde que percebeu que era útil a um só ter provisões para dois, desapareceu a igualdade, introduziu-se a propriedade, o trabalho tornou-se necessário e as vastas florestas se transformaram em campos risonhos cumprindo regar com o suor dos homens e nos quais logo se viu a escravidão e a miséria germinarem e medrarem com as searas. A metalurgia e a agricultura foram as duas artes cuja invenção produziu essa grande revolução<sup>91</sup>.

Segundo Rousseau, é nesse estágio social que ocorreu a implantação da divisão do trabalho e da propriedade e se instituiu o permanente conflito entre os homens e a malfadada desigualdade social. Nessa configuração, a desigualdade instaurou a supremacia da servidão em detrimento da liberdade, ainda presente no homem solitário. A necessidade alcançou o

---

<sup>90</sup> Idem: 77.

<sup>91</sup> ROUSSEAU, J. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p.213.

grau do supérfluo e o homem instaurou a busca pela riqueza e pela satisfação de seus desejos em prejuízo de seus semelhantes.

Rousseau atribui, nesse sentido, não ao homem natural, mas ao homem social o estado de mútua hostilidade defendido por Hobbes. E aponta um fator fundamental na formação da sociedade política: esta surge em virtude da vulnerabilidade dos ricos, de forma que, por meio da instituição de leis e do governo evitar-se-ia uma possível inversão de poder pela força. A propriedade e a desigualdade foram sancionadas pela lei e foi perpetuada a servidão de uns em benefício de outros, de forma que para Rousseau, o poder político atuaria sempre em favor dos mais fortes e em prejuízo dos mais fracos. Nesse estado de coisas, Rousseau defende o contrato social por este apontar no cerne das injustiças de uma sociedade o desejo coletivo de proteger a liberdade, ainda que por meio de leis originalmente destinadas à hegemonia dos ricos. Assim, por meio da base contratual da sociedade, os homens designam líderes que defenderão sua liberdade. Os homens não se unem para sobreviver, nem para o progresso coletivo, unem-se de forma a manter os privilégios de um grupo e a proteção de outro, como bem expressa a metáfora de Simone Weil: na balança social, o grama supera o quilo<sup>92</sup>.

Por essa via, Rousseau defende que

Se seguirmos o progresso da desigualdade nessas diferentes revoluções, verificaremos que o estabelecimento da lei e do direito de propriedade foi seu primeiro termo; a instituição da magistratura, o segundo; e que o terceiro e último foi a mudança do poder legítimo para o poder arbitrário. Assim, o estado do rico e do pobre foi autorizado pela primeira época; o do poderoso e do fraco, pela segunda; e, pela terceira, o de senhor e de escravo, que é o derradeiro grau da desigualdade e o termo a que chegam todos os outros, até que novas revoluções dissolvam totalmente o governo ou o aproximem da instituição legítima<sup>93</sup>.

Nessa perspectiva crítica, Rousseau reflete também acerca da educação e sua importância no processo de formação do homem. Parte do pressuposto de que este nasce carente de tudo, sendo que a educação,<sup>94</sup> suprirá esse vazio e possibilitará a educação do homem para si próprio. Ao problematizar as características do homem natural e do homem social, Rousseau fundamenta as distinções genéricas dos processos educativos e suas

---

<sup>92</sup> WEIL, S. 1925, p.87 apud NUNES, L. H. M. **Ação e reação**: uma leitura da recepção histórica do Discurso da Servidão Voluntária. Cadernos de ética de filosofia política, 2/2005:54.

<sup>93</sup> Op. Cit. ROUSSEAU, Idem, p.235.

<sup>94</sup> Rousseau desenvolve o conceito de educação pautado em três instâncias: “essa educação vem-nos da natureza ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas” (ROUSSEAU, **Emílio**. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.9)

finalidades cabais na formação do ser humano; assim sendo, assevera que “é preciso optar entre fazer um homem ou um cidadão, pois não se fazem os dois ao mesmo tempo”<sup>95</sup>. Dessa forma, enquanto de um lado idealiza a educação de seu discípulo imaginário, Emílio, sob os ensinamentos de um preceptor – proposta educacional, posteriormente, muito apropriada pela elite aristocrática -, de outro pensa a necessidade da escola pública, articulando as faces distintas de ambos os processos:

O homem natural é tudo para si mesmo; é a unidade numérica, o inteiro absoluto, que só se relaciona consigo mesmo ou com seu semelhante. O homem civil é apenas uma unidade fracionária que se liga ao denominador, e cujo valor está em sua relação com o todo, que é o corpo social. As boas instituições sociais são as que melhor sabem desnaturar o homem, retirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe uma relativa, e transferir o eu para a unidade comum, de sorte que cada particular já não se julgue como tal, e sim como uma parte da unidade, e só seja perceptível no todo<sup>96</sup>.

Nesse sentido, na educação e na cultura a maturação da sociedade política, de forma que ambas propiciem a coesão do corpo político por meio do fortalecimento do sentimento de identificação dos cidadãos com o todo. Nessa medida, se aproxima do caminho inaugurado pela ala mais democrática das luzes, para quem o convívio humano justo e livre não seria resultado de uma ciência ordenadora do real e tampouco monopólio exclusivo de uma minoria culta. Tratar-se-ia da obra incessante de uma razão crítica e analítica, voltada a desenvolver a faculdade de julgar nas massas populares, franqueando-lhes o acesso ao conhecimento<sup>97</sup>.

Sob um ponto de vista semelhante e precedente, o francês Etienne de La Boétie, que viveu no século XVI e foi, certamente, lido por Rousseau, desenvolveu uma leitura radical acerca das relações de tirania estabelecidas pelo homem social. Ao questionar sobre as causas que levam o homem a servir voluntariamente, a preocupação do jovem filósofo residiu, precisamente, na potência do poder instituído nas relações presentes na estrutura do corpo social. La Boétie estabelecia questionamentos no seguinte sentido:

Gostaria apenas que me fizessem compreender como é possível que tantos homens, tantos burgos, tantas cidades, tantas nações suportam às vezes um tirano só, que tem apenas o poderio que lhe dão, que não tem o poder de prejudicá-los senão enquanto têm vontade de suportá-lo, que não poderia fazer-lhes mal algum se não quando preferem tolerá-lo a contradizê-lo. Coisa extraordinária, por certo; e porém tão comum que se deve mais lastimar-se do que espantar-se ao ver um milhão de homens servir miseravelmente, com o pescoço sob o jugo, não obrigados por uma

---

<sup>95</sup> ROUSSEAU, 2004, *idem*, p.11.

<sup>96</sup> *Idem*.

<sup>97</sup> Op. Cit. PIOZZI, *idem*: 44.

força maior, mas de algum modo (ao que parece) mas encantados e enfeitados apenas pelo nome de um, de quem não devem temer o poderio, pois ele é só, nem amar as qualidades, pois é desumano e feroz para com eles; (...) se todas as coisas que têm sentimento (animais, homens), assim que os têm, sentem o mal da sujeição e procuram a liberdade; se os bichos sempre feitos para o serviço do homem só conseguem acostumar-se a servir com protesto de um desejo contrário - que mau encontro foi esse que pôde desnaturar tanto o homem, o único nascido de verdade para viver francamente, e fazê-lo perder a lembrança de seu primeiro ser e o desejo de retomá-lo?

(...) É verdade que no início serve-se obrigado e vencido pela força; mas os que vêm depois servem sem pensar e fazem de bom grado o que seus antecessores haviam feito por imposição<sup>98</sup>.

A obra, que ficou conhecida como *Discours de la servitude volontaire* (Discurso da Servidão Voluntária), foi escrita por La Boétie quando jovem, por volta dos 18 anos, em 1552 ou 1576<sup>99</sup>. La Boétie dispõe de algumas justificativas a tal destino desafortunado da humanidade, como, por exemplo, o costume, o acovardamento ou o enfraquecimento do homem enquanto assujeitado, além do estabelecimento de uma cadeia hierarquizada de tiranetes na estrutura social. Entretanto, sua crítica é mais profunda, chegando a importantes teses, a partir do desanuiamento das relações de poder entre os homens. Como bem expressa Chauí a esse respeito:

A sociedade é como uma imensa pirâmide de tiranetes que se esmagam uns aos outros: o corpo do tirano é formado pelos seis que o aconselham, pelos sessenta que protegem os seis, pelos seiscentos que defendem os sessenta, pelos seis mil que servem aos seiscentos e pelos seis milhões que obedecem aos seis mil, na esperança de conseguir o poder para mandar em outros. A primeira resposta nos diz que o poder de um só sobre todos foi dado ao tirano por nosso desejo de sermos tiranos também<sup>100</sup>.

Dessa forma, La Boétie associa o desejo de tirania ao próprio desejo de possuir e acumular riquezas e ao desejo de ser proprietário. O tirano, fortalecido pela sua cobiça e pelo seu poderio, tem a sua volta aquelas pessoas que almejam o mesmo poder e as mesmas riquezas; servem pelo prazer de sentirem-se parte dos bens do tirano. Então, indaga: “o que é aproximar-se do tirano senão recuar mais da sua liberdade e, por assim dizer, apertar com as duas mãos e abraçar a servidão?” É deixar a liberdade pela servidão voluntária, pela mesma espera e de se possuir bens e posses.

E, para além do projeto de ascensão social daqueles que servem a um tirano, La Boétie relaciona sua tese à problemática da socialização dos indivíduos no quadro, cada vez

---

<sup>98</sup> LA BOÉTIE, E. **Discurso da Servidão Voluntária**. Tradução: Laymert Garcia dos Santos. Comentários: Claude Lefort, Pierre Clastres e Marilena Chauí. Editora Brasiliense. São Paulo, 1982, p.12-33.

<sup>99</sup> Devido à obscuridade da data de publicação da obra, optou-se por expressar a data de 1552 revelada por Chauí e a data de 1576, primeira edição integral, publicada em Genebra, em 1576, pelo calvinista Simon Goulart.

mais natural, da servidão voluntária. Sendo assim, acredita que

(...) a primeira razão pela qual os homens servem de bom grado é que nascem servos e são criados como tais. (...) Desse modo, os homens nascidos sob o jugo, mais tarde educados e criados na servidão, sem olhar mais longe, contentam-se em viver como nasceram, consideram natural a condição de seu nascimento<sup>101</sup>.

Este ponto é fundamental no direcionamento da reflexão sobre a importância e a problemática da educação e da cultura na formação dos indivíduos, seja para moldá-los, em função da ordem que rege - e aprisiona - a sociedade, seja para libertá-los dela. Ao trabalhar de forma contundente com a naturalização das relações de poder sancionadas pela ordem social na qual vivia, La Boétie se dirige, seguramente, à valorização do esclarecimento no processo de libertação humana, chegando a afirmar que “os livros e a doutrina dão aos homens, mais que qualquer outra coisa, o sentido e o entendimento para se reconhecerem e odiar a tirania”<sup>102</sup>.

As palavras de La Boétie têm relevância para este estudo por colocarem em cena a fundamental problemática da submissão voluntária dos homens ao poder dos próprios homens. Neste ponto reside a percepção da potencialidade de instâncias de socialização poderosas como a educação na perpetuação das desigualdades sociais e na conservação da ignorância dos indivíduos sobre a sua condição de servidão. A posterior crítica anarquista à educação, institucionalizada pelas esferas hegemônicas da sociedade capitalista, assume a mesma tonalidade, de forma a reconhecer a importância das distintas formas educacionais na legitimação do processo de sujeição inconsciente das massas populares<sup>103</sup>.

Dono de um espírito perturbador e revolucionário, e, como exprime Chauí, “lido por protestantes, libertinos e ateus, mas também pelos poderosos do dia, como Richilieu, o *Discurso da Servidão Voluntária* tornar-se-ia, nos séculos por vir, objeto de ‘leituras militantes’”. Ainda de acordo com Chauí, a obra foi retomada durante a Revolução Francesa

---

<sup>100</sup> Idem, p.528.

<sup>101</sup> Idem, p.17-33.

<sup>102</sup> Idem, p.24.

<sup>103</sup> A gênese do anarquismo certamente não remonta exclusivamente a La Boétie, mas a toda uma confluência de ideários antiautoritários emergidos no mundo ao longo de sua civilidade. Sobre isso, Woodcock afirma: “As raízes do pensamento anarquista são antigas. Doutrinas libertárias que sustentavam que, como ser normal, o homem pode viver melhor sem ser governado já existiam entre os filósofos da Grécia e da China Antiga, e entre seitas cristãs heréticas da Idade Média. Filosofias cuidadosamente elaboradas e que eram totalmente anarquistas começaram a aparecer já durante o Renascimento e a Reforma, entre os séculos XV e XVII, e principalmente no século XVIII, à medida que se aproximava a época das revoluções Francesa e Americana, que deram início à Idade Moderna”. Dessa forma, as palavras de La Boétie são aqui evocadas por este associar a submissão humana a um lento processo de inculcação, de formação, de educação.

e no século XIX<sup>104</sup>, no âmbito das lutas proletárias, sendo convertida ao posto de panfleto doutrinário, a despeito da vontade original de La Boétie de não pregar ao povo. A autora comenta que a obra foi incorporada por anarquistas como Landauer, Barthelemy de Ligt, Max Nettlau, Murray Rothbard e Tolstói, que se apropriou do Discurso por meio de uma leitura pacifista. Landauer é citado como o primeiro a estabelecer um vínculo entre o Discurso e a tradição anarquista:

Esse ensaio anuncia o que mais tarde dirão em outras línguas Godwin, Stirner, Proudhon, Bakunin e Tolstói: é em vós e não fora de vós, é em vós mesmos; os homens não deveriam ser ligados pelo poder, mas serem aliados enquanto irmão. Sem poder: An-archia<sup>105</sup>.

É na perspectiva crítica de superação das relações arbitrárias de governo que o pensamento libertador suscitou o levante contra as tiranias e percorreu os fios dialógicos das teorias contra hegemônicas em definição. Com vistas a uma possível genealogia do anarquismo, o historiador George Woodcock vai mais longe elencando, ao lado de La Boétie, os nomes de diversos antagonistas da supremacia da autoridade e mesmo do Estado, tais como Lao-Tsé e Zeno, Fénelon, Thomas Morus, Diderot e até mesmo Rabelais. Além dos já conceituados socialistas utópicos. Na direção de Kropotkin, que afirma: “as raízes do anarquismo remontam à mais remota antiguidade, a Idade da Pedra”<sup>106</sup>. Para Kropotkin, segundo relata Woodcock, as sociedades humanas tendem, através dos tempos, a duas correntes: de um lado funda-se na ajuda mútua, exemplificada pelos costumes tribais, pelas comunidades aldeãs e pelas instituições criadas e mantidas pelas leis do espírito criativo do povo e, de outro lado, a corrente autoritária, que percorreu desde a esfera das superstições e dos espiritualismos até a organização militar, de modo que, indubitavelmente, o anarquismo se perfilha à primeira. Kropotkin, em muitos de seus escritos procurou traçar a origem de certos princípios anarquistas, como diz:

O ódio à autoridade e as reivindicações sociais datam de muito tempo, começam

---

<sup>104</sup> Nunes (2005) cita uma série de republicações ocorridas entre os séculos XVIII e XIX, nos seguintes termos: “a partir de 1727 o texto passa a ser inserido na maior parte das edições dos Ensaios de Montaigne. Marat, às vésperas da Revolução Francesa, o plagia e deturpa (pois inclui no texto uma defesa da tomada do poder pelo povo) na obra *Les Chaînes de l’esclavage*, publicada em Londres em 1774 e reimpressa em Paris em 1792. Em 1835 é a vez de Lamennais reeditar o Discurso, ressaltando o caráter subversivo do texto e o incluindo, para usar as palavras de Abensour e Gauchet (ABENSOUR, GAUCHET 1, p. XII), “com brilho e estrépito na cena revolucionária. A reação não tarda. Sainte-Beuve (SAINTE-BEUVE 23), em 1853, tenta restaurar o enfoque da obra como mero exercício literário, retórico e declamatório, buscando opor-se (inutilmente, diga-se de passagem) à apropriação militante da obra. Sainte-Beuve é seguido neste intento por Gustave Lanson e Paul Bonnefon”.

<sup>105</sup> *Apud* Chauí; LA BOÉTIE, idem, p.215.

<sup>106</sup> WOODCOCK, G. **Os grandes escritos anarquistas**. Porto Alegre: LPM, 1981, p. 39.

logo que o homem se deu conta de que o oprimiam. Mas por quantas fases e sistemas foi preciso passar a idéia para chegar a concretizar-se sobre sua forma atual? Foi Rabelais um dos primeiros a ter essa intuição ao descrever a vida da abadia de Thélème, mas quão obscura ela ainda é, quão pouco ele ainda a crê aplicável à sociedade inteira, pois o ingresso da comunidade está reservado a uma minoria de privilegiados<sup>107</sup>.

Com a ascendência da esfera revolucionária, delineada pela difusão das reivindicações sociais e da formação de uma contra hegemonia, lançadas com maior afinco à cena política nos Estados europeus a partir da Idade Moderna, o ideário libertário foi sendo esboçado, até tomar a forma de uma corrente de idéias e projetos de sociedade, essencialmente, contrários à primazia da autoridade. Woodcock considera que “como movimento ativista, buscando mudar a sociedade por métodos coletivos, o anarquismo pertence unicamente aos séculos XIX e XX”<sup>108</sup>.

Cabe ressaltar que a sistematização do ideário anarquista não converge em uma linha coesa e linear de pensamento. O anarquismo é plural enquanto sistema e método de transformação social. As diversas correntes que o constituem são oriundas de um lugar comum: o antiautoritarismo, de sorte que tal característica foi refletida na estruturação do anarquismo como movimento político-social. Dessa forma, como sublinha Walter<sup>109</sup>, a oposição às hierarquias, às ortodoxias, à predominância de um método ou um programa, à subordinação a uma autoridade intelectual, abre margem para a coexistência de correntes distintas em sensíveis aspectos.

Codello se refere a tal pluralidade como um fator inerente a um movimento anistórico - concebido e retomado em diversos momentos históricos - exatamente porque tem cravadas suas raízes na escolha antiautoritária, fator constante na história da humanidade<sup>110</sup>. Gallo, por sua vez, aponta a opção de se falar em um paradigma anarquista, em substituição da noção de doutrina política, justamente pela diversidade de perspectivas teóricas e práticas assumidas por anarquistas, em períodos distintos. Gallo, assim como Codello, considera o anarquismo atemporal, justamente por constituir uma teoria que faz sentido tanto para o movimento operário do século XX, quanto para as diversas tensões sociais contemporâneas, de forma que avalia a sua redução a uma única doutrina como uma visão equivocada. Como citado acima, Gallo também centraliza o principal fundamento da filosofia política anarquista em duas atitudes constantes, a de negação a toda e qualquer forma de autoridade e a

---

<sup>107</sup>KROPOTKIN, P. **O princípio anarquista e outros ensaios**. São Paulo, Hedra, 2007.

<sup>108</sup>Anarquismo: Introdução histórica. Grupo de Trabalho do Anarquismo; Núcleo de Estudos Contemporâneos. S/d. In:

<sup>109</sup>WALTER, N. **Do Anarquismo**. São Paulo: Ed. Sotavento, 1982, p.22.

<sup>110</sup>CODELLO, 2007: **A Boa Educação: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de**

afirmação da liberdade. Dessa forma, considera que “admitir o Anarquismo como uma doutrina política é provocar o seu sepultamento, é negar sua principal força: a afirmação da liberdade e a negação radical da dominação e da exploração”<sup>111</sup>. O mesmo autor aponta a seguinte especificidade do anarquismo:

Devemos, assim, considerar o anarquismo como um *princípio gerador*, uma atitude básica que pode e deve assumir as mais diversas características particulares de acordo com as condições sociais e históricas às quais é submetido. O *princípio gerador* anarquista é formado por quatro princípios básicos de teoria e de ação: autonomia individual, autogestão social, internacionalismo e ação direta<sup>112</sup>.

Partindo de tais proposições, as correntes anarquistas são organizadas em virtude das suas sensíveis distinções, com o faz Walter. O autor indica como corrente primordial o *anarquismo filosófico*, dominante entre os escritores anarquistas antes de 1849, e fundado na defesa de uma sociedade sem governo, ainda que se reconheça sua potencial impossibilidade. É marcado pela atitude individual, pessoal com pouca inserção coletiva, sendo criticado pelos anarquistas militantes. Há, para além deste, o *individualismo*, outra corrente anarquista, representada por, sobretudo, Max Stirner, cujo principal ponto consiste na compreensão da sociedade como uma coleção de individualidades autônomas que não tem nenhuma obrigação para com a sociedade, mas apenas umas para com as outras. Supõe que os indivíduos que compõem a sociedade devem ser livres e iguais, podendo passar a sê-lo apenas por um esforço pessoal. Max Stirner é a centelha extrema do anarquismo individualista; escreveu uma única obra: *Der Einzige und sein Eigentum* (O único e a sua propriedade), publicada em 1843.

Walter cita o inglês William Godwin, primeiro a elaborar uma teoria claramente anarquista, como um individualista, cuja obra de maior ressonância foi *An Enquiry concerning Political Justice* (Uma pesquisa sobre a justiça política), publicada em 1793. É o anarquismo dos intelectuais, dos artistas e dos não-conformistas, das pessoas que trabalham solitárias e preferem ficar à margem e que atraiu personagens como Shelley e Wilde, Emerson e Thoreau, Augustus John e Herbert Read<sup>113</sup>.

Outra corrente é o *mutualismo*, que, como observa Walter, é um tipo de anarquismo que aparece quando os individualistas põem as idéias em prática. Propõe a oposição ao Estado, e a organização da sociedade através de acordos voluntários entre os

---

Godwin a Neill vol. 1 ed. Ícone: São Paulo, 2007, p.15.

<sup>111</sup> GALLO, S. **Pedagogia libertária**: anarquistas, anarquismos e educação. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007, p.19.

<sup>112</sup> Idem, p. 20.

<sup>113</sup> Idem, p. 24.

indivíduos, numa base de igualdade e de reciprocidade. Um mutualista foi Pierre-Joseph Proudhon, o primeiro que se chamou deliberadamente anarquista, na obra *Qu'est-ce que la propriété?* (O que é a propriedade?), publicada em 1840, em reação aos socialistas utópicos e revolucionários do século XIX. Defendeu uma sociedade composta por grupos cooperativos de indivíduos livres, fundada na troca de produtos de base, quantificados no valor do trabalho e no crédito gratuito por meio de um Banco do povo. “É o anarquismo dos artesãos, dos pequenos proprietários e pequenos comerciantes, dos que exercem profissões liberais e técnicas, das pessoas em suma que estão apegadas à sua independência”<sup>114</sup>.

O mutualismo tem como princípio o cooperativismo, propõe uma sociedade na qual as atividades comunais seriam auto-geridas por sociedades cooperativas, sem diretores permanentes nem administradores eleitos. “O mutualismo econômico pode assim ser considerado como um cooperativismo menos a burocracia, ou um capitalismo menos o lucro”<sup>115</sup>.

Já o *Federalismo* adentra mais o sentido geográfico do que o econômico, como o mutualismo. Abrange a idéia de sociedade num sentido mais amplo, organizada por uma rede de conselhos que cobriria zonas. Os membros dos conselhos não teriam qualquer autoridade executiva, assim como os conselhos não representariam um poder central, mas um secretariado. Proudhon foi também o primeiro teórico do federalismo, tendo sistematizadas suas idéias a esse respeito na obra *Du principe fédératif* (Do princípio federalista), publicada em 1863. Os anarquistas presentes tanto na Primeira Internacional dos Trabalhadores quanto na Comuna de Paris, muitos deles espelhados em Proudhon, diziam-se federalistas. Sendo assim, Walter afirma que:

Virtualmente, todos os anarquistas são federalistas, mas nenhum se define como unicamente federalista. Ao fim e ao cabo, o federalismo é um princípio comum que não é de maneira alguma exclusivamente anarquista. Não comporta nada de utópico. Os sistemas internacionais de coordenação dos caminhos de ferro, da navegação, das ligações aéreas, dos serviços postais, do telégrafo e do telefone, da pesquisa científica, das campanhas contra a fome ou contra os sinistros, e muitas outras atividades à escala mundial são essencialmente de estrutura federalista. Os anarquistas acrescentam simplesmente que tais sistemas funcionariam tão bem no interior de um país como entre diferentes países. Aliás, é já uma realidade para o caso da enorme quantidade de sociedades, de associações e de organizações voluntárias de todas as espécies que têm entre mãos a parte das atividades sociais que não são rentáveis no plano financeiro ou político<sup>116</sup>.

A corrente anarquista de maior impacto, todavia, é o *coletivismo*. Esta visa a

---

<sup>114</sup> Idem, p. 26.

<sup>115</sup> Idem.

<sup>116</sup> Idem, p.27.

reconstrução da sociedade por meio da revolução social, instituída pela classe operária, com vistas à derrubada do Estado e à reorganização da produção com base na propriedade coletiva, gerida por associações de trabalhadores. A regra na produção se baseia na famosa sentença: “de cada um segundo as suas capacidades, a cada um segundo o seu trabalho”. Defendido por Bakunin e seus seguidores, desde a Primeira Internacional, esse anarquismo revolucionário é aquele da luta de classes e do proletariado, dos camponeses que têm consciência de classe e dos militantes operários que almejam a liberdade, a igualdade, a “insurreição em massa dos pobres contra os ricos e a passagem imediata a uma sociedade livre e sem classes, sem nenhum período transitório de ditadura”.

Do coletivismo para uma categoria mais elaborada está o comunismo libertário. Esta corrente apregoa que não basta a propriedade coletiva dos meios de produção, mas também a coletivização de sua distribuição, modificando a sentença para “de cada um segundo as suas capacidades, a cada um segundo as suas necessidades”. O valor do trabalho passa a ser compreendido a partir da impossibilidade de se calcular o valor do trabalho de um só indivíduo, justamente por envolver o exercício coletivo de produção. Defende-se, nesse sentido, que a economia seja coletivizada a toda sociedade e que sejam dispensados o sistema de salário e de preços.

Considerando a luta de classes, o comunismo libertário se centra não só nos problemas do trabalho, mas da vida como um todo. Defende, dessa forma, a instituição de comunas populares. Os comunistas mais evidenciados no movimento anarquistas do século XIX e XX foram Kropotkine, Malatesta, Réclus, Grave, Faure, Goldman, Berkman, Rocker, entre outros. Woodcock reitera as diretrizes da comuna anarquistas nos seguintes termos:

A unidade básica para a organização de uma sociedade dessa natureza seria a Comuna como associação de homens e mulheres — seres humanos, enfim — que vivem radicados em certa localidade ou região, operando no sentido de conseguir tudo o que seja necessário para a satisfação de suas necessidades em todas as formas. É natural que toda fábrica, laboratório ou centro de trabalho teria sua própria organização, da mesma forma que todas as demais atividades da Comuna, como agrupamentos de consumo, educativas culturais e esportivas. A Comuna, em si, seria a conjunção de todas as agrupamentos e individualidades da região ou localidade; e nela, mediante a formação de conselhos adequados às próprias circunstâncias, se procuraria encontrar todas as formas de harmonização entre as diversas atividades cujo conjunto forma a vida social, completa, do indivíduo. A Comuna anárquica, onde todas as agrupamentos e individualidades podem fazer ouvir a vez de seus interesses e mostrar a realidade de sua cooperação, pode ser a unidade básica de um verdadeiro progresso social e a única forma de organização ampla e flexível, na qual o indivíduo não só poderá ter a melhor garantia da sua liberdade, mas, também as condições reais para o desenvolvimento de sua personalidade. As possibilidades modernas das ciências sociais constituem o melhor apoio à idéia anárquica da descentralização, que os anarquistas devem opor,

com toda a energia, à expansão e tirania do Estado totalitário<sup>117</sup>.

O tipo de anarquismo que se concentra exclusivamente na questão do trabalho é o anarco-sindicalismo. Defende a organização da sociedade em sindicatos, que representariam a classe operária, de forma que a economia fosse gerida de acordo com os ideais operários. O anarco-sindicalismo representa umas das organizações militantes anarquistas de maior consciência e inserção na realidade social, todavia, por se restringir demasiadamente ao mundo do trabalho e à luta de classes, é alvo de críticas uma vez que esta não é a única atividade política dos anarquistas; os quais vicejavam a revolução social no âmbito da vida, no seu sentido amplo e complexo. Porém, esse tipo de sindicalismo foi muito difundido no movimento operário mundial, como observa Walter:

Quando o movimento unionista (sindical) francês se cindiu em seções revolucionárias e seções reformistas, nos anos 1890, os sindicalistas revolucionários tiveram a maioria e numerosos anarquistas juntaram-se a eles. Alguns, como Fernand Pelloutier e Émile Pouget, tornaram-se influentes e o movimento sindicalista francês, conquanto nunca completamente anarquista, foi uma força importante para o anarquismo até à primeira guerra mundial e à Revolução Russa. As organizações anarco-sindicalistas também foram fortes nos movimentos operários da Itália e da Rússia, logo a seguir à primeira guerra mundial, e sobretudo na Espanha até ao fim da guerra civil, em 1939<sup>118</sup>.

A breve explanação de uma possível genealogia do anarquismo reverberaria numa gama infinita de nomes, idéias e propostas, sendo, portanto, importante ter em evidência a pluralidade desse movimento político-social e suas concepções acerca da sociedade. Os nomes aqui evocados o foram por introduzirem uma esfera reflexiva voltada para a relação entre o anarquismo, a educação e os processos de socialização dos sujeitos. A tonalidade revolucionária, no que se refere aos campos social e político acatada por essas teorias se fundamenta, em grande medida, no valoroso reconhecimento do papel da educação, tanto para a hegemonia de certos grupos no corpo social, quanto para a promoção racional da liberdade dos indivíduos. Nesse sentido, cabe aqui retomar o pensamento pedagógico de alguns anarquistas que desenvolveram análises inaugurais acerca deste corpo teórico (como, por exemplo, Willian Godwin e Pierre-Joseph Proudhon) e que tiveram projetadas suas concepções no ideário anárquico brasileiro (como León Tolstoi, Piort Kropotkin e Mikhail Bakunin).

---

<sup>117</sup> Idem, p.18

<sup>118</sup> Idem, p.30.

## 2. O pensamento anarquista: concepções educacionais

Ao se definir os nomes que trouxeram consciência ao anarquismo como movimento social, William Godwin (1756-1836) é reconhecido como um importante precursor libertário, que defendeu a dissolução do poder centralizado num governo político e a instituição de uma sociedade baseada na divisão voluntária de bens materiais. Estabeleceu, ao longo de suas teorias políticas, o que seria o argumento vital do anarquismo: a autoridade é contra a natureza e os problemas sociais existem porque o homem não tem liberdade para agir por meio do julgamento racional. Atribuiu à educação a função primeva de inculcar o erro ou a libertação entre os indivíduos. Partindo de premissas semelhantes a Kant, no reconhecimento de que o iluminismo seria a libertação do homem da condição de menoridade, Godwin realizou um percurso marcado pela passagem racional e originária do século das luzes ao anarquismo.

Kant, no ensaio *Resposta à Pergunta: O que é esclarecimento?*, evoca essa esfera retomada por Godwin, nas seguintes palavras:

Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio conhecimento, tal é o lema do esclarecimento<sup>119</sup>.

Godwin compreendeu a educação como o principal meio de se promover o esclarecimento e a emancipação do homem. Defendeu a tese de que os homens são semelhantes por natureza e que as relações de poder e de governo de um homem sobre outro derivam, necessariamente, de uma convenção social ou de um ato coercitivo. Em favor da educação, compreendia que o governo constituía um caminho extremamente limitado na constituição de homens felizes e virtuosos, de modo que as disposições morais e o caráter dependem, em completa medida, da educação. Por valorizar a educação, Godwin estabeleceu uma importante crítica ao seu potencial reprodutivo e coercitivo - pautada na

---

<sup>119</sup> KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento?* (5 de dezembro de 1783); Traduzido por Luiz Paulo Rouanet.

tese de que todo governo projeta o próprio poder com a força ou com a aprovação popular, sendo o sistema educativo a principal via de perpetuação desse domínio. Uma vez que toda forma de sujeição introduz a injustiça e a arbitrariedade, as escolas prejudicariam o desenvolvimento pleno da razão humana e beneficiariam a reprodução desses valores. Nesse sentido, sua crítica vai de encontro ao ensino estatal, uma vez que, por meio deste, o poder político exerce seu domínio e inculca suas ideologias.

Godwin desenvolve ainda, em diálogo com Rousseau, uma rica análise acerca do desenvolvimento psicológico da criança, compreendendo esta como um momento de desenvolvimento autônomo do homem e não como o seu estágio em miniatura. Ao refletir sobre a criança, segundo essas premissas, e sobre a escola como um espaço protagonizado por infindas relações hierárquicas de autoridade e coerção, Godwin produziu valiosas análises acerca do ensino, da profissão docente e do processo de aprendizagem. Pensou a relação educativa de forma dialógica e não hierárquica, de forma que o aluno teria de expressar suas opiniões de maneira livre e autônoma. Nas palavras de Godwin:

Em nossa sociedade, as idéias sucedem-se geralmente de acordo com uma certa seqüência, e uma ocupação que retarde o seu progresso torna-se imediatamente desagradável e tediosa; ao passo que as crianças que ainda não possuem esse efeito de civilização, tornam-se vítimas. Elas são dotadas de uma flexibilidade e de uma versatilidade mental que, com um pouco de atenção e habilidade, podem dedicar-se a qualquer pesquisa. Suas mentes ainda não estão precavidadas, possuem uma facilidade única de aprender e muita capacidade de recordar. Essa flexibilidade e versatilidade, em geral, são mal utilizadas. De fato, é impossível acreditar que essas qualidades tenham sido dadas ao homem para aprender palavras sem significado, termos técnicos não compreendidos pelo aluno, sistemas de teologias, linguagens de metafísica; por outro lado, não foram dadas sem a possibilidade de serem bem utilizadas. Portanto, pareceria justo utilizá-las de forma ampla e delimitar a nossa instrução àquele tipo de conhecimento; conhecimento que é de importância máxima e que raramente é alcançado com sucesso e é dificilmente passível de alcance em um outro período da vida que não a infância<sup>120</sup>.

Se Godwin é evocado como um dos precursores do anarquismo, o primeiro homem a se definir enquanto tal foi o francês Pierre Joseph Proudhon (1809-1865), após a publicação da reverberante obra *Qu'est-ce que la propriété?* (O que é a propriedade?), em 1840. O anarquista francês estabeleceu, em certa medida, laços com o idealismo de Morelly<sup>121</sup> e com proposta saint-simoniana<sup>122</sup>, defensora do fundamental papel dos

---

<sup>120</sup> GODWIN, 1995: 10, *apud* CODELLO, idem, p. 37.

<sup>121</sup> Morelly idealiza uma cidade comunitária, um país utópico, na obra *Basiliade* (1753): poema heróico em que se narra a viagem ao imaginário e maravilhoso reino de Pilpai, onde cidadãos e governantes nada possuem; (...) assemelha-se a uma comunidade espontânea de irmãos, a uma organização política planejada, onde a continuidade com a ordem natural é mediada pela ciência e garantida pela lei. E o Estado limita-se a aperfeiçoar uma ordem natural que lhe é interior (PIOZZI, 2006:78-85).

produtores na reorganização da economia e da sociedade, de forma a eleger este último como o mais representativo precursor da idéia de anarquia, como define Piozzi:

Pierre-Joseph Proudhon, que acusa repetidamente Rousseau de ter reduzido a vontade geral à da maioria, negando, dessa forma, a fecundidade de seu próprio princípio e legitimando a divisão do corpo social, saúda em Saint-Simon o mais importante precursor da idéia de anarquia. Crítico virulento das propostas comunitárias, que a seu ver pretendem anular a diferença e instaurar o poder partenalista e uniformizador do coletivo, Proudhon vislumbra, em contrapartida, no modelo pluralista saint-simoniano, os traços de uma ordem social gerida democraticamente, por uma humanidade madura, capaz de gerar por si própria o consenso unânime. Como veremos, embora excluindo das classes produtoras os grandes proprietários capitalistas, em sua ótica pertencentes ao mundo dos parasitas e exploradores, Proudhon também atribui a redenção da sociedade às forças da ciência e do trabalho. Delas nasceria o corpo social pacificado, gerido por produtores livres que obedecem somente a normas da razão e consciência, recusando todo e qualquer poder soberano, venha ele de Deus, dos sábios ou até mesmo do povo. Não é exagero afirmar que sua imensa produção teórica visa fundamentar cientificamente, na natureza e na história, a proposta do novo modelo societário que, já no primeiro memorial sobre a propriedade, denomina anarquia.

Proudhon, a partir do projeto de transformação da sociedade capitalista em socialista, compreendeu aquela enquanto sistema propulsor da miséria e da desigualdade social entre a população trabalhadora urbana. Centrado na essencialidade do trabalho para a organicidade da sociedade, desenvolveu suas propostas profundamente articulado às tensões políticas da classe trabalhadora de sua época. Tomou, dessa forma, a educação profissional, politécnica e popular como fundamental forma de renovação desta classe social, convergente na transformação estrutural da sociedade, que por sua vez, teria como fator determinante a formação da consciência pública e privada. Assim, em crítica a Rousseau, acredita que o indivíduo é por natureza um ser social justamente por ser nesta condição que constitui sua personalidade e desenvolve seus conhecimentos; o homem, enquanto ser social, deseja e luta de forma reflexa pela liberdade, de modo que não seria na sua condição solitária - ou natural - que a encontraria, mas sim na instância da sociabilidade, da cooperação e do apoio mútuo. Sendo assim, a liberdade de um homem não seria limitada pela de seu semelhante, mas pelo contrário, no contato com este alcançaria potencialidade e desenvolvimento.

---

<sup>122</sup> Saint-Simon compreende a sociedade como uma máquina organizada em que todas as partes contribuem com o todo, numa relação harmônica, voltada para a sobrevivência, para a solidariedade e não para a hegemonia de parasitas e egoístas. Projeta no mundo moderno a imagem desse todo social harmônico, mediante a aliança entre a ciência e a indústria; assim, “desenha os traços da futura associação, em que os homens, livres de todo o conflito interindividual, irão se dedicar juntos a administrar as coisas. Nesse sistema, a distribuição de rendas, propriedades e papéis diretivos, ajustada conforme às capacidades e aos conhecimentos de cada um, garantiria que todos participassem das benesses e gestão da sociedade, sem uniformizar as diferenças” (PIOZZI, idem:103).

Ao defender a fundamentação das relações entre os indivíduos pela cooperação e pelo mutualismo, Proudhon defendeu a dissolução do poder absoluto em pequenas unidades federadas e autônomas entre si, articuladas pelo livre arbítrio e pelas relações mutualísticas. Dessa forma, rechaçou a noção de que a justiça, a igualdade e a liberdade poderiam se realizar, estritamente, na consciência individual; estas deveriam protagonizar as coletividades, as corporações e grupos de trabalho, as comunas federadas. Por essa perspectiva, a personalidade do ser coletivo se constituiria a partir da interação entre os indivíduos, mediada pelas suas relações de trabalho e pelas suas opiniões, de forma que a liberdade representaria o vínculo solidário da sociedade. Proudhon, nesse sentido, propôs uma concepção organicista de liberdade que vai de oposição direta ao Estado e ao capital, uma vez que estes inibem o desenvolvimento natural da personalidade coletiva, tanto pela expropriação dos meios e produto do trabalho, associada ao capital, quanto pela unificação da gestão da sociedade pelo Estado, destituindo os indivíduos da gestão direta da esfera pública. Dessa forma, Proudhon expressa que

do ponto de vista social, liberdade e solidariedade são termos idênticos; a liberdade de cada um encontrando na liberdade de outrem, não um limite, como na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1793, mas um auxiliar, o homem mais livre é aquele que tem o máximo de relações com seus semelhantes<sup>123</sup>.

Nesse sentido, Proudhon outorga ao proletariado a capacidade de conquistar sua emancipação com base em suas próprias forças, de modo que a transformação social se daria já no prenúncio da revolução, por meio de uma série de mudanças paulatinas, de base econômica, e por meio da construção de uma organização mutualista. A cooperação proposta, mediante o mutualismo, deve conduzir pactos federais entre os grupos de produtores, que organizaram uma sociedade solidária apartada da burocracia estatal<sup>124</sup>. Seguindo essa lógica, para Proudhon o sistema educativo funcionaria sob a descentralização da sua gestão, sendo esta executada de forma comunitária, o que constituiria, segundo o comentador Codello, “uma comunidade educadora que não necessita do Estado e que assume, em primeira pessoa, a definição e a realização dos objetivos educativos”<sup>125</sup>. Na sua repulsa à autoridade, defendeu o valor moral e educativo do trabalho, assim como a essencialidade do esclarecimento e da emancipação intelectual do indivíduo para a sua

---

<sup>123</sup> PROUDHON, 1929: 249 *apud* PIOZZI, *idem*, p. 115.

<sup>124</sup> CUEVAS NOA, Francisco José. **Anarquismo y educación: La propuesta sociopolítica de la pedagogia libertaria**. Madrid: Fundación de estudios libertários Anselmo Lorenzo, 2003, p.51.

libertação da condição de assujeitado ao condicionamento e ao governo, como expressa na célebre passagem que *O que é a propriedade*: “quanto mais o homem é ignorante, maior é a sua obediência e mais absoluta é a confiança em seu direcionamento”. Ao pressupor que a ciência educa e desenvolve a vocação inata do homem à sociabilidade e à justiça, delegou ao conhecimento científico o papel do esclarecimento das leis sociais e às virtudes populares o estabelecimento da justiça, conseqüente da consciência coletiva.

Na consecução do pensamento proudhoniano, o anarquista que debateu com maior intensidade no movimento dos trabalhadores, em seu sentido pleno, foi o russo Mikhail Bakunin, sobretudo, quando ingressou, em 1868, na Associação Internacional dos Trabalhadores, criada em 1864, e estabeleceu uma oposição com o grupo liderado por Karl Marx. Apesar de reconhecer a superioridade teórica de Marx com relação a Proudhon, Bakunin admirou profundamente o instinto de liberdade e as idéias autogestionárias deste último, fato que destoava da postura autoritária (como definiu o próprio anarquista russo ) de Marx.

Bakunin, apesar de atribuir aos conhecidos socialistas utópicos (Fourier, Saint Simon e Cabet) o mérito de terem questionado as contradições do regime capitalista, reconheceu que Proudhon foi mais longe ao superar esse doutrinário abstrato e utópico. Assim, Bakunin estabeleceu a continuidade entre o socialismo científico e anárquico proudhoniano e sua própria teoria, buscando os “fundamentos objetivos da comunidade de livres e iguais na necessária interdependência, física e espiritual, à qual os homens estariam determinados pela natureza”<sup>126</sup>. No fortalecer do ideário anarquista, reforçou a crítica à primazia da autoridade, presente nas mais diversas instâncias da sociedade, apregoando a este princípio o potencial de naturalizar certa incapacidade das massas se governarem por si mesmas e necessitarem de se submeter ao conhecimento e à vontade dos governantes. A crítica à autoridade vai de encontro ao governo das massas populares tanto pela esfera política quanto pela religiosa, sendo esta tomada como uma importante ferramenta de dominação por meio da mitificação dos fenômenos sociais e naturais, sob a figura e a autoridade de um Deus. A crítica desenvolvida por Bakunin aos idealistas alemães (sobretudo, Fichte, Schelling, Leibniz, Kant, entre outros) reside justamente no não questionamento destes quanto à existência de Deus, associada ao arrebanhamento dos povos mediante a força divina. Bakunin defendeu a recondução de tudo o que é exterior a uma dimensão interior, pura, individual e direta, sem mediações, de forma que a religiosidade e

---

<sup>125</sup> Idem, p.95.

<sup>126</sup> PIOZZI, idem, p.177.

existência de Deus é tomada como manifestação que deve partir do interior do indivíduo, como expressa:

Toda verdadeira filosofia, toda verdadeira religião devem vir do interior da alma, toda filosofia e toda religião que provêm do exterior e que não encontram uma repercussão na inteligência e no coração do homem são falsas, a filosofia e a religião não são, portanto, feitas para reprimir os movimentos passionais do homem, mas para direcioná-los, e essas não podem dirigi-los a não ser falando à sua inteligência e ao seu coração.<sup>127</sup>

Nesse sentido, atacou, com base em sua teoria materialista, os conceitos teológicos do livre arbítrio e a providência divina, entendendo-os como responsáveis pela alienação da liberdade humana. O ser humano não é livre por natureza, mas alcança a liberdade combatendo, mediante sua vontade, em companhia de outros indivíduos. A liberdade, portanto, como observa Cuevas Noa, longe de ser um dom divino ou uma faculdade inata – como elabora Rousseau – é um ato volitivo, uma conquista social. A educação deve consistir em ajuda direta para despertar a latência revolucionária<sup>128</sup>.

Nessa perspectiva, Bakunin advoga que o método pedagógico deve partir da autoridade para a liberdade, as crianças devem ser educadas mediante a autoridade daquele que possui discernimento para zelar por seu desenvolvimento, pois ainda não têm a inteligência suficientemente desenvolvida. A autoridade representa uma tutela verdadeiramente humana e baseada na razão, nos princípios metafísicos, teológicos e jurídicos. O propósito é que a autoridade seja gradualmente suprimida, à medida que avança a educação e o processo de liberdade.

Em sua base social, conceito de autoridade, sob o prisma anarquista, representa a coerção e a suposição desta como um direito legal que é possuído e conservado por uma minoria privilegiada, portadora do arbítrio de decidir, vigiar e punir. Codello lembra que “esse tipo de autoridade é reconhecido como essencial e irremovível por todas as correntes de pensamento, salvo pelo anarquismo”<sup>129</sup>. Sob essa perspectiva, o exercício da autoridade, quando associado à dominação e escravidão das massas é incompatível com o projeto de transformação e libertação social, que requer a ação coletiva, fundada na livre cooperação e organização, na solidariedade, na socialização de conhecimentos e saberes, na proliferação autônoma de idéias, e na criação. Como defendem os anarquistas, o fio condutor destas ações

---

<sup>127</sup> BAKUNIN; *apud* CODELLO. *Lettre a Aleksandra Andreevna*, início de abril de 1836, São Petesburgo. In: *A Boa Educação*. São Paulo: Imaginário, 2007: 109.

<sup>128</sup> CUEVAS NOA, *idem*, p. 96.

<sup>129</sup> CODELLO, *idem*, p.359.

não requer um núcleo autoritário, ter-se-ia necessidade apenas o interesse comum, a finalidade objetiva e livremente esclarecida entre os indivíduos, ou seja, o objetivo de transformar e criar, segundo determinados princípios.

Dessa forma, defendem a autoridade positiva, fundamentada numa afirmação essencialmente moral, com pleno conhecimento de causa e livremente aceita, útil e sã. A educação, por esta via, se dá por meio de um princípio de autoridade, mas aquele que direciona um comportamento racional e visa o ensinamento de valores benéficos ao desenvolvimento do indivíduo, como a solidariedade e a cooperação, a negação aos vícios e o respeito à natureza, valores tão caros ao anarquismo. O aprendizado desses conhecimentos pelo indivíduo o levará à autonomia. Esta forma de autoridade é muito enfatizada por Bakunin que observa:

A educação das crianças, ao tomar como ponto de partida a autoridade, deve sucessivamente desembocar na mais completa liberdade. Entende-se por liberdade o pleno desenvolvimento de todas as faculdades do ponto de vista positivo, e do negativo, a completa dependência da vontade de cada um frente aos outros<sup>130</sup>.

Bakunin concebeu seu ideal pedagógico em diálogo com a concepção de educação integral, proveniente da experiência desenvolvida por Paul Robin, no Orfanato de Cempuis, na França. Essa proposta pedagógica se opõe à dualização da educação, de um lado *intelectual*, destinada aos privilegiados, e de outro *braçal*, destinada às classes trabalhadoras e populares, o que contribuiu com o acirramento das desigualdades sociais. A proposta do ensino integral possibilitaria o acesso a uma educação tanto em bases intelectuais como técnicas, objetivamente racional e científica, que privilegiaria a formação completa dos indivíduos e funcionaria como reguladora da autonomia dos operários sábios ou dos sábios operários na sociedade. Dessa forma, Bakunin advoga que

Enquanto houver dois ou mais tipos de ensino para as diferentes camadas da sociedade, haverá necessariamente classes, isto é, privilégios econômicos e políticos para um pequeno número de contemplados, e escravidão e miséria para a maioria. (...) Mas, se todo mundo é instruído, nos perguntaremos: quem há de querer trabalhar? E a nossa resposta é simples: Todo mundo deve trabalhar e todo mundo deve ser instruído. (...) O ensino deve ser igual para todos em todos os graus, por conseguinte deve ser integral, quer dizer, deve preparar cada criança de ambos os sexos tanto para a vida do pensamento como para a do trabalho, a fim de que todos possam igualmente tornar-se homens completos<sup>131</sup>.

---

<sup>130</sup> BAKUNIN, A educação Integral, In: MORIYÓN, F.G. **Educação Libertária**. Clube dos editores. Porto alegre, 1989, P.45

<sup>131</sup> Idem, p. 39.

Nessa perspectiva, certas diretrizes do ensino proposto pelos libertários foram sendo debatidas tanto em função da sua funcionalidade no projeto de transformação da sociedade, quanto em virtude da possibilidade de se conservar, por meio da forma escolar, princípios e atitudes libertárias. A escola não deveria, portanto, constituir um espaço no qual fossem acentuadas as desigualdades de classes manifestas na sociedade, mas, pelo contrário, deveria representar um espaço aberto a todos, compreendido a partir da aspiração à solidariedade como elemento estruturante das relações humanas.

Esse pensamento foi profundamente desenvolvido pelo comunista libertário russo Piort Kropotkin (1842-1921), cujas idéias foram amplamente difundidas entre os grupos anarquistas brasileiros, no início do século XX. Ele compartilhou em diversos pontos das noções educacionais de Proudhon e Bakunin, sobretudo no que concerne ao antiautoritarismo e à educação integral:

É evidente que espíritos tão profundos quanto Godwin, Proudhon e Bakunin, não podiam limitar-se a uma simples negação. A afirmação – a concepção de uma sociedade livre, sem autoridade, avançando para a conquista do bem-estar material, intelectual e moral – seguia de perto a negação; ela era a sua contrapartida. Nos escritos de Bakunin, tanto quanto naqueles de Proudhon, e também de Stirner, encontramos profundas considerações relativas aos fundamentos históricos da idéia antiautoritária, a parte que ela desempenhou na história, e aquela que deverá desempenhar no desenvolvimento futuro da humanidade. ‘Nada de Estado’ ou ‘nada de autoridade’, malgrado sua forma negativa, tinha um profundo sentido afirmativo em suas bocas. Era um princípio filosófico e prático, significando ao mesmo tempo que todo o conjunto da vida das sociedades, tudo – desde as relações cotidianas entre indivíduos até as grandes relações das raças para além dos oceanos – podia e devia ser reformado, e o seria necessariamente cedo ou tarde, segundo os princípios da anarquia: a liberdade plena e completa do indivíduo, os agrupamentos naturais e temporários, a solidariedade, passada ao estado de hábito social<sup>132</sup>.

Kropotkin, a partir da releitura de seus antecessores, organizou a teoria libertária em diálogo com as tensões contemporâneas à explosão do anarquismo pelo mundo<sup>133</sup>, no final do século XIX e início do século XX. Uma de suas mais populares obras, *A conquista do Pão*, iniciou e inspirou anarquistas das mais diversas regiões do mundo, como o Brasil. Uma das questões fundamentais defendidas por Kropotkin, que tornar-se-á a marca essencial da filosofia anarquista, é a solidariedade. Para ele “a anarquia é a organização da solidariedade, assim como o Estado atual é o reinado do egoísmo. O egoísmo e a solidariedade são dois

---

<sup>132</sup> KROPOTKIN, idem, p.34.

<sup>133</sup> Kropotkin escreveu seus principais artigos e livros entre 1886 e 1901, como *A conquista do pão; Campos, fábricas e oficinas; A grande revolução; Em torno de uma vida; Ciência moderna e anarquismo* e *A moral*. (KROPOTKIN, idem, p.23)

princípios contrários, antagônicos, sobretudo na sociedade atual”<sup>134</sup>. Defende, portanto a vital necessidade da cooperação e da sociabilidade como fator estruturante da vida humana:

A razão disso é que o homem é um ser essencialmente sociável; que sua vida se compõe de fios inumeráveis que se continuam visível e invisivelmente na vida dos outros; e que, enfim, ele não é um ser inteiro, mas parte integrante da humanidade. Não há linha de demarcação entre um homem e outro, nem entre o indivíduo e a sociedade: não há meu e teu moral, assim como não há teu e meu econômico. Além de nossa própria vida, vivemos um pouco da vida dos outros e da humanidade<sup>135</sup>.

A solidariedade constitui, nesse sentido, a chave de todo o projeto anarquista e é transformada também em eixo do seu projeto pedagógico. Trata-se de ir além dos ideais de fraternidade universal que, colocados em destaque pelos seus antecessores ilustrados, rapidamente haviam caído em desuso pela dinâmica própria das sociedades burguesas e do modelo capitalista imposto quase universalmente. A educação dificilmente é erigida sobre uma base neutra, de modo que o projeto pedagógico deve ser articulado a uma escala de valores que lhe dê coerência. Para Kropotkin “A chave dessa escala de valores seria, no caso dos anarquistas, a solidariedade, a partir da qual se poderiam entender melhor outros temas importantes como o antiautoritarismo, a liberdade ou a integralidade do projeto pedagógico”<sup>136</sup>.

A primazia da solidariedade teria como pressuposto tanto a compreensão do projeto de transformação e revolução social como um processo evolutivo, quanto as importantes noções de apoio mútuo e livre acordo, que estão na base de toda filosofia e pedagogia kropotkiana. Codello associa a sua formação de geógrafo à concepção de revolução que defendia, a qual ocorreria antes como devir radicalmente diferente do que como um evento insurrecional. A dimensão educacional explícita no processo de modificação social é basilar, concebida precisamente como uma mudança contínua de todo indivíduo<sup>137</sup>. Assim, Kropotkin destaca que

Não se cria nem se improvisa a revolução, ela é um fato incontestável para os anarquistas; para eles, é um fato matemático, decorrendo da má organização social atual; seu objetivo é que os trabalhadores sejam bem instruídos sobre as causas de sua miséria para que saibam aproveitar a revolução que fatalmente realizarão (...). A solidariedade internacional de todos os trabalhadores é condição sine qua non do triunfo da revolução. Tal é a rigorosa lógica das idéias anarquistas, estabelecidas

---

<sup>134</sup> Idem:50.

<sup>135</sup> Idem.

<sup>136</sup> KROPOTKIN. Trabalho braçal e trabalho cerebral. In: MORIYON, idem, p.27.

<sup>137</sup> Idem, p. 138

como principio e reconhecidas como verdade pela união de trabalhadores de todos os países, que se coloca desde o inicio como meio de luta social. A revolução social é uma estrada a percorrer; deter-se no caminho equivaleria recuar. Ela só poderia parar quando tiver realizado seu percurso e tiver alcançado o objetivo a conquistar: o individuo livre na humanidade livre<sup>138</sup>.

Como garantia de um processo de evolução positiva da espécie humana, Kropotkin define a moral, a ética e a conseqüente cooperação entre os homens e a natureza. A natureza humana se traduz, portanto, em franca ascendência, nas relações pedagógicas entre educando e educador, que devem, por sua vez, ser permeadas pela liberdade e pelo favorecimento da evolução natural da criança. Esse processo educativo visa, por meio de relações essencialmente morais – alternativas à moral cristã e fundadas na solidariedade humana –, que cada individuo se realize como ser moral, capaz de livrar-se do egoísmo característico da sociedade autoritária e se inserir-se no fluxo de vida social que intenciona e promove o bem comum.

Nesse sentido, a lógica da educação integral é também profundamente analisada e defendida pelo anarquista russo, que chega a superar a noção de educação politécnica proudhoniana e a assimilar a metodologia pedagógica de Bakunin. Kropotkin critica contundentemente a divisão social do trabalho, como fator instaurador das desigualdades sociais mais radicais na sociedade capitalista. Cita Newton e Leibniz como cientistas que, ao executarem o trabalho braçal, inventaram e construíram tecnologias das mais inteligentes e essenciais à vida do homem moderno, como telescópios e moinhos de vento. Todavia, afirma: “nós mudamos tudo isso, sob o pretexto da divisão do trabalho, separamos violentamente o trabalho intelectual do braçal”<sup>139</sup>. A divisão do trabalho em etapas distintas e não claramente relacionadas levou os cientistas a deixarem de criar seus próprios instrumentos e se dedicarem exclusivamente às pesquisas e descobertas das possíveis leis presentes na natureza.

Com isso, o operário também tem modificado seu cotidiano criativo e prático; Kropotkin lembra que o trabalhador braçal, antigamente, inventava - tanto quanto os homens de ciência ou os engenheiros -, sendo eles os que descobriram ou aperfeiçoaram os primeiros motores e toda maquinaria que transformou a indústria nos últimos cem anos. Com a introdução da fábrica de grandes proporções, o operário, deprimido pela monotonia do trabalho, deixou de inventar<sup>140</sup>. Somente aqueles que trabalham com as máquinas no dia a dia, conhecendo suas falhas e necessidades por meio da experiência, teriam a possibilidade de aperfeiçoá-las. Trabalhadores braçais com um pouco de conhecimento científico criam e

---

<sup>138</sup> Idem, p. 41-44.

<sup>139</sup> Idem, p. 50.

desenvolvem diversos inventos e máquinas, ao passo que aqueles que só a desenvolvem no papel não são habilitados a executarem possíveis melhoras nos instrumentos.

Kropotkin fundamentou, nesse sentido, a necessidade da criação de um sistema de ensino fundado na educação integral e completa, que estendesse a homens e mulheres o direito a um mesmo ensino. Como Bakunim, defendeu um ensino geral nos primeiros anos de vida escolar da criança, deixando para um momento de maior maturidade as descobertas das leis e dos fenômenos naturais. Assim, compreendia que o estudo deveria se firmar na análise e execução de coisas reais e não nas suas representações, estimulando os educandos a descobrir e criar por eles mesmos seus conhecimentos:

Ao obrigar nossos filhos a estudarem coisas reais, a partir de meras representações gráficas, em vez de procurar que eles as façam por si mesmo, estamos causando uma perda de tempo. Cansamos inutilmente a sua imaginação. Acostumamos-los ao pior sistema de aprendizagem, matamos em flor a independência do pensamento, e poucas vezes conseguimos dar um verdadeiro conhecimento sobre aquilo que nos propomos ensinar. O caráter superficial, a repetição como papagaio e a prostração e inércia do entendimento são o resultado deste nosso método de educação (idem:57).

A educação, no projeto kropotkiano, representa, portanto, um processo de transformação e evolução contínuas, fundado na realidade socioeconômica e no método científico (indutivo-dedutivo). Tal procedimento rechaça toda hierarquia e posição autoritária e toda divisão artificial antagônica a evolução solidária e colaborativa da humanidade.

### **3. A prática anarquista: experiências educacionais**

As propostas e teorias educacionais de maior reflexo na prática anarquista - e que fundamentaram o pensamento e a prática de educadores anarquistas brasileiros, como João Penteadó – são inspiradas, sobretudo, nas idéias dos franceses Paul Robin (1837 - 1912) e Sebastien Faure (1858-1942), do catalão Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) e do russo Leon Tolstoi (1928-1910). O ideário pedagógico concebido e defendido por esses educadores é marcado por princípios que, fundamentalmente, o caracterizam como uma proposta de formação libertadora, tais como o antiautoritarismo, a educação integral, a liberdade e a formação revolucionária.

---

<sup>140</sup> Idem, p. 51.

O conceito de educação integral, projetado por Paul Robin, é fruto de seu trabalho desenvolvido no Orfanato Prévost<sup>141</sup>, em Cempuis, na França, entre 1880 e 1894. Os fundamentos teóricos dessa proposta educacional foram concebidos em 1867, quando, por ocasião do Congresso de Lausanne, a Associação Internacional dos Trabalhadores incluiu entre os seus temas a educação integral. Paul Robin foi designado pela AIT para definir as bases desse ensino, o que o faz no congresso seguinte, em Bruxelas, em 1868.

A educação integral parte do pressuposto de que o processo pedagógico tem quatro momentos, precisos e simultâneos: uma educação intelectual (pautada em conhecimentos científico-culturais); uma educação física (voltada para o desenvolvimento do corpo); uma educação manual (voltada ao desenvolvimento de habilidades sensório-motores e à atividade profissional); e uma moral (direcionada à construção da solidariedade e da liberdade, para uma sociedade justa). Partindo dessas perspectivas, Robin engloba a natureza humana sobre duas especificidades: uma de valor individual - que toma o ser humano como distinto e completo que possui o direito de desenvolver todas as suas faculdades - e outra de valor coletivo - como membro da comunidade, ele deve contribuir com seu trabalho íntegro e necessário, permeado pelo senso de justiça e equilíbrio sociais.

A idéia de educação integral deve ser fundada na perspectiva de uma educação completa e essencialmente justa, que desincorpora do processo educacional a divisão do trabalho e da sociedade. A educação deve promover a inserção de todos no conhecimento científico de base geral, tornando-se socializadora desse conhecimento. Assim, Robin alerta:

Se a educação de cada homem tivesse por base não uma porção restrita dos conhecimentos humanos, mas a sua totalidade, veríamos desaparecer as funestas divergências sobre os grandes problemas de princípio, que atrasam de forma considerável o progresso da humanidade<sup>142</sup>.

Seguindo as mesmas propostas defendidas por Kropotkin e Bakunin, Robin prima pela liberdade da criança em primeira instância, a partir da qual ela deve ter o conhecimento tanto das ciências abstratas e das aplicadas, quanto das belas artes, do sentimento artístico, da capacidade de pensar e se articular por meio do domínio de linguagens e de línguas distintas.

---

<sup>141</sup>Este orfanato foi estabelecido em 1861, por Joseph-Gabriel Prévost (1793-1875), um rico comerciante saint-simoniano que construiu a casa para acolher alguns órfãos. Deixou em testamento que esta casa ficaria de posse do Departamento do Sena, sob a condição de que ali funcionaria um orfanato para ambos os sexos e com professores e diretores laicos. Depois de uma longa disputa entre a administração municipal e a família de Prévost, o orfanato foi oficialmente estabelecido em 1871. Nove anos se passaram para que, a partir do mês de dezembro de 1880, a administração do Orfanato Prévost ficasse a cargo do pedagogo anarquista Paul Robin (MACHADO, W. R. **Pedagogia Libertária**: projeto e utopia educacional na sociedade capitalista, 2004).

<sup>142</sup> ROBIN, A educação Integral. In: MORIYON, idem, p.90.

Tanto quanto os teóricos da educação libertária já citados, Robin também coloca em evidência a necessidade de se educar as crianças em franca igualdade dos sexos, assim como privadas de situações permeadas pelo peso dos castigos e das premiações.

Robin dividiu o desenvolvimento da criança em duas fases: a primeira, denominada período espontâneo, no qual as crianças são essencialmente consumidoras e a segunda, período dogmático, quando a criança passa a ser também produtora e insere-se de forma mais ativa na coletividade. Desenvolve uma detalhada metodologia que se propõe a englobar as distintas faculdades humanas, procurando dar conta das diferentes capacidades de abstração pelos sentidos; do desenvolvimento físico e da habilidade sensório-motora; da capacidade transmissora de idéias pelo domínio da língua e de diferentes linguagens e da capacidade criadora, permeado pelo senso estético e artístico.

O orfanato de Cempuis abrigou atividades das mais variadas, características do desenvolvimento prático da proposta de ensino integral. Havia, para a aplicação de atividades práticas, oficinas de sapateiro, de costura, uma tipografia, uma forja e uma marcenaria. As crianças viviam grande parte do tempo ao ar livre, nos jardins ou nos campos, onde também praticavam diversos tipos de esportes, tais como natação e equitação. Os alunos mais adiantados eram estimulados a auxiliarem aos outros, como monitores, a assumir responsabilidades pelas ações praticadas e a serem solidários nos jogos em equipe. O estabelecimento de tal proposta pedagógica, profundamente inovadora na sua época de execução, ocasionou na perseguição de Robin, por cristãos, conservadores e pelas autoridades escolares, sendo exonerado do cargo de administrador do Orfanato Prévost, em 1894.

Outra experiência de fundamental importância foi a *La Ruche*, conhecida no Brasil como *A colméia*, fundada em uma chácara em Rambouillet, na França, por Sebastien Faure, em 1904. Em 1916, sob a ameaça da primeira grande guerra, Faure escreveu um folheto intitulado *A Colméia: obra de solidariedade. Ensaio de educação*, a partir do qual pretendeu divulgar como se promovia ali a solidariedade e com que intenção realizou essa experiência.

*La Ruche* foi um experiência de pleno caráter libertário, na qual se educavam cerca de 40 crianças de ambos os sexos, sem prêmios e castigos, sem classificações e hierarquias. Seu projeto educacional, marcado por uma profunda militância, consistiu em

Preparar as crianças, desde os primeiros passos da vida, para as práticas de trabalho, de independência, de dignidade e de solidariedade; provar, de fato, que, sendo o individuo só o reflexo, a imagem e a resultante do meio em que se desenvolve, tanto vale o individuo quanto o meio, e que, a uma educação nova, com exemplos distintos, com condições de vida ativa, independente, digna e

solidária, corresponderá um ser novo: ativo, independente, digno, solidário, em resumo, um ser contrário a este, cujo triste espetáculo temos diante de nós<sup>143</sup>.

Faure afirmava que a Colméia era não nem uma escola, nem um internato, tanto menos um orfanato, sendo apenas uma “obra de solidariedade, uma espécie de laboratório onde se experimentam métodos novos de pedagogia e educação” e no qual não havia a regularidade nem de pagamentos, nem de rendimentos; ambos se dariam de forma espontânea para a manutenção de uma caixa mantenedora. A direção da instituição também ocorria de forma inovadora, pois se opunham à centralização de poder, fundado numa organização hierárquica. A direção era voltada para questões administrativas, podendo ser constantemente transmitida entre os colaboradores. Estes, que exerceriam funções diversas para a manutenção da escola e, especificamente, o ensino, também não recebiam salários ou qualquer benefício financeiro, apenas alimentação, moradia e o provimento de todas as necessidades básicas. Os colaboradores trabalhavam na Colméia de forma desinteressada, “cada um deles deve, entretanto, ter capacidade, assiduidade no trabalho, sobriedade e moralidade que lhe permitiriam, lá fora, subir aos níveis mais cobiçados”.

Atendia a filhos de trabalhadores, chegando a situação de recusar a admissão de mais crianças por incapacidade material. As idades variavam entre pequenos, médios e grandes. Estes, que tinham idade até quinze anos, se dedicavam a maior parte do tempo à oficina ou ao campo. As crianças menores eram aprendizes, executam as mais variadas atividades, até chegarem à fase maior, quando se direcionavam seriamente a um ofício, nas distintas oficinas – carpintaria, forja, costura, encadernação.

A proposta central da escola se assemelhava ao ensino integral, visando à formação de seres completos. De acordo com Faure:

O papel do ensino é levar ao desenvolvimento máximo todas as faculdades da criança; físicas, intelectuais, morais. O dever do educador consiste em favorecer a plenitude total deste conjunto de energias e de aptidões que encontramos em todos. E digo que ao dotar as crianças que nos são confiadas de toda a cultura geral estão prontas para receber e da preparação técnica para a qual as levarão seus gostos e suas forças, teremos cumprido com relação a elas nosso dever, todo o nosso dever. Porque assim teremos formado seres completos<sup>144</sup>.

Como método, *La Ruche* desenvolvia, basicamente, o dedutivo e o indutivo, que colocava a criança em contato com realidades, sendo incitadas a observar os fatos e conduzidas à descoberta da regra e do princípio. Certos valores morais eram o fundamento

---

<sup>143</sup> Idem, p.113.

<sup>144</sup> Idem, p.122.

das práticas educativas desenvolvidas na *Colméia*, cujos objetivos estavam arraigados à promoção da liberdade, da docilidade, da responsabilidade e da razão entre as crianças, tal como expressa Faure:

Prepara a criança desde o uso da razão, para o exercício das faculdades mais nobres, acostuma-se à responsabilidade, ilumina o juízo, enobrece o coração, fortalece a vontade, exercita os esforços mais fecundos, estimula os impulsos mais generosos, atrai a sua atenção para as conseqüências dos seus atos, favorece o espírito de iniciativa, multiplica as atividades, centuplica as energias, desenvolve maravilhosamente a personalidade. Constrói, lentamente, porém de forma segura, um ser digno, sem arrogância, orgulho e altivez, um ser apaixonado pela independência tanto dos outros quanto dele, respeitoso da vontade do próximo da mesma maneira que quer ser respeitado, zeloso dos seus direitos e disposto a protegê-los<sup>145</sup>.

Faure, em seu texto, relata como finda sua experiência, em 1917, com o peso da primeira guerra mundial:

A guerra matou A Colméia – (...) prolongamos, tanto quanto possível, meus colaboradores, as crianças e eu, a existência da Colméia, apesar de que essa existência se tornava cada dia mais difícil e precária. (...) Tivemos que nos render à evidencia e separarmo-nos delas [das crianças]. As que ainda tinham família se foram. Tomei as precauções necessárias para que as outras encontrassem refugio entre os amigos. Nenhuma delas ficou desamparada. Um a um nossos colaboradores dispersaram. Foi para todos, maiores e menores, uma separação dolorosa. Mas tem-se que enfrentar o inevitável e o final da Colméia já era uma fatalidade, tanto como conseqüência das dificuldades de abastecimento como pela insuficiência de nossos recursos. Em fevereiro de 1917, A Colméia morreu, vítima, como tantas outras obras edificadas com amor, da guerra odiada para sempre<sup>146</sup>.

Nesse mesmo período – primeira década do século XX - Barcelona, na Espanha, é ninho de outra experiência educacional que delineou, profundamente, o ideário pedagógico libertário pelo mundo. Trata-se da Escola Moderna, idealizada pelo educador Francisco Ferrer y Guardia, um livre pensador republicano, progressista e simpatizante das idéias anarquistas. Ferrer fundou sua escola em 1901 e a manteve em funcionamento até 1906, quando passou a ser perseguido<sup>147</sup>. Ferrer teve sua proposta prático-teórica amplamente

---

<sup>145</sup> Idem, p. 138.

<sup>146</sup> Idem, p. 144.

<sup>147</sup> Em 1906, ocorreu um atentado à bomba no casamento do rei Afonso XIII da Espanha com a princesa Victoria, vitimando 15 pessoas. O autor do atentado trabalhou por um pequeno período na livraria da Escola Moderna, motivo que foi usado para prender Ferrer e todos os professores, além de fechar a escola. Foi libertado depois de treze meses. Em 13 de junho de 1908 foi absolvido e o governo obrigado a lhe restituir todos os bens que havia confiscado. Voltou novamente a Paris, e ainda em 1908 fundou a *Liga Internacional para a educação racional da infância*. Neste momento, Ferrer publicava em Bruxelas a revista *Ecole Renovée*. Em 1909, a revista passou a ser editada e publicada em Paris, e torna-se semanal. Neste período, sua Casa Editorial na Espanha continuou a editar e publicar o *Boletín de la Escuela Moderna*, além de manuais de ensino e livros científicos educacionais. A repressão que se seguiu à *Semana Trágica* prendeu e condenou dezenas de pessoas, entre elas Ferrer, preso em 1º de setembro. O Tribunal de Guerra reunido para os julgamentos aplicou penas que variavam

apropriada pelos libertários, por todo o mundo, sobretudo quando da sua morte, em 1909, com a repressão - e violência - direta do governo espanhol à sua pessoa e a seu pensamento. O educador foi fuzilado em Montjuic, em 1909, por ordem real do governo espanhol.

É notável que Ferrer se inspirou na noção de instrução integral defendida por Bakunin e na concepção de educação integral, definida na Primeira Internacional, por Paul Robin. Tais propostas também foram sistematizadas no Comitê de iniciativa para o ensino integral, em 1898, composto por Elisée Reclus, Louise Michel, Jean Grave, Liev Tolstói, Piotr Kropotkin, entre outros. Dessa forma, Ferrer dialogou com as concepções pedagógicas anarquistas, sobretudo por meio do comitê e as colocou em prática anos mais tarde, com a Escola Moderna de Barcelona. A educação racionalista foi fortemente apropriada pelos anarquistas por promover uma visão diferenciada de educação, correspondente a seus anseios. Ferrer não foi um anarquista, mas sua proposta educacional, profundamente racionalista e antiautoritária, embebida em fontes do pensamento positivista, proporcionou uma relação interessante com o pensamento anarquista. A escola Moderna de Barcelona recebeu apoio significativo destes por se tratar do meio que melhor exprimia os princípios proclamados pelo Programa educacional de 1882. As escolas modernas se multiplicaram em Espanha, Suíça, Holanda, e na América Latina, Argentina, México, Uruguai e Brasil.

Nessa perspectiva, a proposta de educação racionalista se opunha fortemente ao ensino tradicional, submetido ao dogmatismo e compartilhava de uma tradição vinculada à ilustração, à razão e ao espírito da ciência, opondo-se ao obscurantismo da ignorância, subsídio do preconceito e da miséria. O ensino deveria se estabelecer à serviço da transformação, atuando na formação de “homens capazes de evoluir, incessantemente, capazes de destruir, renovar constantemente os meios e renovar-se a si mesmos”. Essa perspectiva pontuava uma crítica direta ao ensino burguês e cristão – estritamente arraigado à educação espanhola - , que visa a atender os interesses do capitalismo e conservar uma sociedade injusta e exploradora. Ferrer, pelo contrário, tentou um projeto educacional que constituía um caminho para a construção de uma nova sociedade, sendo a escola, um espaço no qual a verdade e a

---

de prisão perpétua à execução. A favor de Ferrer levantaram-se vozes em várias partes do mundo, inclusive no Brasil. A normalidade voltava à Espanha, menos à Catalunha, pois era imperioso que se julgasse Ferrer no Tribunal de Guerra, sem testemunhas de defesa. Seu defensor procurou levantar a necessidade de provas e de arrolamento de testemunhas, pedido que foi indeferido. No dia 09 de outubro, o Conselho de Guerra abriu a sessão e ouviu as contraditórias testemunhas que acusavam Ferrer. A acusação que pesava sobre Ferrer foi de ser o líder intelectual da *Semana Trágica*. No mesmo dia foi dado o veredicto final: a pena de morte. A execução ocorreu em 13 de outubro de 1909, na Fortaleza de Montjuich.

As últimas palavras de Ferrer foram: *Hijos míos apuntad bien! No teneis culpa. Soy inocente. Viva la Escuela Moderna!* In: [www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_b\\_francisco\\_ferrer\\_y\\_guardia1.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_francisco_ferrer_y_guardia1.htm), em 11/12/2008.

ciência, mediante o esforço coletivo, pudesse ser difundida e distribuída igualmente. Valorizou o cultivo da liberdade na formação da criança, o respeito a seu desenvolvimento natural, sua espontaneidade e as características de sua personalidade com o intuito de desenvolver a independência, juízo e espírito crítico. Ferrer considerou central à sua proposta de educação:

Demonstrar às crianças que, enquanto um homem depender de outro homem se cometerão abusos e haverá a escravidão; estudar as causas que matem a ignorância popular; conhecer a origem de todas as práticas cotidianas que dão vida ao atual regime insolidário, fixar a reflexão dos alunos sobre a realidade, tal há de ser o programa das escolas racionalistas<sup>148</sup>.

Ferrer procurou conceber uma escola que, ao invés de servir-se de alicerce à tirania, promovesse a liberdade: “o futuro há de brotar da escola”. A primeira notícia da Escola Moderna foi lançada a público exprimindo sua missão:

A missão da Escola Moderna consiste em fazer com que as crianças que se lhe confiarem cheguem a ser pessoas instruídas, verdadeiras, justas e livres de todo o prejuízo. Para isso, substituirá o estudo dogmático pelo racionalizado das ciências humanas<sup>149</sup>.

Ferrer condenou não somente a submissão das instituições escolares à igreja católica; a substituição de Deus pelo Estado nas escolas laicas também foi por ele muito criticada, sugerindo que o ensino praticado nessas escolas era tão deturpado, pernicioso e irracional quanto aquele ministrado nas escolas confessionais. Dessa forma, não bastaria apenas a libertação do dogma, pois, apesar de uma formação racionalista, o indivíduo continua sujeito aos governos, aos ditadores, ao capital, se não se focalizar o problema da diferenciação entre a educação das classes sociais.

A formulação de uma pedagogia pautada no conhecimento científico presumia que este deveria elevar a qualidade de vida da sociedade, podendo o homem se apoiar na razão e na solidariedade livremente organizada e aceita. Para tanto, a escola racionalista apresentou importantes modificações através de suas diretrizes, é o caso da co-educação dos sexos e a co-educação das classes sociais. Iniciativas que tinham o intuito de promover a emancipação e a valorização da mulher na sociedade e desnivelar as diferenças sociais. A escola mista permitiria que homens e mulheres se desenvolvessem intelectualmente e se compreendessem, possibilitando à mulher a condição verdadeira de companheira do homem. Para Ferrer era de extrema importância a condição da mulher na sociedade, visto como “um ser oprimido e tratado como adjetivo do homem”.

---

<sup>148</sup> Francisco Ferrer y Guardia. La Escuela Moderna. Ed. Zero, Espanha, 1970.

<sup>149</sup> Idem.

Da mesma forma, a escola racionalista deveria colocar em convívio pobre e ricos, na “inocente igualdade da infância”, através da sistemática igualdade da Escola Racional. Por isso reunia numa mesma sala não apenas meninos e meninas, buscando o desenvolvimento igualitário das inteligências e das relações entre homens e mulheres, mas também crianças de diferentes classes sociais, abrangendo assim questões de gênero e sociais que permitissem destituir de preconceitos um novo homem, uma nova mulher, uma nova sociedade.

A Escola Moderna pensada por Ferrer buscou a emancipação total do homem, abrangendo tudo aquilo que fosse favorável “à liberdade do indivíduo e à harmonia da coletividade”, partindo da educação infantil na condução da criança ao conhecimento da origem das injustiças sociais e à perspectiva de combatê-las. Ferrer traçou, assim, os propósitos de uma educação libertária que, essencialmente, deveria levar o educando à consciência social e ao conhecimento da importância da revolução para o estabelecimento de um novo modelo social, no qual vigoram a justiça, a paz e a liberdade.

Outra experiência educacional de fundamental importância para o pensamento pedagógico libertário foi aquela realizada por Leon Tolstói, em sua Iasnaia Poliana. A história desse conhecido escritor russo pouco revela sobre sua escolha anarquista de compreender o mundo e sobre seu interesse pela educação. Tais fatores, entretanto, são especificidades de infindável valor como referência para uma prática educativa mais justa e humanizadora.

A trajetória de Tolstói é marcada por processos distintos de busca por um apurado conhecimento acerca da natureza humana e de sua complexidade espiritual, intelectual e social. Consolidado como o maior escritor da língua russa, abastado por excelentes condições familiares e financeiras, Tolstói se afastou da vida literária para se concentrar em uma “ética mística”, como explicita Zweig, motivada por uma necessidade arrebatadora de encontrar respostas pessoais - que constituíram antes um pensamento filosófico universal – acerca da existência humana. Essa crise existencial, sustentada em uma angústia e melancolia que capturou o sentido de sua vida, aparece em Ana Karenina, sob a veste de Levine, que “compreendera claramente que mais nada o esperava no futuro, tanto a ele quanto aos outros homens, a não ser o sofrimento, a morte e o aniquilamento eterno; então decidiu que não podia mais viver: ou achar uma explicação da vida, ou matar-se”<sup>150</sup>.

Tolstói, por essa via, adentrou o ponto culminante dessa esfera inquietante em 1872<sup>151</sup>, que o levou a procura de respostas mais concretas e constituiu um longo processo de

---

<sup>150</sup> ZWEIG, S. **Pensamento vivo de Tolstói**. São Paulo: Martins, 1952.p.12.

<sup>151</sup> INCONTRI, D. **Tolstói e a anti-pedagogia**: uma proposta de educação libertaria. Revista da Faculdade de

amadurecimento. Escreveu, doravante, obras como *Ana Karenina* (1877) e *a Morte de Ivan Ilitch* (1889), consagradas como literatura universal, mas também obras como *Ressurreição* (1889), *Em que consiste a minha fé* (1883), *A salvação está em vós* (1894), *A escola de Yasnaia Poliana* (1888), *A liberdade na escola* (1888), *O que é a religião* (1902), *Os Evangelhos* (1896), entre outras. Tais obras evidenciam que Tolstoi matém a atividade de escritor, expressando cada vez mais em suas obras ficcionais reflexões ácidas acerca da realidade humana, porém abrangendo temas – e gêneros discursivos – outros, intimamente relacionados ao caminho filosófico que vinha trilhando, dentre os quais a espiritualidade e a educação. Como observa Incontri, obras as quais o autor “disseca a sociedade, colocando a nu, em cores fortes e linguagem seca, distorções morais, históricas e políticas da humanidade”.

Tolstoi adentra a esfera do anarquismo pela sua contundente crítica social e crença numa sociedade sem Estado, fundada na liberdade, na capacidade humana de auto-governo e na bondade natural humana. A esfera religiosa também passa a ser um ponto de profunda reflexão, a partir do qual Tolstoi reconhece no ser uma origem divina, que se afasta do conceito de Deus, institucionalizado nas igrejas – e por ele considerado antropomórfico – e permanece fiel à raiz cristã. Acreditava, dessa forma, num retorno ao cristianismo primitivo, livre de dogmas, fé e hierarquias, fundado numa leitura autêntica do cristianismo. Assim Tolstoi relacionou de forma *sui generis* a questão social à uma crítica à igreja ortodoxa – da qual foi excomungado –, convergindo num anarquismo cristão. Pautadas em fundamentos do cristianismo e do anarquismo, Tolstoi estabeleceu críticas amargas que foram às entranhas da sociedade desigual:

Toda nossa vida está em contradição constante com tudo o que sabemos e consideramos necessário e obrigatório. Esta contradição está em tudo: na vida econômica, na vida política e na vida internacional. Como se tivéssemos esquecido o que achamos acertado, agimos ao contrário do que nos ditam a razão e o bom senso (...).

Somos todos irmãos; - e no entanto, a cada manhã, este irmão ou esta irmã vai despejar o meu vaso noturno. Somos todos irmãos – e, no entanto, a cada dia, eu preciso de um charuto, um açúcar, de um sorvete e de outros objetos para cuja fabricação irmãos e irmãs, que são iguais a mim, sacrificaram e sacrificam sua saúde; sirvo-me desses objetos e chego mesmo a exigí-los. Somos todos irmãos – e, no entanto, ganho a vida num banco, numa casa de comércio, numa loja, cujo resultado é encarecer todas as mercadorias necessárias a meus irmãos; somos todos irmãos e, no entanto, vivo dos honorários que me são pagos para interrogar, julgar, condenar o ladrão ou a prostituta cuja existencia resulta da organização de minha vida e a quem não se deve, como não ignoro, condenar nem punir. Somos todos irmão, e eu vivo dos honorários que me são pagos para receber impostos dos trabalhadores necessitados e empregá-los no bem-estar dos ociosos e dos ricos. Somos todos irmão e recebo um ordenado para pregar aos homens de pretensa fé crítica, a qual eu mesmo não creio e que os impede de conhecer a verdadeira; recebo

honorários como padre, bispo, para enganar homens na questão que lhe é mais essencial. Somos todos irmãos, mas somente por dinheiro proporciono ao pobre meu auxílio de pedagogo, médico ou literato. Toda a vida das classes superiores é uma constante contradição, tanto mais dolorosa para um homem quanto mais alta e sensível a sua consciência<sup>152</sup>.

Assim, reconhece e nega a sociedade injusta e malfadada, da qual faz parte, buscando na consciência divina e na bondade humana – desperta por essa revolução interna e profunda – a possível verdade:

A convicção de que não se pode reconhecer a verdade a não ser pela vida me levou a duvidar de que minha maneira de viver fosse boa. Mas o que me salvou foi ter conseguido escapar da situação exclusivista em que me achava, vendo a vida do simples trabalhador e compreendo ser esta a verdadeira vida. Compreendi que, se quisesse definir a vida e seu sentido, deveria viver a vida verdadeira e não a de um parasita; aceito o sentido que lhe atribui a verdadeira humanidade, incorporar-me nela, controlá-la. Nesta época, aconteceu o que se segue. Durante esse ano todo, perguntava, a cada instante, como deveria acabar: por uma corda ou por uma bala; durante todo esse tempo, ao lado desse movimento de idéias e de observações de que falei, meu coração sofria um doloroso sentimento, que não poderia denominar de outro modo senão como a procura de Deus.

Afirmo que esta procura de Deus não era um raciocínio, mas um sentimento, porque esta procura derivava não da marcha dos meus pensamentos - ela lhe era mesmo completamente oposta - mas do coração. Era como que um sentimento de temor, de abandono do isolamento, no meio de tudo o que me rodeava e que me era estranho, ao mesmo tempo, com a esperança de um ser qualquer...<sup>153</sup>

É a harmonia dessa busca pela verdade, pela bondade humana e pela liberdade que dá sentido à preocupação de Tolstoi com as crianças e com a educação. Isso parte do intuito de instituir a salvação do mundo, a libertação daqueles que se encontram sob o jugo da autoridade e da exploração. Assim, o ideal de libertar as crianças dos jugos da escola e dos adultos é o mesmo que libertação dos operários aos seus patrões, dos súditos ao Estado, dos crentes à Igreja. Como observa Incontri, Tolstoi quer a redenção da humanidade, e as crianças foram as primeiras a serem lembradas por seu humanismo<sup>154</sup>.

Tolstoi, antes de fundar sua escola em sua propriedade em Iasnaia Poliana, em 1959, fez uma viagem pela Europa, na qual travou contato com o ideário de pedagogos famosos como Pestalozzi e Froebel, e passou a observar a realidade da criança – tentando alcançar ao máximo sua visão de mundo – diante da escola. Compreendeu a escola como um espaço opressor, no qual se incute na criança o ser adulto, o ser civilizado, o ser educado. Relacionou assim a imposição de um modo de vida efetuado pela escola ao não contentamento das crianças para com esta:

---

<sup>152</sup> TOLSTOI, *A salvação está em vós*. In: ZWEIG, idem: 48.

<sup>153</sup> Idem, 42.

...longe de querer acusar a ignorância do povo que não gosta da nossa instrução, é a nos mesmos que devemos taxar de ignorância e de orgulho, se pretendemos instruir o povo à nossa moda. Cessemos pois de considerar a resistência do povo à nossa instrução como elemento inimigo da pedagogia; vejamos nela, ao contrário, a expressão dos desejos populares, e só eles devem guiar a nossa ação. Reconheçamos enfim esta lei ditada tão claramente, seja pela história da pedagogia, seja pela história inteira da instrução: para permitir àquele que instrui saber o que é bom e o que é ruim, aquele que se instrui deve ter inteiro poder de exprimir seu descontentamento, ou pelo menos de virar as costas a uma instrução que não o satisfaz; há apenas um único critério de pedagogia - a liberdade<sup>155</sup>.

Da relativização do peso do saber e da ciência, no processo pedagógico, negando sua soberania inquestionável, Tolstoi rumou a relativizar, no cotidiano da cultura escolar, valores como ordem, disciplina e as verdades pedagógicas que dão sustento à escola como instituição disciplinante e moralizadora. Fundou uma possível organização pedagógica, produtora de uma cultura escolar específica, que visava o desenvolvimento natural das crianças, livre de relações mediadas pela opressão e pela imposição do adulto. Associava, dessa forma, o sentido da escola à necessidade natural e humana de aprender, e, para tanto, de apreender certas formas organizações que possibilitassem esse aprendizado:

Os escolares são homens, seres submetidos, por muito pequenos que sejam, às mesmas necessidades que nós; como nós, seres pensantes, todos querem aprender, e para isso vão à escola, e por isso chegam sem esforço a esta conclusão, que, para aprender, é necessário submeter-se à certas condições. Não só são homens, constituem uma sociedade de seres reunidos em um pensamento comum<sup>156</sup>.

Essa necessidade natural de busca pelo conhecimento e pelo aprendizado não deveria, para Tolstoi, ser sufocada pela racionalidade do adulto. O exercício da autoridade deste deveria se dar de forma muito sublime, essencialmente contida na construção coletiva de um processo desenvolvido em comunhão com as crianças. Seu discernimento não deveria oferecer, portanto, respaldo à resolução de problemas, à imposição de verdades, à imposições de tarefas e à organização do tempo escolar. Tolstoi não admitia a função do adulto juiz, do adulto como autoridade que estabeleceria a ordem mediante a desordem infantil. A ordem, portanto, deveria ser estabelecida, criada, pelos indivíduos que compunham a escola, entre os quais as crianças e os adultos. Sendo assim, Tolstoi define em sua detalhada obra acerca da experiência de Iasnaia Poliana:

---

<sup>154</sup> Idem, p.105.

<sup>155</sup> TOLSTOI, 1888:30/31 apud INCONTRI, idem:106.

<sup>156</sup> Tolstoi, L.N. La Escuela de Yásnaia Poliana. In: [http://www.antorcha.net/biblioteca\\_virtual/pedagogia/yasnaia/presentacion.html](http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/yasnaia/presentacion.html) , p.6

A escola se desenvolveu única e livremente pela virtude dos princípios estabelecidos, pelo professor e pelos alunos. Apesar de toda a autoridade do professor, o aluno teria sempre o direito de não freqüentar à escola, e ainda a freqüentando, o de não escutar o professor. Este teria o direito de não conservar o aluno em sua escola e de poder trabalhar com toda a força de sua influencia sobre a maioria das crianças, sobre a sociedade que entre eles formam sempre. Quanto mais se adiantam as crianças no estudo, mas se estende o ensino e mas se impõe a necessidade da ordem. Em conseqüência, em uma escolar em que se desenvolve normalmente e sem violência, quanto mais instruídos são os discípulos, mas capazes de ordem resultam, mais sentem eles mesmos a necessidade desta, e mais facilmente, sob esse ponto de vista, se estabelece a autoridade do professor. Na escola Yásnaia Poliana, desde sua fundação, se tem visto confirmada essa regra. À principio é impossível distribuir as aulas, nem as matérias, nem os recreios, nem as tarefas: tudo se confundia, todos os ensaios de distribuição se resultavam vãos. Hoje, na primeira aula, há alunos que pedem eles mesmos para seguir os horários e matérias, que se aborrecem quando lhe tomam sua lição, e que inibem os pequenos que se atrevem a estar entre eles. Em minha opinião, essa desordem exterior, ainda que pareça tão estranha, tão incomoda, é útil, indispensável. Em primeiro lugar, a desordem ou ordem livre parece-nos tão espantoso porque estamos acostumados a outro sistema segundo o qual fomos educados. Em segundo lugar, sobre este ponto, como sobre outros muitos, o emprego da violência está fundado em uma interpretação irreflexiva e irrespeitosa da natureza humana. Parece que a desordem aumenta, cresce por momentos, no conhece limites; parece que nada pode deter-lo, senão a repressão violenta, quando basta esperar um pouco para ver a desordem (ou o fogo) extinguido por si mesmo, produzindo uma ordem mais perfeito e estável que aquela pela qual o substituiríamos<sup>157</sup>.

Nesse sentido, com o estabelecimento da escola de Iasnaia Poliana, Tolstoi levou a cabo uma obra pedagógica de inquestionável valor, cujo objetivo único e explicito dessa escola e do exercício dessa pedagogia seria o de levar o educando ao aprendizado, por meio da liberdade e do estabelecimento de relações fundadas na natureza humana. Essa natureza é por si só caótica e permeada por súbitos de violência, porém, em sua própria contrapartida, busca a ordem, por meio de uma possível e livre organização, para qual não mais se necessitaria do uso da violência. Assim, a construção dessa ordenação se daria mediante a ação de alunos e professores, de forma que aqueles internalizariam o processo criador nas instâncias diversas de socialização e na aplicação ativa de conhecimentos. A escola seria, dessa sorte, um espaço no qual se desenvolveria a capacidade criativa do ser humano.

#### **4. Algumas considerações acerca do valor simbólico da educação e da cultura**

O percurso teórico aqui desenvolvido se propôs a abarcar certas concepções educacionais libertárias, a partir do exame de algumas teorias, de forma a remeter ao lugar da educação no ideário libertário. Estabelecida esta etapa, tem-se em evidencia que a educação é

uma constante em suas teorias e está articulada a dois pontos chaves: a emancipação e a liberdade. Essa particularidade reverbera também numa característica marcante do universo libertário que é a inerência entre cultura e educação. A compreensão do processo educativo, partindo do contexto cultural anarquista, abrange uma natureza educativa diferenciada daquela pautada na cultura escolar, sendo essa natureza caracterizada por um dado complexo de práticas sócio-culturais, cuja finalidade é a formação da consciência social nos meios populares.

Se a história oficial da educação se coaduna, sobretudo, à história da escola estatal ou da educação sancionada pelas elites na gestão da sociedade, a história da educação herdeira dos paradigmas anarquistas expressa uma ampla gama de processos educativos, marcadamente arraigados à ação criativa, solidária, autônoma e consciente dos indivíduos na sociedade. Tal apreensão, certamente, não corresponde à concepção durkheimiana, que toma as instituições escolares como reprodutoras de uma herança cultural, cuja funcionalidade é moralizar as crianças, constituindo nelas os elementos da moralidade. No processo educativo fortalecido por essa concepção dominante de moralidade, a criança (ou o educando) é tomada como o ser da falta, enquanto que o educador assume o papel de colonizador, porta-voz do “padrão da normalidade do mundo adulto”, como expressa Fernandes<sup>158</sup>:

Inventa e morrerás perseguido como um criminoso; copia e viverás feliz como um idiota”, a pedagogia durkheimiana retifica Balzac apenas porque apaga a última analogia. No seu projeto, as escolas primárias moralizam as crianças obrigando-as à cópia do adulto normal: obediente, sacrificante e submisso ao desejo do Outro. Uma pedagogia perseguida por uma única obsessão: constituir na criança esse ser da falta, aquilo que lhe falta, o Outro internamente inscrito e dominante<sup>159</sup>.

As palavras de Balzac muito dizem a respeito da concepção de educação libertária, que se situa justamente no âmbito da invenção, da criação e da libertação do indivíduo das amarras do exemplo copioso e ideológico. Espelham-se naqueles que subverteram os valores dignos do exemplo moral burguês – constituinte de uma cultura hegemônica a ser incorporada pelos indivíduos em formação – trazendo tanto o questionamento a estes quanto a sua inversão e recriação. Os libertários desempenharam sua luta social, que visava uma transformação política e econômica, profundamente arraigados às significações das práticas culturais que permeavam a sociedade. Tal constatação da importância da cultura no seio da sociedade política precede e, nesse ponto, dialoga com algumas considerações do marxista

---

<sup>157</sup> Idem, p. 6

<sup>158</sup> FERNADES, H. R. **Sintoma social dominante e moralização infantil**: um estudo sobre a educação moral em Emile Durkheim. São Paulo: Edusp, 1994.

<sup>159</sup> FERNANDES, idem, p. 147.

italiano Antonio Gramsci.

Gramsci, ao perceber sociedades em que a burguesia governa mais pela *hegemonia* (ideologia) do que pela força, percebe a influência significativa exercida - de uma maneira mais difusa - pela dimensão cultural. Compreendendo que o Estado capitalista se impõe não apenas pela coerção e violência explícita, mas também por persuasão visando à produção de um consenso (via instituições da *sociedade civil*, tais como Igreja, escola, partidos políticos, imprensa etc), Gramsci vê na propagação reiterada da ideologia da classe dominante uma estratégia de preservação de seu estatuto e seu poder. Os anarquistas, por outro lado, pautados numa estratégia semelhante, pensam e utilizam a cultura como via natural e eficaz de difundir de forma humanizadora a igualdade social, cultural e econômica, pautados em seus ideais de sociedade.

Dessa forma, cabe aqui esclarecer a noção de cultura, que, sob essa perspectiva, abrange tanto sua acepção econômica (específica da produção material) quanto intelectual humana (específica das diversas formas de expressão intelectual). A noção de cultura perpassa um complexo campo de sentidos, sendo esclarecedora à sua compreensão certas definições de Raymond Willians<sup>160</sup>, calcadas em duas posições genéticas: uma pautada no “espírito formador” da cultura e outra na instituição de uma ordem social global no seio de um cultura específica<sup>161</sup>. Seguindo tais proposições, a constituição da cultura influi na sociedade, fundamentalmente, em termos de organização social, amparada em instituições, indivíduos, formações, meios de produção e reprodução, e norteadas por um espírito formador de um modo de vida global, por uma ordem social global. Todavia, a sociologia da cultura, contemporaneamente, apresenta uma nova convergência, associada às ambas as posições, explanada por Willians, nos termos seguintes:

Nas obras contemporâneas, embora cada uma das posições anteriores ainda se mantenha e seja praticada, vai-se tornando evidente uma nova forma de convergência. Esta possui muitos elementos em comum com (b), em sua ênfase numa

---

<sup>160</sup> WILLIANS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p.11.

<sup>161</sup> De acordo com o marxista inglês, a definição da noção de cultura não é unívoca, ela parte desde aquela acepção referente a um processo (cultivo) de vegetais ou criação e reprodução de animais até aquela referente ao cultivo ativo da mente humana, se tornando, em fins do século XVIII, particularmente no alemão e no inglês, um nome para a configuração ou generalização do espírito que informava o “modo de vida global” de um determinado povo. O autor afirma, por tanto, que “a dificuldade do termo é, pois, óbvia, mas pode ser encarada de maneira mais proveitosa como resultado de formas precursoras de convergência de interesses. Podemos destacar duas formas principais: (a) ênfase no espírito formador de um modo de vida global [classificação idealista], manifesto por todo o âmbito das atividades sociais, porém mais evidente em atividades ‘especificamente culturais’ – uma certa linguagem, estilos da arte, tipos de trabalho intelectual; e (b) ênfase em uma ordem social global [classificação materialista] no seio da qual uma cultura específica, quanto a estilos de arte e tipos de trabalho intelectual, é considerada produto direto ou indireto de uma ordem primordialmente constituída por outras atividades sociais”.

ordem social global, mas dela se difere por sua insistência em que a 'prática cultural' e a 'produção cultural' (seus termos mais conhecidos) não procedem apenas de uma ordem social diversamente constituída, mas são elementos importantes em sua constituição. Por outro lado, ela participa de alguns elementos de (a), em sua ênfase em práticas culturais como constitutivas (se bem que, hoje em dia, entre outras). Em vez, porém, do 'espírito formador' que, afirmava-se, criava todas as demais atividades, ela encara a cultura como o sistema de significações mediante o qual necessariamente uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada<sup>162</sup>.

Dessa forma, Willians defende que, a partir de certa convergência prática entre os sentidos antropológicos e sociológicos da cultura, nota-se a presença de um sistema de significações, envolvido a todas as formas de atividades sociais e um sentido especializado (compreendido como práticas artísticas e intelectuais), representado de forma ampla por todas as práticas significativas (presentes no campo das diversas formas linguagem, da filosofia, entre outras).

Partindo desse eixo interpretativo, tem-se em cena a presença de uma cultura dominante - ou ideológica, na concepção de Gramsci – sancionada pelas instituições de reprodução - dentre as quais a escola. E em contrapartida, a coexistência de uma cultura digerida e recriada, pelo povo, que articula visões de mundo antagônicas aos esquemas oficiais<sup>163</sup> e que é permeada por um exercício criativo fulcral. Tal espécie de contra cultura representa a sede de libertação das classes dominadas; libertação que parte da negação - (in)consciente - da ideologia e se dirige à expressão da cultura *sui generis*: a cultura humanizadora<sup>164</sup>.

É nesse universo de cultura combativa libertária que se evidencia a invisível fronteira entre educação e cultura, uma vez que objetiva a emancipação popular por meio de determinadas práticas sociais, comumente difusas entre uma elite cultural, porém recriadas e reinterpretadas pela ótica subalterna. Trata-se tanto de um sistema de significações (englobado pelo *modus vivendi* do trabalhador imigrante e militante político) quanto de um conjunto de práticas significativas associadas a esse universo – composto pelo trabalho, pela pobreza, pela exploração, pela consciência social e pela liberdade. Nessa perspectiva, é constante o exercício de práticas culturais associadas à auto-instrução e educação entre o povo, que transborda a noção de educação vinculada à sua forma escolarizada. Tal apropriação pode ser interpretada segundo a lógica do famoso exercício antropofágico

---

<sup>162</sup> Idem, p.13.

<sup>163</sup> BOSI, E. **Cultura de massa e cultura popular**: leituras de operárias. Petrópolis: Vozes, 1977, p.54.

<sup>164</sup> WHITAKER, D.C.A. **Ideologia x Cultura: Como harmonizar esses conceitos tão antagônicos?** Palestra proferida na Semana de Pós-Graduação em Sociologia, UNESP, Araraquara: 2002, p.60.

modernista, da Pindorama de Oswald de Andrade, que conclama em seu manifesto: “Só a Antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente” (1928). Os anarquistas devoraram, digeriram e verteram práticas culturais burguesas das mais variadas em ruptura, protesto e combate. Utilizaram-se das formas culturais (como o teatro, a imprensa e a escola) as fundido a um conteúdo propulsor de um contra sentido, direcionado à denúncia das iniquidades do sistema capitalista e à difusão do ideal libertário. Tal exercício se dava por um objetivo já arraigado ao projeto de luta e ação anarquista, pois, como assegura Litvak<sup>165</sup>, “estavam empenhados em lograr uma arte proletária, a revolução artística era, para eles, de igual importância a social, pois por meio da arte, da literatura e da ciência se guiariam os destinos humanos para a sua redenção”. Todavia, como reforça a mesma autora, essa arte não deveria ser imposta, mas sim ser nascer do próprio povo, e em sua unidade, que funde forma e conteúdo:

Essa arte deveria nascer do proletariado, produto de operários e camponeses que não fossem artistas profissionais, pois na síntese estética, política e social que os anarquistas queriam levar a cabo, pretendiam destruir o status da obra de arte como gozo privativo das classes abastadas e como produto exclusivo dos artistas profissionais. Intentavam outorgar o direito de gozar e de criar obras artísticas a todo indivíduo, devolvendo a arte às suas raízes populares<sup>166</sup>.

Em muitos estudos libertários brasileiros, a educação anarquista é apresentada no seu sentido lato, sendo expressa pela constante efetivação de práticas culturais e artísticas, como define Edgar Leuenroth, no texto intitulado *No campo de Educação e da cultura*:

(...) os anarquistas nunca se descuidaram da obra cultural do povo, procurando, pelo menos, neutralizar a ação obscurantista dos reacionários, por meio de escolas, ateneus, centros de cultura social, fundados em várias zonas do país, conferências e palestras comentadas, além da difusão e publicação de folhetos, livros, revistas e jornais<sup>167</sup>.

Esse processo formativo se daria a partir de uma gama complexa de práticas, que viria a suprir âmbitos diversos de conhecimento, como a leitura, o raciocínio lógico, a expressão plástica, verbal, dramática, lírica, além dos processos de aprendizagem que se dariam de forma mútua e autônoma. Em suma, a educação se configura para os anarquistas em todas as práticas de instrução, (re)produção, ensino e aprendizagem de conhecimentos, cujos compromissos explícitos possuem base combativa, emancipatória e libertadora.

Por esses fatores, ao se versar acerca desse sentido lato de educação, na concepção anarquista, desnudam-se certas pontualidades distintivas, definidas por diversos teóricos do

---

<sup>165</sup> LITVAK, idem, p. 289.

<sup>166</sup> Idem, p. 289.

campo educacional e do sociológico, nos termos da educação formal e educação informal (ou não-formal). De modo que aquela designa, de acordo com Gohn (2005), a educação escolar, oficial, desenvolvida nas escolas e gerida por instituições públicas e privadas, e esta diz respeito a um conjunto de ações, profundamente permeadas por uma formação cultural e política. Como argumenta a autora, a educação não-formal designa um processo com quatro campos ou dimensões: o primeiro envolve a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; o segundo a capacitação dos indivíduos para o trabalho; o terceiro a aprendizagem e o exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários; e, por fim, o quarto é o processo de aprendizagem pautado em algumas formalidades escolares, em espaços diferenciados. Lembra ainda que “um dos supostos básicos da educação não-formal é o de que a aprendizagem se dá por meio da prática social. É a experiência das pessoas em trabalhos coletivos de aprendizado”<sup>168</sup>. Tais acepções acerca da noção de educação não-formal remetem estreitamente à formação política, à auto-gestão e à solidariedade entre as classes sociais excluídas privadas de certos níveis do conhecimento. Possui também um efetivo potencial socializador e formativo, arraigo a certas bases culturais<sup>169</sup>.

Essa terminologia (educação formal e não formal), apesar de amplamente difundida, é alvo freqüente de controversas por restringir a natureza formalizadora da educação à sua execução escolar e destituir de outras práticas educativas o estatuto de formal, delegando a escola a excelência e a supremacia no processo educativo<sup>170</sup>. Uma vez que diversas outras práticas educativas podem ser permeadas por situações de formalidades, rituais, distribuições de papéis e reiterações de situações de ensino-aprendizagem, optou-se por utilizar como terminologia diferenciadora de ambas as práticas educativas a noção de *forma escolar*, fundamentalmente desenvolvida pela sociologia francesa.

Tal noção contribui com a análise por, além de trabalhar com a diferenciação preliminar entre formas educacionais diversas, problematiza a forma escolar na instância do

---

<sup>167</sup> LEUENROTH, E. **Anarquismo. Roteiro de libertação social**. Rio de Janeiro, Mundo Livre, 1963, p.126.

<sup>168</sup> GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2005, p.103.

<sup>169</sup> A autora fundamenta sua análise tomando como exemplo atual e concreto desse tipo de educação as organizações não governamentais e do terceiro setor, que se diferem dos espaços educativos libertários por estarem, muitas delas, profundamente vinculadas às ideologias que gerem - e conservam - a sociedade e a pobreza.

<sup>170</sup> Além disso, a definição de formal e informal é, em primeiro lugar, burocrática, mas ao mesmo tempo é indicativa da natureza do Estado (política pública) e de sua relação com a sociedade. No Brasil, ao contrário do que se pensa, a briga histórica do movimento social dos trabalhadores é para incluir modalidades não formais de educação à educação básica, ao sistema nacional de educação, como forma de dar-lhe qualidade, garantir-lhe recursos públicos e, assim, garantir o acesso da maioria da população. É o caso, pro exemplo, da formação profissional inicial. Foi uma das coisas que perdidas na atual LDB.

poder. A escola, compreendida como forma peculiar de socialização, exprime um tipo específico de relação social, pautada em relações também específicas de poder, e comprometida com o objetivo da pedagogização - ou normatização - do social. Também a forma escolar apresenta profunda relação com as transformações do todo sócio-histórico, como forma social histórica de reprodução de saberes, genericamente fundada na relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo<sup>171</sup>. Nesse sentido, é importante considerar as especificidades sociais as quais está implícita a forma escolar quando se estabelece a distinção educação formal e não formal, considerando que:

A escola e a pedagogização das relações sociais de aprendizagem estão ligadas à constituição de saberes escriturais formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, concernentes tanto ao que é ensinado quanto à maneira de ensinar, tanto às práticas dos alunos quanto à prática dos mestres. A pedagogia (no sentido restrito da palavra) se articula a um modelo explícito, objetivado e fixo de saber a transmitir. (...) historicamente, a pedagogização, a escolarização das relações sociais de aprendizagem é indissociável de uma escrituralização-codificação dos saberes e das práticas (...)<sup>172</sup>.

Essa escola a que se referem os autores e que constitui uma forma dominante de socialização de saberes - formalizados - é o que se pode compreender como educação formal. Todavia, sua constituição, apesar de dominante, se deu diante de um longo processo histórico e possui funções específicas na sociedade, praticadas mediante sua eficiência no processo educativo:

Objeto de uma experiência existencial através de si mesma e de suas próprias crianças, experiência feliz ou infeliz, mas nunca neutra, jogo passional de escolhas políticas e sociais, matéria profunda de mal estar entre os professores, a constituição propriamente sociológica do 'objeto escola' torna-se difícil a despeito da abundância e da qualidade dos trabalhos. A escola é uma invenção moderna, grande é a tentação de considerar a escola como uma realidade quase eterna. Muitos historiadores contribuem com essa ilusão e fazendo a história do ensino ou da pedagogia nas civilizações antigas, sem ver que as instituições das quais eles falam nada tem a ver com aquilo que chamamos 'escola'. (...)

Ao retomar uma expressão utilizada pelos historiadores, Guy Vicent fala para designar esta novidade, de 'forma escolar'. Essa mudança de vocabulário é importante. Ela indica não somente uma mudança de instituição, mas qualquer coisa de mais vasta, de mais profunda: uma revolução do modo de socialização, tomado no amplo sentido na fabricação de um ser capaz de participar de 'uma maneira de ser conjunta'<sup>173</sup>.

A escola pela qual lutam os anarquistas é constituída das mesmas formalidades e relações sociais de poder que caracterizam a forma escolar, no entanto, é voltada para um

---

<sup>171</sup> VICENT, G.; LAHIRE, B. e THIN, D. *Sobre a história e a teoria da forma escolar*. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, 2001, n° 33, pp. 7-47, 2001.

<sup>172</sup> Idem, p. 28-29.

projeto social diferenciado, isto é, a transformação estrutural da sociedade. Todas as outras formas educacionais e culturais apropriadas por esse movimento (como o teatro, a imprensa, as bibliotecas, os centros de cultura, as conferências, as universidades populares), ocorreram em coexistência à forma escolar, como conjunto de práticas significativas que objetivou a incorporação da educação às variadas significações sociais assim como a ampliação de seu campo de ação, ou seja, a educação não se designaria apenas à formação das crianças, mas a toda sociedade, sendo elemento de constante processo de renovação social.

Dessa maneira, a forma escolar, inevitavelmente, atingiu ampla visibilidade no campo das práticas educativas libertárias, por organizar seus paradigmas pedagógicos mediante toda a esfera ritualística que conserva – e que envolve no desenvolvimento da criança sob diversos aspectos positivos de uma cultura escolar – mas, sobretudo, por constituir um espaço escolarizado alternativo às escolas subjugadas às instituições centralizadoras do poder na sociedade capitalista.

## **5. A leitura e a escrita: educação autodidata, educação coletiva.**

Partir da inerência entre educação e cultura, na perspectiva educacional anarquista, significa infiltrar as formas de sentido a partir das quais este movimento delineou certas formalidades culturais. Essa questão resguarda um importante valor ao ideário libertário: a percepção da essencialidade da cultura e da arte à integridade humana. Reitera-se, nesse sentido, as palavras de Litvak, que menciona uma revolução cultural e artística de paralela importância a social e econômica, e afirma: “nenhum movimento pode competir com o anarquismo no que se refere à sua fé na arte e na cultura como instrumentos para a redenção humana”<sup>174</sup>.

Ao que transparecem as evidências, a linguagem verbal foi aquela que mais vigorou entre esse movimento como propulsora de uma prática artístico-cultural-social. Nas suas mais variadas formas discursivas, seja no plano crítico, seja no estético, o recurso semântico - sob o domínio do processo de decodificação da leitura e codificação da escrita - deu o tom vivaz, incisivo e ressoante dos paradigmas de educação e difusão cultural sustentados por anarquistas. Ainda que tal comprometimento pudesse corresponder ao quadro de ascendente valorização da linguagem no século XIX, as peculiaridades de sua efetiva e consciente

---

<sup>173</sup> Vincent, Guy. *L'école et ses sociologies*. Ed. Armand Colin, 2006, p.7. Introdução de Jean-Manuel Queiroz.

<sup>174</sup> Idem, p. 315

apropriação, voltadas a certas finalidades e propósitos sociais representam uma maneira específica de práticas discursivas, nesse cenário sócio-histórico. Tal apropriação tem por essência um importante pressuposto, muito bem reportado por Sevcenko:

Procedente, nas suas raízes, da Filologia e da escola histórica alemãs oitocentistas, houve no século XIX um reconhecimento categórico de que a linguagem está no centro de toda a atividade humana. Sabe-se hoje que, sendo ela produzida por um complexo jogo de relações que os homens estabelecem entre si e com a realidade, ela passou também a ser, a partir do próprio momento de sua constituição, um elemento modelador desse mesmo conjunto de relações. A linguagem se torna, dessa forma, como que um elemento praticamente invisível de sobredeterminação da experiência humana, muito embora ela tenha uma existência concreta e onímoda<sup>175</sup>.

Sevcenko sugere a perspectiva dialógica entre linguagem e prática social; estética e sociedade. Recuperar a estética anarquista é remeter à sua organicidade social, até afluir-se ao ponto de convergência entre renovação artística, política, econômica e social, sustentado por Litvak. Ao presumir que “as potencialidades do homem só fluem sobre a realidade através das fissuras abertas pelas palavras”<sup>176</sup>, Sevcenko adentra os domínios do discurso como ordem subjacente a toda realidade social. Opera, nessa perspectiva com a literatura compreendendo-a como espaço no qual o discurso se expõe de forma completa, visando reproduzir-se, mas expondo-se à infiltração da dúvida e da perplexidade. Assim, infere acerca da essência da literatura - como forma discursiva -, na seguinte passagem:

É por onde o desafiam também os inconformados e os socialmente mal-ajustados. Essa é a razão porque ela aparece como um ângulo estratégico notável, para a avaliação das forças e dos níveis de tensão existentes no seio de determinação da estrutura social. Tornou-se hoje em dia quase que um truísmo a afirmação da interdependência estreita existente entre os estudos literários e as ciências sociais<sup>177</sup>.

Nessa perspectiva teórica, Sevcenko adentra o campo de análise anteriormente trilhado por Antonio Candido<sup>178</sup>, que problematiza a investigação do texto literário, efetuada a partir das considerações causais associadas à presença do social na arte. Candido direciona, entretanto, tal discussão para uma via difusa daquela trabalhada por Sevcenko (referente à viabilidade da transfiguração do texto literário em fonte para uma possível arqueologia histórica) que direciona a natureza da análise do texto literário na perspectiva crítica,

---

<sup>175</sup> SEVCENKO, N. **Literatura Como Missão: Tensões Sociais e Criação Cultural**. São Paulo : Brasiliense, 2003, p. 27.

<sup>176</sup> Idem, p. 28.

<sup>177</sup> Idem.

<sup>178</sup> Trata-se da obra *Literatura e Sociedade*, com primeira edição em 1965.

exclusivamente. As demais incursões – sociais, históricas, psicológicas –, efetuadas isoladamente, remeteriam às entranhas do texto de tal forma que seriam estritamente parciais. Assim, a análise migra da sociologia – ou da história sociologicamente orientada – para a dimensão social como fator de arte:

Quando isto se dá, ocorre o paradoxo assinalado inicialmente: o externo se torna interno e a crítica deixa de ser sociológica, para ser apenas crítica. O elemento social se torna um dos muitos que interferem no livro; (...) tudo se transforma para o crítico em fermento orgânico de que resultou a diversidade coesa do todo<sup>179</sup>.

Essa visão orgânica da arte – e da linguagem tomada em sua forma estética – expressa a com maior nitidez a inerência essencialmente recíproca das formações estéticas humanas e as conjunturas sociais; e, conseqüentemente, a importância desses mecanismos de interação elaborados pela criatividade humana no seu constante interpretar e agir sobre a realidade. Antonio Candido<sup>180</sup> delega à literatura o papel humanizador, correspondente a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilação da personalidade humana, uma vez que “pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade<sup>181</sup>”. Por essa via, Candido define:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, e percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante<sup>182</sup>.

A esfera humana contida nas práticas culturais libertárias é caracterizada pelo teor e objetivo educativos característicos ao universo dessa cultura combativa. Tendo em perspectiva tal compreensão acerca da linguagem transfigurada na forma artística<sup>183</sup>, tem-se em soma a esta a apropriação da linguagem crítica, expressa em veículos de propaganda explícita, como a imprensa e outros espaços, voltados nitidamente à educação, nos quais se desenvolvem práticas coletivas voltadas à leitura e à escrita (conferências, palestras, leituras e

---

<sup>179</sup> CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**, Rio de Janeiro : Ouro sobre Azul, 2006, p. 17.

<sup>180</sup> CANDIDO, A. *O Direito à literatura*. In: **Vários Escritos**. Duas Cidades, Rio de Janeiro: 2004.

<sup>181</sup> CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**, Rio de Janeiro : Ouro sobre Azul, 2006, p. 186.

<sup>182</sup> Idem, p.180.

<sup>183</sup> Fazendo eco à definição de Candido acerca da literatura: todas as criações possíveis de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (2004:174).

discussões coletivas). Promove-se, nesse contexto, a articulação entre gêneros discursivos distintos (centralizados, principalmente nas formas jornalística, literária e dramática) sob a égide de uma finalidade plena: a emancipação popular via educação. Muito desse processo se dá de forma ampla mediante a instituição de uma comunidade de leitores e escritores, fortalecida pelo ideal libertário e pela sua repercussão entre a classe trabalhadora em seu sentido amplo (trabalhadores e família).

A instituição dessa comunidade constitui um dos principais meios de se promover a educação em escala ampla, por meio das diversas formas educacionais que caracterizam a educação libertária. Trata-se de um contexto profundamente marcado pelo autodidatismo, como forma livre e espontânea de auto e mútua instrução, muito difundida entre os trabalhadores na aquisição do saber e da cultura. Segundo Valverde<sup>184</sup>, o autodidatismo é filho dileto da teoria da educação libertária e está essencialmente voltado à emancipação político-intelectual do proletariado. Forma auto-educativa que não visa somente à aquisição da capacidade leitora e ao domínio da escrita, mas engendra a esfera crítica e reflexiva dos sujeitos e os novos domínios de saber, profundamente arraigados a uma conjuntura e aos sujeitos que a compõem. Valverde afirma, portanto, que “o autodidata anarquista opera o seu auto-aprendizado em vista de um horizonte político e ético, construído na reflexão cotidiana do trabalho, das lutas sociais e de bem com o progresso geral da humanidade”<sup>185</sup>. Assim, a dinâmica do autodidatismo, no seio do anarquismo, fundamenta-se no aprendizado da técnica e da capacidade crítica e criadora, e na conseqüente difusão tanto de uma quanto de outra. Assim,

A par da maioria dos militantes anarquistas ser autodidata subjaz na teoria educacional libertária o campo fértil para esta forma de aquisição do saber e da cultura, pois o autodidatismo é fruto, em grande parte, do ensino mútuo levado a termo nos centros de estudos operários, nos seus grêmios litero-políticos e nas suas associações de classe, em veladas e meetings. Seu florescimento mais intenso se deu nos momentos em que o modo de produção capitalista negou aos trabalhadores o acesso à cultura, pela alfabetização escolar formal, tornando-se necessidade vital para a organização das lutas sociais<sup>186</sup>.

Os trabalhadores eram, nesse contexto, os novos leitores do século XIX e a capacidade de ler e escrever era essencial para a conscientização dessa classe social; em outras palavras, “ler era um dos sinais primordiais para a auto-educação. (...) Os autodidatas formavam uma comunidade de leitores que liam e reagem individualmente, mas que

---

<sup>184</sup> VALVERDE, A. R. **Pedagogia libertária e autodidatismo**. Campinas, SP : s.n., 1996, p.212.

<sup>185</sup> Idem, p.9.

<sup>186</sup> Idem, p. 212.

compartilhavam interesses e devoravam a mesma biblioteca imaginária”<sup>187</sup>. Nesse contexto, a leitura, tomada como um conjunto de práticas difusas, como definem Barthes e Compagnon, possui a dupla perspectiva de ser, ao mesmo tempo, social e individual, política e ética. E ler nesse conjunto é, historicamente, uma prática social:

Sabe-se que a leitura – o saber ler – foi, durante milênios, uma operação brutal de discriminação social. A escrita-leitura (visto que uma não existe sem a outra) esteve desde o início ligada (com os escribas reais) às esferas do poder e da religião. Como padrão do tempo, da comunicação, da memória, do segredo, só podia ser um instrumento privilegiado do poder – ainda que este saber estivesse delegado numa casta de técnicos (escravos ou clérigos) que dependia do poder. É por isso que a “alfabetização” (ou a difusão da escrita-leitura como técnica) sempre esteve ligada às lutas políticas e sociais da história<sup>188</sup>.

As práticas de autodidatismo estiveram, portanto, difusas entre os variados espaços coletivos percorridos por trabalhadores e representaram uma forma autônoma de auto-organização e educação. Uma das formas muito difundida foi a “leitura comentada”, analisada por Barrancos<sup>189</sup> acerca do contexto operário argentino, no início do século XX. A autora lembra que o mecanismo das leituras comentadas “significava um atraente e oportuno modo de reavivar o ideário, de educar os novos ingressantes e de socializar o vasto repertório de autores e temas que se sucediam em um espaço já universal”. Representou, dessa maneira, uma prática educacional de singular preferência na cultura anarquista, estando presentes nas mais variadas organizações culturais promovidas por eles. Barrancos descreve as leituras comentadas nos seguintes termos:

As discussões - quase sempre acaloradas - geralmente conseguiam centrar-se na análise do próprio texto, mas dele se desviavam toda vez em que se indagavam questões colaterais, até mesmo não pertencentes à temática que dirigia o curso da reflexão. Era quando os grupos passavam pelas mais diferentes experiências de interpretação, abarcando um universo de problemas que iam da eugenia até o amor livre, a vida naturalista e considerações sobre a medicina condizente com ela, tudo para alcançar a elaboração de fórmulas que pudessem subverter a ordem. (...) a atualidade de certas discussões (centradas em acontecimentos contemporâneos), a espontaneidade com que fluía o diálogo entre os participantes, a urgência em participar de exposições ousadas e provocativas, e o impacto pessoal das comunicações capazes de transformar o pensamento. A experiência das leituras comentadas aumentava a perspectiva de “fazer-se a si mesmo”<sup>190</sup>.

---

<sup>187</sup> Lyons, M. e LEAHY, C. **A palavra impressa: histórias da leitura no século XIX**. Rio de Janeiro, RJ : Casa da Palavra, 1999, p.40-42.

<sup>188</sup> BARTHES, Roland & COMPAGNON, Antonie. **Leitura**. Enciclopédia Einaudi, v.II, Lisboa: Imprensa Nacional, 1987, p. 184.

<sup>189</sup> (1998)

<sup>190</sup> BARRANCOS, D. **As "Leituras Comentadas": Um Dispositivo para a Formação da Consciência Contestatária entre 1914-1930**. *Cad. AEL*, n. 8/9, 1998, p.15.

Assim, tem-se em foco a própria necessidade de acesso à cultura letrada para que a classe trabalhadora viesse a tomar consciência da organização social a qual estava inserida e ter meios de reagir de forma autônoma e independente. Como bem afirma Lyons, “a busca ansiosa por conhecimento letrado era vital para a emancipação intelectual, sobre a qual a ação política se construía, além disso, era esse conhecimento que fornecia o saber e a disciplina necessários à auto-educação moral e racional”<sup>191</sup>. Por essa via, a própria organização da imprensa supria uma dupla demanda, representada pelo acesso à cultura letrada e pela difusão das idéias políticas contra hegemônicas. Giglio observa que

o jornal operário constituiu-se num produto cultural particular que criou estratégias de circulação capazes de formar uma comunidade de leitores ouvintes que alimentavam-se das idéias e debates surgidos naqueles círculos, provavelmente alterando as formas de relacionamento que provocavam a distribuição de pensamentos novos. Mais que uma comunidade de leitores, os impressos operários, por suas características doutrinárias, constituíram uma rede de distribuidores daqueles discursos, tornaram-se detentores de um poder combatido pela explicitamente por uma malha de instituições (a polícia, a escola, a igreja), especialmente a polícia, nos episódios de fechamento dos jornais e na destruição de bibliotecas e sindicatos. O grande número de jornais que circulavam, especialmente os de língua estrangeira, faz supor uma rede de solidariedade nacional que se desenvolvia com o fim da manutenção de laços culturais, de identidade dos grupos.

Ler de dar a outrem ler, transformar o impresso num bem coletivo são estratégias propostas para ampliar a comunidade de leitores. A cada um é dada a função de distribuir, disseminando não só idéias, problemas e propostas de organização como também a de transformar as relações na construção múltipla de significações que possibilitam a emergência de práticas organizatória e de luta<sup>192</sup>.

Tal rede de solidariedade abrangeria a articulação entre imprensa e educação, união esta que contemplaria muitos dos pressupostos educacionais estabelecidos pela educação integral e racionalista, ao visar o diálogo entre o domínio da leitura e da escrita, a formação integral e racional do educando e o domínio da técnica de produção da imprensa. Esse contexto converge na cooperação entre a forma escolar e outros espaços e práticas de formação, como a própria imprensa, as universidades populares, os centros de cultura social, as ligas operárias. Trava-se, nessa perspectiva, um jogo entre a dimensão educativa da militância política, presentes nesses espaços, seu prolongamento à forma escolar e o êxito desta na difusão e amplificação do movimento. O espaço escolar torna-se, dessa forma, reduto de ações pedagógicas e militantes, como a escrita jornalística, envolta pelas propostas e concepções do movimento operário.

---

<sup>191</sup> Idem, p.41.

<sup>192</sup> GIGLIO, C. M. B. **Voz do trabalhador: sementes para uma nova sociedade**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 1995, p.54-57

Kassick & Kassick<sup>193</sup> relatam que a imprensa operária brasileira representou instância fulcral na difusão de idéias anarquistas, por meio do contato com as experiências desenvolvidas em outros países. Os militantes atuantes na imprensa anarquista teriam sido os principais responsáveis pela aquisição, tradução e divulgação da literatura sobre educação libertária e também pela organização do projeto de instalação e divulgação do ensino libertário no Brasil. Os mesmos autores lembram ainda que foi recorrente a utilização de jornais operários em escolas libertárias como recurso didático. Por meio de artigos engajados à questão social e da tradução de textos de educadores anarquistas, propunha-se tanto o desenvolvimento de uma proposta didática no ensino, quanto a divulgação das idéias e dos projetos pedagógicos libertários desenvolvidos em outros países. Experiências como estas foram vivenciadas em escolas libertárias na França por meio do trabalho desenvolvido por Paul Robin, no Orfanato de Cempuis, e por Sebastian Faure, na Colméia; e, na Espanha, por Francisco Ferrer, na Escola Moderna. Em solo brasileiro, Ghiraldelli<sup>194</sup> ressalta que o educador João Penteadó, “sob a luz da prática desenvolvida por Ferrer na Espanha, procurou utilizar-se da imprensa como recurso didático pedagógico”, dirigindo a produção de dois jornais no âmbito da instituição escolar: *O Boletim da Escola Moderna* e *O Início*.

A circulação desses jornais também dava dimensão da situação do movimento operário de diversas cidades do interior de São Paulo e de outros estados do país. Mas um ponto recorrente e interessante é a divulgação, por meio de anúncios, de obras com as quais os leitores muito se beneficiariam se as lessem. Apareciam em seções como a *Biblioteca da Lanterna*, *A nossa biblioteca*<sup>195</sup>, *Obras que os operários devem ler*<sup>196</sup>, e separadas em função de seu país de origem. Era recorrente a referência a obras em Português, Espanhol, Italiano, Francês. As indicações de leitura dessas seções giravam em torno, geralmente, dos mesmos autores e tratavam de assuntos ligados basicamente ao anarquismo ou à questão social, o que constituía a idéia de uma biblioteca básica. Assim, propunham a leitura de autores como: Elisée Reclus, Máximo Gorki, Sebastian Faure, Errico Malatesta, Piotr Kropotkin, León Tolstoi, Émile Zola, Jean Grave, Paul Robin, Darwin, Nietzsche, entre outros.

O exercício da escrita por autores de língua portuguesa é também expresso nos jornais através da propaganda de obras de militantes ligados ao jornalismo e à educação. Obras de anarquistas como Adelino de Pinho, Guerra Junqueiro, Neno Vasco e Florentino de

---

193 O texto localizado na página <http://insurgentes.vilabol.uol.com.br/passos.htm>, sem data.

194 GUIRALDELLI JR., P. **Educação e Movimento Operário**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987, P.134.

195 Jornal a Terra Livre, de 01/05/1910.

196 A Plebe, de 21/10/1917.

Carvalho, Oreste Ristori, Fábio Luz eram constantemente indicadas para a leitura. O periódico *A Vida* publicou uma bibliografia brasileira sobre a questão social com o propósito atribuir valor à publicação de livros relacionados ao movimento libertário no Brasil, que coexistia com o consumo de livros publicados em outros países, sobretudo Portugal. A exposição dessa preocupação revela um pouco da dinâmica da circulação de livros libertários no Brasil, como segue:

Há, porém, uma observação que pode desde já ser feita, e é que as publicações sobre a questão social editadas no Brasil não dão idéia exata do movimento dessas publicações entre nós. Sabemos todos o enorme consumo de livros editados em Portugal que se faz no Brasil. A grande maioria, por exemplo, das obras de doutrina anarquista traduzidas, como as de Kropotkin, Grave, Faure, Hamon, etc., são editadas em Portugal. Há também aqui um consumo regular de livros em espanhol e em italiano, devido especialmente à corrente imigratória avultadíssima de origem italiana e espanhola. E há ainda o consumo ainda maior jornais e folhetos vindos de Portugal, de Espanha e de Itália. Mas isso não quer dizer que o registro da “bibliografia brasileira” fique destituído de interesse e utilidade. Absolutamente. Assim, nós continuaremos a publicá-lo, apelando ao mesmo tempo para os camaradas militantes e demais estudiosos da questão social, pedindo-lhes que nos remetam as notas, que cada um possua, necessárias a este registro<sup>197</sup>.

Nesse sentido, a difusão do anarquismo por meio dessa imprensa e das diversas publicações que circulavam entre a classe proletária, como explicita Litvak, rompia com o conceito da informação noticiosa e passiva, com a apreciação e prática das artes e da literatura como privilegio das classes abastadas e, pelo contrário, convertia tudo em patrimônio e produto do proletariado. Esse trabalho ideológico e cultural, dessa forma, promovia um canal de comunicação e informação entre os grupos articulados à luta social, o desmascaramento dos mecanismos de dominação e da centralização de poder e a prática de uma cultura e de uma educação de base popular, proletária. Giglio ressalta, nessa perspectiva, a força da educação nesse movimento social, de forma a alcançar o seu sentido lato, pleno e humanizador:

A educação do operariado se realiza por uma rede de iniciativas que se conjugam produzindo um conjunto de ações educativas; rede plural nas estratégias que utiliza e unificadora a partir dos princípios que adota. A escola é apenas uma das formas possíveis de educação. Na vida, reside a educação por excelência. Ela é o espaço de encontro entre os homens, espaço em que se constroem as relações e onde inscrevem-se o trabalho como fonte de todo aprendizado. Espaço onde o homem se humaniza ao satisfazer suas necessidades, onde compreende o sentido da solidariedade. Sob pena de reproduzir, em novos moldes, a dominação de uns sobre outros é que os semeadores sabem-se arautos de um tempo que virá e, incansavelmente, preparam essa chegada. A obra da educação coloca-se como tarefa fundamental para a construção da sociedade nova<sup>198</sup>.

---

<sup>197</sup> *A Vida*, de 31/12/1914.

<sup>198</sup> *Idem*, p. 28.

## 6. A educação no movimento dos trabalhadores anarquistas brasileiros

“A instrução, só a instrução fará o homem livre sobre a terra livre.”

- João Penteadó, 1910

Algumas das justificativas à disseminação e predominância do anarquismo no Brasil, entre finais do século XIX e início do século XX, consistem, tradicionalmente, em duas hipóteses: de um lado na origem camponesa e artesanal do operariado, e, de outro, na estrutura econômica marcada por relações sociais pré-capitalistas<sup>199</sup>. Soma-se a esta visão a organização estatal republicana segregadora das outras camadas sociais, que não as oligárquicas, na participação política burguesa. Essa hegemonia dos setores oligárquicos no campo político vetaria a participação operária - nos moldes socialistas - e contribuiria com a preponderância do anarquismo como participação política extra-institucional<sup>200</sup>.

Contudo, não se pode inferir indiscriminadamente um anarquismo latente diante da vastidão e incerteza das terras brasileiras. Tal como prevê a gênese do anarquismo, deve-se pensar sempre em anarquismos e tal como prevê a gênese da nação brasileira, pode-se apreender, nesta época, realidades locais das mais variadas, envoltas pela transfiguração cultural de regionalismos. Tais ilações estão associadas à própria nebulosidade da formação de uma classe operária ou proletária no Brasil, entre os séculos XIX e XX, que se dá de forma consoante à incorporação das idéias libertárias nesse país. O trabalho livre, nesse período, é marcado por profundas transformações, articuladas entre a conversão do ex-escravo em trabalhador e a adoção da força de trabalho dos imigrantes europeus. A abolição da escravatura representa, segundo Sérgio Buarque de Holanda, o marco mais visível entre duas épocas, fundadas basicamente na transposição do centro de gravidade do sistema dos domínios rurais para os urbanos<sup>201</sup>. Esse processo é permeado também pela resignificação da opressão física, que dá lugar a ideológica, como explicita Giglio:

A abolição da escravatura implicou na transformação do próprio trabalhador, marcando a passagem da coerção predominantemente física para uma coerção paulatinamente ideológica. Tornava-se necessária a instituição de novos mecanismos para a exploração do trabalho, considerados juridicamente

---

<sup>199</sup> Magnani, S. I. L. **O movimento anarquista em São Paulo (1906-1917)** São Paulo-Brasil : Brasiliense, 1982, p.20.

<sup>200</sup> Idem, p. 50.

<sup>201</sup> HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro : J. Olympio Editora, 1984, p.127.

legítimos<sup>202</sup>.

A ascensão gradativa dos esquemas ideológicos no processo de normatização e disciplinamento dos trabalhadores livres abre margem não somente à resistência física, mas nos mesmos termos, ideológica. Boris Fausto relaciona o processo de formação da classe operária brasileira às transformações ocorridas no final do século XIX, com a expansão da economia cafeeira<sup>203</sup>. Khoury, por sua vez, faz sua leitura a respeito da presença dos anarquistas no movimento de trabalhadores brasileiros, partindo das reflexões de Antunes. Este defende que o anarquismo tem o mérito das lutas espontâneas do proletariado, porém a eficiência deste movimento somente se fortalece após 1930, quando liderado pelos comunistas. Aponta, entretanto um avanço no que diz respeito à consciência de classe destes com relação aos primeiros, porém limitado pela não apreensão global da luta revolucionária no todo social. Khoury faz suas considerações a respeito dessa interpretação nos seguintes termos:

Partindo do pressuposto de que os grupos, ao existirem, criam valores, representam o acontecer histórico em suas consciências, isto é, interpretam o mundo, a sociedade e a si mesmos e projetam sua luta a partir da consciência que elaboram, penso a prática libertária e de outros sujeitos no movimento dentro do modo como constituem sua consciência e não a referendo de um conceito prévio. Ou seja, penso-os como sujeitos em luta, forjando sua experiência e seus projetos a partir de sua percepção da realidade e da representação que fazem de si mesmos, nela moldados pela doutrina que abraçam. Dentro dessa perspectiva, o projeto de luta de Leuenroth e de seu grupo é uma das possibilidades presentes no social. Valorizando a ação direta dos indivíduos, a organização autônoma do movimento, ao orientam sua luta no sentido de uma ação em diferentes dimensões do social, fora da política partidária e parlamentar instituída, ao proporem a destruição do Estado e da propriedade, fazem dessas propostas seus meios de garantir e ampliar a luta pela liberdade, pela livre determinação dos sujeitos no movimento e na sociedade, o que para mim se configura como luta, que é política e abrangente. Exemplo significativo dessa abrangência está na interpretação que fazem da revolução de 30, como uma 'ilusão democrática', realizada por elementos não democráticos. (...) esses libertários que já em 30 fazem reflexões que tomam forma nos meios acadêmicos a partir da dos anos 70, não podem ser considerados como apolíticos, nem superados no movimento, podem sim apresentar propostas de luta que alcançaram pouca repercussão em determinadas conjunturas<sup>204</sup>.

Por essa via, partindo de uma consciência ao mesmo tempo individual e coletiva, articulada ao universo do trabalho e da instituição de um novo projeto de sociedade, os anarquistas, justamente por encontrarem uma sociedade em transformação e amadurecimento, efetuaram suas ações e organizaram-se conforme elabora o movimento, ou

---

<sup>202</sup> Idem, p.21.

<sup>203</sup> FAUSTO, B. **Trabalho urbano e conflito social** (1890-1920). São Paulo : Difel, 1976, p.13.

<sup>204</sup> Khoury, Y. M. A. **Edgard Leuenroth : uma voz libertaria imprensa, memória e militância anarco-sindicalistas**. Tese (Doutorado). São Paulo, 1988, p.27.

seja, de forma descentralizada, que associa o processo educativo dos indivíduos à sua organização coletiva. O anarquista italiano Gigi Damiani avalia, de forma crítica, a situação dos trabalhadores nesta terra. Em suas palavras:

Aqui em baixo os anarquistas tornam-se castanhas cozidas. Fazem já muito quando, como este autor, rabiscam um artigo. Este não é o país das meias liberdades mas o país das meias consciências. É o reino da apatia no movimento revolucionário até porque uma revolução aqui seria difícil antes de tudo saber contra quem se deveria fazê-la. A inconstância do clima se espelha na inconstância dos indivíduos<sup>205</sup>.

Por outro lado, em meio às andanças do também italiano Oreste Ristori, em favor da propaganda anárquica, se revela a centelha do anarquismo na sociedade brasileira pré-capitalista, agrária, cafeeira, como descreve:

Um fato, primeiro imprevisto, que vem no mundo mais eloqüente a demonstrar a exatidão dos princípios teóricos, é o regime anárquico mesmo que vige, inconscientemente, em pleno regime burguês no Brasil, em vastas zonas de terra onde o governo, a autoridade, a lei, não exercem funções de monta, a exceção daquela que a sanguinária burocracia cumpre um par de vezes por ano com a coleta de impostos. Nestes vastos territórios onde o olho se perde entre a verde copa das florestas e a imensa extensão dos cafezais se vive uma vida essencialmente agrícola...viaja-se semanas, e até meses (...) mas não se vê a cara de um policial, não se encontra um governante nem um cidadão que conheça a lei. A lei comum que cada um conhece, que cada um respeita, sem que ninguém a imponha, é o trabalho<sup>206</sup>.

Esse cenário, tão presente na literatura (pré) modernista brasileira (como uma constante, transfigurada pelas suas diversas fases), ilustra uma sociedade descentralizada, na qual possivelmente se poderiam manifestar organizações sociais espontâneas, que viriam a suprir a relativa ausência de um Estado que desse conta das necessidades locais. A própria extensão do país induz à afluência de culturas locais, regionalismos, que instituem as suas próprias leis e seus próprios sentidos de justiça e igualdade.

Submersas a essa lógica estão as experiências de mutualismo, retratadas por Foot Hardman, como as ocorridas na região de Minas Gerais, em 1891, organizadas pela União Operária Beneficente de Diamantina. O autor se refere ao mutualismo, à ajuda ou socorro mútuo, como uma das primeiras formas de expressão de traços distintivos sócio-culturais da classe operária no Brasil - como forma embrionária de uma simbologia própria do mundo do trabalho<sup>207</sup>. Traços distintivos marcados, sobretudo por meio de uma autonomia sócio-

---

<sup>205</sup> apud Romani, Carlo. **Oreste Ristori : uma aventura anarquista**. São Paulo: Annablume- FAPESP, 2002, p.67.

<sup>206</sup> Idem, p.168.

<sup>207</sup> A cientista política Maria da Glória Gohn localiza diversas sociedades mutualistas instituídas neste período do Brasil, sobretudo no Estado de São Paulo (1995:52-75): Sociedade Artística Beneficente, São Paulo, 1859;

cultural, no plano associativo, como ocorre, mais tarde, - anteriormente à década de 1930 - com o associativismo sindical, devido à forte presença do anarco-sindicalismo<sup>208</sup>. O mutualismo se deu de forma expressiva na arena das lutas sociais como forma peculiar de associação das classes populares, principiando a partir de 1860 e avançando até os anos 30 do século XX, segundo Gohn. A autora apresenta na obra *História dos movimentos e lutas sociais*<sup>209</sup> um leque de práticas sociais empreitadas pelas associações de auxílio mútuo. Tais práticas dialogam profundamente com o ideário e o método de luta anarquista, uma vez que buscam suprir tanto necessidades econômicas quanto culturais, por meio da instalação e difusão de bibliotecas, festas, bailes, jogos, piqueniques. Além disso, têm como pressuposto a solidariedade aos oprimidos e necessitados. Nesse contexto, percebe-se a confluência de um livre associativismo - florescido na base econômica e na estrutura social - propiciador da auto-organização popular pelo suprimento de suas necessidades sociais e civis. Entre os anos de queda do regime monárquico e advento do republicano, a instituição da cidadania e dos direitos humanos, (na prática, direitos políticos, civis e sociais) configurava ainda a um processo em estabelecimento, o que poderia contribuir com a auto-gestão e associativismo popular. Foot Hardman aponta nesse emaranhado social, intensamente intrincado às variações regionais no país, em sua profundidade remota, o próprio processo de acomodação do capitalismo no Brasil. Segundo o autor, tal processo

indica a extrema complexidade de fatores que intervêm no processo de penetração do capitalismo, do Estado nacional-burguês e das formas de organização e controle que lhes correspondem. A permanência do mutualismo em localidades remotas oferece estimulante material para um exame exploratório em torno do conceito 'tempo histórico' no capitalismo e suas diferentes repercussões sobre as classes trabalhadoras: desde logo, nesta leitura, a riqueza surpreendente das formas reais de associação da classe operária deve afastar qualquer possibilidade de regresso à ótica da linearidade evolucionista<sup>210</sup>.

Foot Hardman salienta, contudo, que o mutualismo foi “soterrado” pela luta de classe, sob a influência anarcosindicalista, que instalou e difundiu ligas de resistência e sindicatos de ofícios, e concomitantemente, a burguesia e o Estado passaram a tomar espaço

---

Associação tipográfica paulistana de socorros mútuos, 1876; Sociedade humanitária dos empregados do comércio de Santos; 1879; Sociedade Suíça Beneficente Helvética de São Paulo, 1880; Sociedade francesa 14 de julho de beneficência mutual, São Paulo, 1881; Associação beneficente união dos cocheiros de São Paulo, 1885; Sociedade protetora dos portugueses desvalidos, Santos, 1886; Associação das classes laboriosas, São Paulo, 1891; Associação auxiliadora dos carpinteiros, pedreiros e demais classes, São Paulo, 1901; Sociedade Beneficente dos Barbeiros e Cabeleireiros, São Paulo, 1902; entre muitas outras.

<sup>208</sup> Idem, p.31.

<sup>209</sup> Gohn, M. G. M. **História dos movimentos e lutas sociais : a construção da cidadania dos brasileiros.**

São Paulo, SP : Edições Loyola, c1995, p.41.

<sup>210</sup> Idem, p. 42.

no estabelecimento das medidas de filantropia por meio de um paternalismo assistencialista.

Em grandes cidades, como São Paulo, foco de intensa urbanização, industrialização e concentração estrangeira, a organização anarcossindicalista foi preponderante e representou uma significativa elaboração da luta de classe, no Brasil. A difusão do movimento rumava, nessas proporções, ao interior do estado e outras regiões do país, segundo relatam jornais operários produzidos na capital paulista, como *A Lanterna* e *A Rebelião*<sup>211</sup>, que apresenta uma coluna intitulada *Pelo Brasil* e matérias como *Excursões de propaganda pelo interior do Estado*.

De uma estrutura social relativamente propensa ao associativismo e à instituição de leis próprias, articuladas às necessidades regionais (seja para um fim filantrópico, seja para aquele da dominação), a relação dos anarquistas com os movimentos sociais populares (principalmente urbanos) foi - se não predominante - significativa. Acerca desta questão, há tanto os estudiosos que apontam que os anarquistas lideraram as mobilizações operárias até pelo menos 1920<sup>212</sup>, quanto os que avaliam o contexto de forma mais ponderada, como Samis:

Se não é inteiramente verdade que toda e qualquer iniciativa cultural e pedagógica encetada por operários fosse encabeçada por libertários, não é menos verdadeira a afirmação de que as mais conseqüentes e revolucionárias tinham a colaboração direta destes ou mesmo a inspiração de seus ideais teóricos<sup>213</sup>.

Gohn<sup>214</sup> conclui que, no processo de estruturação dos movimentos e lutas sociais, entre século XIX e XX, as formas culturais utilizadas misturavam expressões tipicamente populares, com discursos da vanguarda anarquista, e que o sucesso dos anarquistas junto a essas camadas é explicado, em parte, pelos laços de solidariedade presentes no cotidiano das classes subordinadas.

Nesse processo de luta, pautado na consciência de classe, sua pedra fundamental consiste no plano cultural e educativo. É a partir do mosaico de instituições criadas e mantidas pelo movimento de classe que se pode apreender a consciência e a concepção de mundo do proletariado dessa época, como mostra Foot Hardman<sup>215</sup>:

A consciência de classe do proletariado não deve ser buscada numa abstrata e ideológica operação de separar a ciência e a ideologia, mas concreta e

---

<sup>211</sup> A Rebelião, 1º de maio de 1914. Arquivo Edgar Leuenroth.

<sup>212</sup> Jomini, **Uma educação para a solidariedade: contribuição ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na República Velha**. Campinas, SP: Pontes: Editora da UNICAMP, 1990, p. 48; Magnani, idem, p.50

<sup>213</sup> SAMIS, Alexandre. **Clevelândia: Anarquismo, sindicalismo e repressão política no Brasil**. São Paulo: Imaginário, 2004, p.164.

<sup>214</sup> Idem, p.167.

<sup>215</sup> Idem, p.39.

materialmente, ela pode ser apreendida no exame das instituições criadas pela classe trabalhadora (uniões, ligas, sindicatos, jornais, partidos, etc.) e nas relações mantidas por essas diferentes instituições com as classes dominantes, os setores sociais e o Estado.

### 6.1. Os Imigrantes, o trabalho, as idéias...

A chegada dos imigrantes ao Brasil, nas três últimas décadas do século XIX, é marcada por conhecidos equívocos: o de que o Brasil seria uma terra de oportunidades e prosperidade - o eldorado - ao europeu que aqui chegasse com sua força de trabalho, e o de que esse trabalhador, signo de operosidade e confiança, se adaptaria, a partir destas premissas, às condições de trabalho e à estrutura social brasileiras.

O primeiro equívoco alude ao contexto socioeconômico no qual foi introduzido o trabalhador imigrante - o europeu foi inserido no quadro social brasileiro para suprir uma demanda de trabalho e uma demanda étnica. O negro, recém alforriado pela lei Áurea de 13 de maio de 1888, passou a ser um trabalhador livre, somado aos mestiços e estrangeiros já fixados no Brasil. Apesar da abolição da escravatura, o estigma de que os negros são criaturas primitivas, propensas à vadiagem, ao vício e à degradação se mantém na mentalidade da sociedade e, principalmente, dos proprietários de terras e de fábricas. É fato que desde as décadas de 1840 e 1850 - com a condenação do tráfico negreiro pela Inglaterra -, as oligarquias buscaram alternativas para a substituição da mão de obra escrava devido aos problemas econômicos associados à manutenção da escravatura e ao próprio fortalecimento da resistência dos escravos. A mão de obra européia seria a alternativa adotada com o objetivo de assimilar essa força de trabalho - portadora do *habitus* fabril do velho mundo - a uma sociedade escravocrata na prática. Assim, os imigrantes não encontraram uma estrutura social favorável ao seu progresso e enriquecimento, mas sim à sua exploração. A transposição do anarquismo nesse contexto social revela o segundo equívoco: parte dos imigrantes não se submeteu à realidade exploração cativa brasileira; a luta de classe emergiu, inevitavelmente.

No que se refere à nacionalidade dos imigrantes, as estatísticas e as reminiscências culturais e étnicas indicam que a maior entrada de imigrantes foi de origem italiana, ocorrida a partir de 1870. Entre 1884 e 1903, no Brasil, aportaram mais de um milhão de italianos<sup>216</sup>. No entanto, coexistiu a forte presença de espanhóis e portugueses, ativos no movimento

---

<sup>216</sup> Dulles, John W. F. **Anarquistas e comunistas no Brasil, 1900-1935**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1971, p.17.

operário, sobretudo no sindicalismo. A presença dos italianos se concentrou em São Paulo e houve, neste misto étnico, confrontos e tensões dentro do próprio movimento, entre os militantes de variadas nacionalidades, proporcionados pelos ideais de cada grupo, pela língua, pelos costumes<sup>217</sup>.

O Brasil ainda abrigou anarquistas peregrinos como Oreste Ristori e Gigi Damiani, italianos, que percorreram países da América Latina como Argentina e Uruguai semeando suas idéias, fundando jornais, centros de estudos, escolas; e que foram expulsos do Brasil como anarquistas perigosos. Outros nomes de repercussão nessa época foram os de Everado Dias, Florentino de Carvalho (conhecido pelo pseudônimo Primitivo Soares), que eram espanhóis; Neno Vasco, escritor português formado em direito pela Universidade de Coimbra, Edgar Leuenroth, Domingo Passos<sup>218</sup>.

Também imigraram para o Brasil muitos socialistas italianos, perseguidos em sua terra natal, juntamente com os anarquistas, por serem contrários a implantação de um regime monárquico italiano. Dulles detalha que esses italianos se uniram aos brasileiros simpatizantes do socialismo e intentaram a organização de um partido político para os trabalhadores; todavia, o número reduzido de proletariado urbanos e a predominância da organização anarquista, que rejeitava a composição partidária, dificultou a instituição do socialismo no Brasil, nessa época. No Rio de Janeiro realizaram o primeiro congresso socialista, em 1892, e outro em 1902. Em decorrência disso houve também a reiterada instalação de partidos socialistas no Brasil, que, no entanto, desapareciam em pouco tempo<sup>219</sup>. Dulles também observa que socialistas e anarquistas, a despeito de suas divergências, militaram juntos pela organização proletária em associações trabalhistas, na forma de sindicatos, defendidos pelos anarquistas sob a influência de sindicalistas e anarcosindicalistas europeus. Os comunistas libertários, como os seguidores de Malatesta e Kropotkin, defendiam também a organização proletária em torno dos sindicatos, todavia, compartilhavam de uma visão mais ampla da futura sociedade libertária, não alcançada somente pela ação sindical, mas por um complexo de ações, como aquelas concretizadas pela forma escolar<sup>220</sup>.

A Lei Adolfo Gordo (de 05 de janeiro de 1907, decreto 1641), criada com o objetivo de controlar a força do movimento operário regularizou a expulsão de estrangeiros que

---

<sup>217</sup> MARAM, Sheldon Leslie. **Anarquistas, imigrantes e o movimento operário brasileiro, 1890-1920**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p.31.

<sup>218</sup> Idem, p. 19-21.

<sup>219</sup> Idem, p. 22.

<sup>220</sup> Idem, p.23.

comprometessem a segurança nacional, esquivando-se apenas de estrangeiros casados com brasileiras, viúvos ou residentes no país por dois anos ininterruptos. Representou a reação estatal às constantes greves, ocorridas em São Paulo, organizadas em decorrência da execução do primeiro Congresso Operário, em 1906, - que propunha a ação direta como forma de resistência e luta – e da conseqüente criação da Confederação Operária Brasileira (COB).

Nessa perspectiva, os estigmas da operosidade, do vigor e da disciplina apregoados pelas elites brasileiras à figura do imigrante perderam sua vazão. Os sonhos de progresso,

articulados numa política de exclusão do liberto, na expectativa racista e moralizadora de que a tão decantada operosidade do imigrante acabasse por erradicar a vadiagem nacional, ruíam agora. As greves operárias marcavam a figura do imigrante como presença também incômoda a ‘fermentar de anarquia o caráter nacional’<sup>221</sup>.

Neste contexto, educação dos trabalhadores pela forma escolar passou a ser assediada como um meio eficaz de disciplinamento das classes trabalhadoras, pelo governo. Provida tanto pela iniciativa dos setores dominantes quanto populares, o interesse pela educação e formação dos trabalhadores pela elite brasileira apresentou objetivos completamente opostos àqueles (raros) oriundos dos movimentos populares vinculados à luta de classe. A educação teve papel fundamental no processo de afirmação do projeto republicano, na consolidação do projeto “imigrantista” e na formação de um mercado de trabalho livre. Sua efetiva capacidade de formar as massas populares e conformá-las à ideologia dominante convergiu na implementação de variadas “instituições educacionais ou disciplinadoras organizadas pelas classes dominantes e dirigidas aos trabalhadores, aos filhos de trabalhadores, nacionais e imigrantes e - por oposição - aos ‘sem trabalho’, aos ‘vagabundos’ e aos mendigos”, como observa Moraes<sup>222</sup>.

A autora aborda no artigo intitulado *Instrução “popular” e ensino profissional: uma perspectiva histórica*<sup>223</sup> iniciativas de organização do ensino profissional, nas últimas décadas do século XIX, vinculadas aos empreendimentos liberais republicanos. Constata que o estabelecimento do ensino profissional esteve essencialmente comprometido ao suprimento das demandas populares por assistência e educação, amparado em uma tonalidade

---

<sup>221</sup> CARVALHO, M. M. C. *Escola e a republica*. São Paulo: Brasiliense, 1989, p.11-12.

<sup>222</sup> MORAES, C.S.V. *Instrução “popular” e ensino profissional: uma perspectiva histórica*. In: VIDAL, D.G. e HILSDORF, M.L.S. *Tópicos em história da educação*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2001, p.169.

<sup>223</sup> Artigo elaborado a partir da pesquisa realizada pela autora para sua tese de doutorado: *Socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo, 1873-1934 - 1990*.

visivelmente paternalista e assistencialista:

A apreensão com o crescente número de crianças desamparadas, habitantes das ruas da cidade, fez com tanto o Estado como a iniciativa privada providenciassem a criação de instituições de assistência, como asilos e reformatórios, onde o trabalho se constituía em importante recurso pedagógico. No Instituto Disciplinar, por exemplo, a aprendizagem profissional incluía uma espécie de remuneração pelo trabalho realizado nas oficinas<sup>224</sup>.

Dessa forma, o projeto de implementação do ensino popular profissional esteve indissociavelmente articulado à formação moral do trabalhador, moldada sobre os deveres patrióticos dos proletários, no sentido de torná-los cidadãos conscientes de seus direitos e deveres – estes, submersos à legitimidade da ideologia burguesa. Além disso, há a forte demanda pelo desenvolvimento nível de formação do trabalhador nacional, de forma que acompanhassem o estrangeiro, que representava a mão de obra qualificada na empresas fabris. A escola profissional representou um “veículo seguro de nacionalização”, capaz de desenvolver no trabalhador brasileiro a consciência patriótica e habilitá-los, tecnicamente, à concorrência com o trabalhador estrangeiro. E o trabalhador estrangeiro, destarte, representou uma força de trabalho que precisava ser nacionalizada não só devido à hegemonia do conhecimento técnico, mas também devido à consciência política e social de grande parte destes trabalhadores:

Os conflitos desencadeados pelos trabalhadores contra os novos mecanismos de coerção instaurados pela expansão industrial induzem, no entanto, que - ao lado das medidas repressivas contra os movimentos grevistas e contra as tentativas de controle sobre o mercado de trabalho realizados pelos sindicatos de algumas categorias operárias - outras providencias sejam organizadas pelos setores dominantes, com o concurso do Estado, visando a conformar e a controlar o mercado de trabalho, segundo a concepção determinada de sociedade de classes a ser construída. E, entre essas providencias, encontra-se o ensino profissional, isto é, o processo institucionalizado e, portanto, controlado de qualificação do trabalhador<sup>225</sup>.

Já Carvalho considera, em sua obra *A Escola e a República*, que a educação escolar básica - aquela facultada predominantemente às elites -, no período republicano, também foi um instrumento fundamental na instituição da ordem progressista:

A escola foi, no imaginário republicano, o signo da instauração de uma nova ordem, arma para efetuar o Progresso. Na sociedade excludente que se estruturou nas malhas da opção imigrantista, nos fins do século XIX e início deste (XX), a escola foi, entretanto, facultada a poucos. Sedimentou-se nos anos 20, entre intelectuais que se aplicavam a pensar o Brasil e a avaliar a República instituída, a crença de que na educação residia a solução dos problemas que identificavam. Este entusiasmo pela educação condensava expectativas diversas de controle e

---

<sup>224</sup> Idem, p. 176.

<sup>225</sup> Idem, p. 178.

modernização social, cuja formulação mais acabada se deu no âmbito do nacionalismo que contamina a produção intelectual do período. Neste âmbito, o papel da educação foi hiperdimensionado: tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em povo, de vitalizar o organismo nacional, de constituir a nação<sup>226</sup>.

A forma escolar, dessa forma, foi tomada como instrumento chave na conformação e homogeneização da sociedade pelo ideário das elites republicanas e no ajustamento impulsionado pelo confronto entre estes e a massa popular amorfa de negros, mestiços e imigrantes. Com a incorporação do imigrante, cujo objetivo primeiro seria proporcionar a *moldagem* da incipiente república por meio do *habitus* urbano do velho mundo, o processo de disciplinamento da camada popular obteve a somatória de correntes ideológicas contra-hegemônicas, como o anarquismo e o socialismo. Neste contexto, a forma escolar também foi tomada como um instrumento, entretanto, voltado à instituição da liberdade e da igualdade social.

## 6.2. Educação e anarquismo: crianças e adultos trabalhadores

Jacob Penteadó (1900-1973), paulista de Sorocaba e autor da obra *Belenzinho 1910: um retrato de uma época*, cresceu no bairro operário paulistano chamado Belenzinho, localizado entre as zonas central e leste de São Paulo. Nessa obra, faz um interessante percurso sobre a história do bairro por meio de suas memórias. Para além das armadilhas das ilusões biográficas, o trabalho é riquíssimo no sentido de estabelecer, como bem diz um título, o retrato de uma época, semelhantemente aos limites e interferências ocasionados pela leitura de um retrato. Contudo, é possível constatar, através desse livro, o quanto o cotidiano fabril e operário marcou a história desse bairro. Jacob, como a maioria das crianças daquela época, foi aprender um ofício em uma fábrica: o ofício de vidreiro. Descreve o ambiente de trabalho da seguinte forma:

O ambiente era o pior possível. Calor intolerável, dentro de um barracão coberto de zinco, sem janelas nem ventilação. Poeira micidial, saturada de miasmas, de pó de drogas moídas. Os cascos de vidro espalhados pelo chão representavam outro pesadelo para as crianças, porque muitas trabalhavam descalças ou com os pés protegidos apenas por alpercatas de corda, quase sempre furadas. A água não primava pela higiene nem pela salubridade. Acrescente-se a isso os maus tratos dos vidreiros, muito comuns, naquele tempo, (...) em dias normais, as horas de trabalho dos meninos eram dez e, quando a fusão do vidro retardava, aumentavam para onze, doze até quinze<sup>227</sup>.

---

<sup>226</sup> Idem, p. 7-9.

<sup>227</sup> PENTEADO, Jacob. **Belenzinho, 1910**: retrato de uma época. São Paulo: Martins Fontes, 1962, p.118

As crianças das camadas populares – negras, mestiças, imigrantes – acompanharam o processo desenfreado de industrialização de São Paulo e tinham a fábrica como uma oportunidade de aprender uma profissão. A escola, aquela moldada para as elites paulistas, como o jardim de infância Caetano de Campos (criado em 1896), na praça da República, era para poucos.

Entre os trabalhadores adultos, o analfabetismo representava um problema a ser superado, pois interferia na disseminação da consciência política. Apesar das diversas formas de leituras coletivas realizadas mediante a presença de um único trabalhador alfabetizado ser recorrente, a alfabetização e o enraizamento do hábito da leitura constituiu um ponto significativamente semeado pelo imigrante no Brasil, como observa Giglio:

o processo de alfabetização nas populações urbanas parece ter sofrido clara alteração com a presença dos operários imigrantes. Em São Paulo, verifica-se que as taxas de população alfabetizada em 1872 e 1920 crescem significativamente. Estes índices de população competente para a leitura certamente foram realizados, em grande medida, pela contribuição da presença do imigrante, que no velho mundo partilhavam de uma tradição já sedimentada, onde o livro e o impresso constituíam-se em bens seculares<sup>228</sup>.

Assim, as fábricas abrigavam práticas de leituras e estudo mútuo entre os operários. O autodidatismo era, portanto, uma forma freqüente de se instruir. A leitura e a escrita constituiriam o principal meio de formação da autonomia intelectual dos trabalhadores, de forma que sua dinâmica de aprendizagem contemplava, mutuamente, tanto a formação individual quanto a coletiva. O combate do analfabetismo facilitou, nesse sentido, a difusão do anarquismo por ampliar as possibilidades de propaganda por meio das práticas educativas. Pode-se associar estas formas educativas ao projeto de sociedade idealizado pelos libertários articulado por relações fraternais, entre as quais crianças e adultos eram incentivados a agirem irmanamente. A atitude fraternal estava em conformidade ao princípio de solidariedade, ou apoio mútuo, que norteava a teoria e a prática anarquista<sup>229</sup>.

É neste ambiente de busca por conhecimento e emancipação social que os anarquistas brasileiros arquitetaram um movimento pela abertura de escolas, destituídas do seu viés dominador e formador de mentalidades dóceis e submissas.

A preocupação com a educação escolar estava, dessa forma, envolta tanto pelo teor de denúncia no que se refere à educação oficial (estatal) e confessional, como pela

---

<sup>228</sup> Idem, p.45.

<sup>229</sup> JOMINI, idem, p.92.

perspectiva de criação de experiências pedagógicas contra-hegemônicas. João Pentead, então diretor da Escola Moderna n.º1, aborda a relação entre revolução social e educação através de uma analogia emblemática e reveladora da mentalidade de um anarquismo em franca (e breve) ebulição no Brasil:

O edifício arquitetado em nossa imaginação precisa de alicerces firmes, muito firmes, lançados sobre a rocha, para que não ceda ao embate das tempestades reacionárias, nem aconteça ruir por terra esmagando sob seus escombros a milhões de obreiros que debalde amaldiçoarão a inércia dos próprios trabalhos, vítimas irremediáveis de uma condenável imprevidência. Mas companheiros, sabeis em que devem ser lançados tais alicerces? Na consciência. Sabeis de que alicerces vos falo? A instrução. E o edifício? O comunismo social. Aquela nos brada: escola moderna. E este nos traduz: revolução. Pois bem a instrução é o caminho que nos conduzirá ao grande objetivo, que só alcançaremos pela revolução<sup>230</sup>.

### 6.3. Escolas Libertárias no Brasil:

Juntamente com o ideário anarquista oriundo da Europa, as propostas educacionais libertárias chegaram ao Brasil já no final do século XIX. À medida que o movimento operário foi sendo organizado em torno da predominância anarco-sindicalista e da formação social de certa - ou incerta - consciência proletária, diversas formas educativas receberam esforços no sentido de se estender o alcance de uma possível organização libertária no Brasil.

As experiências das escolas libertárias, difundidas por todo o Brasil, podem induzir à idéia de que o movimento libertário teve maior substância do que geralmente a história do anarquismo brasileiro sugere, cujo estigma das práticas libertárias são as greves e as reivindicações diretamente trabalhistas. A livre organização e a instituição de escolas libertárias - que mantiveram funcionamento por um período considerável - teriam como propósito o projeto de enraizamento do ideário anárquico. Nesse sentido, supõe-se que as experiências educacionais libertárias ocorridas por todo o Brasil podem refutar, em significativa medida, a noção de que “a classe operária brasileira foi fraca, apática, sem consciência”, defendida por diversas obras que analisam as classes operárias brasileiras<sup>231</sup>. Muitos militantes da época eram contra a imigração justamente por esta, em larga escala, prejudicar o fortalecimento do movimento operário local. Contudo, os esforços e as iniciativas empreendidos pela educação – sobretudo em sua forma escolar - sugerem que a classe operária, ainda que de forma incipiente, organizou-se vislumbrando transformações

<sup>230</sup> Texto publicado no jornal anarquista "A Guerra Social", Rio de Janeiro, 03/04/1912.

<sup>231</sup> PINHEIRO, Paulo Sérgio. **Imigração e movimento operário no Brasil**: uma interpretação. São Paulo :

profundas na sociedade.

As iniciativas de cunho educacional agregaram tanto militantes imigrantes - como Oreste Ristori, Gigi Daminani, Florentino de Carvalho, Adolfo Lima e Neno Vasco - quanto brasileiros - como Edgar Leuenroth, Octávio Brandão, Adelino de Pinho, João Penteado, José Oiticica, Rodolfo Felipe, Zeferino Oliva, Pedro Catalo, entre outros. Dentre estes, Adolfo Lima, João Penteado, Adelino de Pinho e Florentino de Carvalho estiveram diretamente relacionados ao funcionamento de escolas libertárias, sobretudo em São Paulo.

As escolas libertárias no Brasil seguiram, em larga medida, a proposta pedagógica engendrada pelo espanhol Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909), idealizador da *Escuela Moderna de Barcelona* (1901-1906). Era freqüente a nomeação das escolas libertárias brasileiras como *Escola Moderna*, *Escolas Livres*, ou variadas associações a representantes ou princípios libertários - *Escola Francisco Ferrer*, *Escola Germinal*, *Escolas Elisé Reclus*, entre outras<sup>232</sup>.

Com a mesma proposta de levar o trabalhador à formação integral e à consciência de classe, eclodiram diversas bibliotecas populares, centros de estudos, centros de cultura social, grupos de teatro, centros libertários, e variados jornais – mensais, semanários, diários, revistas – que obtiveram significativa ressonância na classe operária e na sociedade da época<sup>233</sup>. Essa imprensa (de engajamento sócio-político claro e diretivo), apresentou um compromisso com a propaganda e a difusão de informações cujo objetivo central seria o educativo. A propaganda emancipadora, divulgada também por conferências, encontros, sessões, todas elas impregnadas de sentido educativo, nitidamente articulado ao propósito de projetar-se não só entre a classe trabalhadora, mas para toda a humanidade. Assim seu intento não esteve direcionado às questões trabalhistas e econômicas, exclusivamente, mas ao sentido humanizador que deveria sustentar as relações sociais.

Esse direcionamento teve seu sustento não só sobre a militância anarquista; estes se utilizaram de estratégias de aproximação pelo campo das idéias que muito contribuiriam com

---

Icone/USP, 1990, p.47.

<sup>232</sup> Ao que se consta, a primeira escola foi a *Escola União Operária*, fundada no Rio Grande do Sul em 1895, provavelmente originária da iniciativa dos ex-integrantes da Colônia Cecília, como indica Edgar Rodrigues (1992). Houve também uma escola fundada em homenagem a Elisé Reclus, de passagem pelo Brasil - *Escola Elisé Reclus*, em Porto Alegre. Em Santos, em 1904, a União Operária dos Alfaiates fundou a *Escola Sociedade internacional* e a Federação Operária, a *Escola Noturna*, em 1907. A *Escola Liberária Germinal* foi fundada em São Paulo, em 1903 e, como tantas outras, seguia o método da *Escola Moderna* de Barcelona. Em 1904, ocorreu a fundação da *Universidade Popular*, no Rio de Janeiro. Diversas outras escolas libertárias foram espalhadas pelos país, seguindo, essencialmente a pedagogia de Ferrer.

<sup>233</sup> Entre muitos, alguns deles são: *A Plebe*, (São Paulo), *A Hora Social* (Recife), *Voz do Povo* (Rio de Janeiro), *Vanguarda* (São Paulo), *A Lanterna* (São Paulo), *O Amigo do Povo* (São Paulo), *A Terra Livre* (São Paulo/Rio de Janeiro), *La Bataglia* (São Paulo).

as organizações e realizações de seus projetos. Peres observa essa aproximação a partir da presença, no século XIX, de grupos voltados projetos distintos, que dialogavam em alguns termos pelo campo das idéias e pela posição subalterna às ideologias dominantes, como os liberais, a maçonaria, os protestantes, os espíritas, os positivistas. O jornal *A Lanterna*, de posição assumidamente anticlerical representar um caso exemplar das estratégias de aproximação pela sociedade de idéias, como define Peres:

Nesse contexto de diversidades étnicas, de posicionamento político e de ideários, o jornal *A Lanterna*, órgão anticlerical publicado na capital paulista entre 1901 e 1916, apresenta-se como um caso exemplar das articulações e aproximações entre os grupos citados, que compunham a sociedade paulista e paulistana da época. *A Lanterna* articulava-se com toda a sociedade, arrolando aliados e definindo seus adversários. (...) As aproximações entre diferentes atores sociais possibilitaram a transformação de lugares de posições anticlericais em lugares de militância anarquista. Este movimento foi possível por causa da natureza destes agrupamentos, ambos constituídos nos moldes das sociedades de idéias<sup>234</sup>.

#### 6.4. O Comitê Pró-Escola Moderna

A criação do Comitê Pró-Escola Moderna foi contemporânea e associada aos protestos ocorridos no Brasil e no mundo, a partir de 1909, diante da condenação e do fuzilamento de Ferrer, em 13 de outubro de 1909. O comitê envolveu dirigentes e militantes do movimento operário, anarquistas, profissionais liberais e maçons, com o objetivo de levantar fundos, divulgar a educação racionalista e fundar escolas inspiradas na *Escola Moderna* de Barcelona, concebida e dirigida por Francisco Ferrer Y Guardia. As escolas idealizadas por esse comitê tinham como público alvo os anarquistas, seus familiares, filhos de operários, operários analfabetos ou a quem interessasse a proposta libertária. Em São Paulo houve duas Escolas Modernas<sup>235</sup>, cujo processo de implantação ocorreu a partir do comitê; são elas a *Escola Moderna n.º 1*, no Belenzinho, dirigida por João Penteado e a *Escola Moderna n.º 2*, no Brás, dirigida por Florentino de Carvalho e posteriormente Adelino Pinho. Ambas foram fundadas entre 1912 e 1913 e funcionaram até 1919, seguindo a mesma proposta. Outras Escolas Modernas foram sendo instaladas por iniciativa deste comitê, como a Escola Moderna de São Caetano, fundada em dezembro de 1918, uma em Bauru e outra em

---

<sup>234</sup> PERES, F. A. **Estratégias de aproximação**: um outro olhar sobre a educação anarquista em São Paulo na Primeira República. Dissertação (Mestrado) São Paulo, 2004, p.52.

<sup>235</sup> Estas ofereceriam curso primário, aulas de português, inglês, datilografia, aritmética, música, datilografia, preparatório para artífices, datilografia.

Cândido Rodrigues<sup>236</sup>.

Muitos dos participantes do Comitê eram jornalistas ligados à imprensa operária como Gigi Damiani, Edgar Leuenroth, Eduardo Vassimon, Neno Vasco e Oresti Ristori. Havia, entretanto, pessoas de outras orientações profissionais como Leão Aymoré, guardalivros, Dante Ramenzoni e Pedro Lopes, industriais, José Sanz Duro, negociante<sup>237</sup>. Assim, em função da proposta de ação direta libertária, é possível acompanhar a trajetória do Comitê na implantação das Escolas Modernas em São Paulo, principalmente através do jornal *A Lanterna* - jornal anticlerical, nesta época, sob a direção de Edgar Leuenroth, e do jornal *A Terra Livre*. A imprensa entrava com o propósito de propagandear as propostas do ensino racionalista e as atividades relacionadas ao movimento, como festas, assembléias, conferências, comícios. Em 15 de janeiro de 1910, *A Lanterna* anunciava *Conferências em benefício da Escola Moderna*, cujo conferencista convidado foi Oreste Ristori, que falou sobre *A Creação miraculosa do mundo* e, noutra, sobre *Descendência do homem de formas inferiores de vida*. Tais eventos, veiculados pelo comitê, sobretudo através da anticlerical *Lanterna*, acabavam por abranger esferas diversas da sociedade da época, como o comício em comemoração ao primeiro aniversário de morte de Francisco Ferrer. A propaganda do comício assegura que participariam deste evento “associações liberais de São Paulo, lojas maçônicas, centros republicanos de várias colônias e sociedades de educação”<sup>238</sup>. O movimento empreendido pelo comitê pró-escola moderna via, principalmente, jornal *A Lanterna*, além de conduzir a implantação “da educação racional, do ensino natural, livre e intuitivo das tenras inteligências, das almas que desabrocham” como projeto de oposição ao “ensino dogmático e embrutecedor”<sup>239</sup>, possuiu o propósito de marcar um posicionamento anticlerical que transbordou a questão educacional; esta foi amplamente defendida em função de seu potencial transformador, num jogo que espelhou a íntima relação entre educação e sociedade. Como transpareceu a justificativa destinada como “apelo aos anticlericais, livre-pensadores e homens emancipados”<sup>240</sup>:

A idéia de se fundar em São Paulo a Escola Moderna e tanto quanto possível difundir-la pelo Brasil todo surgiu com a morte do inolvidável mártir que primeiro a iniciou na Espanha e que por ela foi covardemente assassinado<sup>241</sup>.

Nesse sentido, percebe-se, que a fundação de Escolas Modernas no Brasil, não só

<sup>236</sup> O Início, 4 de setembro de 1915.

<sup>237</sup> (A Terra Livre, 01/01/1910)

<sup>238</sup> Comitê Pró-Escola Moderna, A Lanterna, 09/10/1910.

<sup>239</sup> A Lanterna, 04/12/1908.

<sup>240</sup> A Lanterna, 04/12/1908.

marcou a posição e a abrangência do movimento libertário como ressoou a projeto de transformação estrutural da sociedade, sendo a valorização da educação pedra fundamental para concretização deste propósito.

O ensino da Escola Moderna não engendra fanáticos de seita alguma, nem militaristas fanfarrões, nem jacobinos ridículos. Lá não se incute, mas demonstra praticamente às crianças, que os seres humanos de todas as raças e de todas as cores são igualmente dignos de respeito, sendo todos igualmente susceptíveis das mesmas qualidades e das mesmas aptidões, contanto que sejam favorecidas pelas mesmas circunstâncias<sup>242</sup>.

## 6.5. A Escola Moderna N°1

Os vidreiros, os tecelões, os comerciantes que chegavam para o novo Belém tinham origem, sobretudo italiana, portuguesa, espanhola e alemã. Eles trouxeram consigo, além do seu ofício e força do trabalho, as tradições, a alegria e militância política. Foi forte o movimento político e social no bairro. Já em 1908 nasceu o Sindicato dos Tecelões. Não se pode falar no passado do Belenzinho sem se lembrar dos sindicatos, das greves, do anarquismo (Jacob Penteadado, 1962).

Diferentemente da Escola Moderna n°. 2, a Escola Moderna n°. 1 deixou para a posteridade uma rica documentação recentemente disponibilizada para a pesquisa. A escrita dessa história vem sendo construída em função do crescente interesse pelo assunto e por esse caso poder evidenciar, em certa medida, como se concretizaram e como foram as práticas educativas das escolas libertárias no Brasil. O acúmulo e a conservação desta documentação se justificam pela presença constante do educador João Penteadado como diretor que, no decorrer dos anos e das transformações da escola, manteve a instituição ativa, deixando-a para seus herdeiros.

João Penteadado, nascido em Jaú, em 1877, iniciou sua carreira como educador ainda em sua cidade natal, onde também estabeleceu contato com o movimento libertário. Conheceu as propostas da educação libertária, segundo relata Carlo Romani (2002:184), através de uma conferência realizada por Oreste Ristori, em Jaú, na primeira década do XX. Já em São Paulo, como estudioso da pedagogia do espanhol Francisco Ferrer e militante do movimento operário, João Penteadado recebeu do Comitê Pró-Escola Moderna a direção da Escola Moderna n.º1, que passou a funcionar em 13 de maio de 1912, na Rua Saldanha Marinho, n.º66, no bairro paulistano Belenzinho. Em 1915, ela foi transferida para a rua Celso Garcia, n.º 262, no mesmo bairro.

---

<sup>241</sup> A Lanterna, 31/01/1914.

<sup>242</sup> A Lanterna, 31/01/1914.

O jornal *A Lanterna*, através do Comitê, manteve a divulgação da Escola Moderna n.º1 durante o seu funcionamento, possibilitando o entendimento da sua proposta. Esta deveria representar uma escola piloto, experiência primeira de outras que seriam abertas futuramente. Marques observa que

A Escola Moderna N.º 1 foi o centro de convergência do ensino racionalista em São Paulo. Militantes do movimento operário e sindical envolvidos com o ensino racionalista sempre mantiveram contatos estreitos com a escola e com o seu diretor João Penteadado. Este foi o caso do professor Adelino de Pinho, que havia sido professor na Escola Social de Campinas, e do militante anarquista Florentino de Carvalho<sup>243</sup>, que em alguns períodos foi professor substituto na Escola Moderna N.º 1. Portanto, já existiam algumas condições para que a Escola Moderna de São Paulo cumprisse uma de suas tarefas iniciais: ser o centro de expansão do ensino racionalista. Em 1914 estavam em funcionamento uma escola na cidade de Bauru e outra em Cândido Rodrigues, no interior do estado de São Paulo<sup>244</sup>. Em 1915 foi criada a Escola Nova, na cidade de São Paulo, dirigida por Florentino de Carvalho. Em 1918 foi aberta a Escola Moderna N.º 2, também localizada na cidade de São Paulo, no bairro operário do Brás, e dirigida pelo professor Adelino de Pinho<sup>245</sup>. Neste mesmo ano seria fundada a Escola Moderna N.º 3, em São Caetano, e que teve como diretor o anarquista José Alves<sup>246</sup>.

As propagandas presentes no jornal *A Lanterna* difusoras da proposta da Escola Moderna traziam, de forma plena, muito das idéias que guiaram a educação libertária. Como diziam, a Escola Moderna proporia ao aluno o “conhecimento de tudo quanto nos rodeia, o sentimento do belo, do verdadeiro e do real, o desenvolvimento e compreensão sem esforço e por iniciativa própria”<sup>247</sup>. As inovações proporcionadas pelo ensino libertário, na sociedade da época, foram muitas. Abrangeram o plano concreto - co-educação sexual e social; utilização de material didático e livros próprios - voltados especificamente para o ensino racionalista; utilização da biblioteca e de um museu no ensino. Mas as inovações também adentraram o plano das idéias, propondo uma relação crítica com o saber, com a verdade, com a ciência, intencionalmente, anti-dogmática. Assim, o conteúdo proposto foi orientado de acordo com as disposições e o acompanhamento do aluno, dispondo de matérias como leitura, caligrafia, gramática, aritmética, geometria, geografia, botânica, zoologia, mineralogia, física, química, fisiologia, história, desenho, etc. Outro fator fundamental para o

---

<sup>243</sup> Florentino de Carvalho era o pseudônimo de Primitivo Raimundo Soares, espanhol que chegou ao Brasil ainda criança e bem jovem aderiu ao anarquismo sendo considerado um dos principais líderes do movimento desde os primeiros anos do século XX até meados dos anos 1930. Fundou vários periódicos, escreveu em outros tantos, foi preso, torturado e expulso duas vezes do Brasil, mas conseguiu voltar e continuar sua trajetória militante. A sua atividade de constante propagandista libertário o distancia filosoficamente dos anarcosindicalistas, todavia mantinha com estes uma estreita colaboração e unidade na ação.

<sup>244</sup> Jomini, idem, p. 81.

<sup>245</sup> Ibid, p. 80. Boletim da Escola Moderna, São Paulo, ano 1, n.º 2, 18 de março de 1919.

<sup>246</sup> Marques, Antonio José. “Escola Libertária em São Caetano” em Raízes, São Caetano do Sul (SP), n.º 7, julho de 1992.

<sup>247</sup> O Início, 18 de março de 1919.

projeto educacional escolar libertário foi a permanente relação entre a família e a escola que, como diziam, facilitaria a “obra” dos pais e dos professores. Isso era possível através de reuniões organizadas em torno de festivais nos quais se assistiriam palestras, apresentações artísticas e conferências científicas. A escola oferecia aulas diurnas - ensino primário - e noturnas, voltadas para operários. A *Lanterna* de fevereiro de 1914 divulgou que a Escola Moderna n.º1 registrou, neste período, a frequência de 43 alunos (29 meninos e 14 meninas), todos filhos de trabalhadores. Divulgou também balancetes referindo mensalmente toda a receita e a despesa da escola, sob os auspícios da Sociedade Escola Moderna.

O ensino libertário fluiu, nesse sentido, agindo em cooperação escola, imprensa e família. Um começo, um pequeno passo para o processo de mudança social. Em 1919, as duas escolas atendiam aproximadamente 150 alunos, confirmando a opinião de um dos colaboradores do *Boletim da Escola Moderna*, de 19 de março de 1919: “Caminhamos, a passos largos, para a realização do ideal pelo qual Ferrer morreu”.

Entretanto, no final do mesmo ano, o Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo, Oscar Thompson, determinou o fechamento das escolas. A justificativa se apoiou num fato ocorrido em outubro de 1919: a explosão de bomba na Rua João Boemer, na qual morreu José Alves, regente da Escola de São Caetano e mais três militantes anarquistas, Joaquim dos Santos Silva, Belarmino Fernandes e José Prol. Em um ofício encaminhado ao Sr. João Penteadado, Oscar Thompson argumentou:

Tendo sido verificado, pela Secretaria de Justiça e Segurança Pública, que as escolas modernas, de que sois diretor, visando a propagação de idéias anárquicas e a implantação do regime comunista, ferem de modo iniludível a organização política e social do país, (...) hei por bem não só cassar a autorização de funcionamento concedida à vossa escola, a Avenida Celso Garcia, nº262, a qual, de hoje em diante, sob as penas de lei, esta proibida de funcionar, bem como intimar-vos a fechar do mesmo modo, imediatamente, desde hoje, em caráter definitivo, a Escola Moderna n.º 2, que instalastes e fizestes funcionar sob a regência de Adelino de Pinho<sup>248</sup>.

João Penteadado atendeu à ordem oficial, todavia entrou com um pedido de Hábeas Corpus, e tentou, da maneira que pôde, argumentar em defesa às acusações que sofreu. Nesse momento, reafirmou claramente sua posição político-filosófica, como o faz em um ofício encaminhado ao Dr. Miguel José de Brito Bastos, ministro do supremo tribunal de São Paulo:

O anarquismo é a mais alta, a mais sublime e a mais dignificante expressão do ideal comunista concebido e divulgado pelos seus grandes apóstolos tais como: Tolstoi, Kropotkin, Eliseu Reclus, A. Ramon, Jean Grave, Sebastian Faure e tantos outros, cujas obras literárias e científicas constituem atestado de superioridade

---

<sup>248</sup> Ordem de Hábeas Corpus, destinada ao presidente do tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Arquivo João Penteadado – CME.

moral dos ideais anarquistas sobre todos os outros princípios filosóficos, políticos e sociais até hoje pregados entre os homens.<sup>249</sup>

Em 1919, foi forte o cerco aos anarquistas, subversivos e ao ensino estrangeiro. A perseguição às escolas estrangeiras e ao caráter heterogêneo e particular de diversas instituições escolares espalhadas pelo país teve como principal justificativa a preocupação das elites intelectuais em nacionalizar o ensino no Brasil. Como acentua Jorge Nagle:

O ideário nacionalista, que vinha se desenvolvendo desde meados da década de dez, apenas parcialmente impregna as instituições escolares na década de vinte, mesmo quando se considera que nele existiam muitas proposições a respeito da nacionalização do ensino. Na verdade, especialmente em um setor, o esforço para esta nacionalização se traduziu em medidas concretas, como se pode observar pelas normas traçadas para o ensino particular. Em 1917, o Governo Federal toma a decisão de fechar as escolas estrangeiras que funcionavam em diversos Estados do Sul do país; a partir de 1918, inicia-se a subvenção federal aos Estados, para a manutenção de escolas primárias criadas em substituição àquelas cujo funcionamento foi proibido em muitos núcleos estrangeiros. É de acordo com essa orientação que vão aparecer outras medidas, agora adotadas pelos Estados, para impedir a desnacionalização da escola e da infância<sup>250</sup>.

O funcionamento de escolas, de variadas orientações, sobretudo aquelas engajadas a projetos políticos, como as escolas libertárias, ofereceram instabilidade ao projeto republicano de nacionalização e unificação da educação e da cultura brasileira. a perseguição a essas escolas representou uma medida concreta de centralização da educação escolar à gestão do Estado. As duas Escolas Modernas - mesmo com autorização para funcionar, da escola n.º1 -, situadas no Belenzinho e no Brás, fecharam suas portas.

A Escola Moderna n.º1 , entretanto, foi reaberta, em 1920, no mesmo bairro, pelo educador e diretor João Penteado, seu irmão Joaquim Penteado e irmã Sebastiana Penteado, também educadores e administradores da escola. A escola foi recebeu o nome de *Escola Nova*, de forma que os ideais educacionais propostos pela Escola Moderna não foram mais contemplados explicitamente. Em 1923, Escola Nova oferecia curso primário e médio, cursos de comércio e datilografia:

(...) em 1923, já tendo criado, primeiro, o curso de datilografia, que obteve verdadeiro êxito, foi então dado início ao ensino comercial, cujo desenvolvimento excedeu a todas expectativas, (...) depois de algum tempo, com a generalização do nome academia, indevidamente adotado por quase todas as escolas de ensino comercial de São Paulo, Rio de Janeiro e outras partes do país e, principalmente atendendo à reclamação de seus alunos com quem a anterior denominação se sentiam diminuídos em sua vaidade, a instituição, que se achava na rua Saldanha Marinho, resolveu mudar sua antiga denominação para a atual, que ficou sendo

---

<sup>249</sup> texto em defesa da Escola Moderna, escrito por João Penteado. Arquivo João Penteado – CME.

<sup>250</sup> Nagle, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo : Editora Pedagógica e Universitária, 1974, p.236.

A escola foi mantida sob a direção de João Penteado até 1958<sup>252</sup>, quando, por conta de sua idade avançada, transmitiu a direção para Milton de Camargo Penteado, formado em contabilidade na própria escola. Segundo o relato de Marli Alfarano - sobrinha neta de Penteado - , com o falecimento de João Penteado, em 1965, a direção da escola passou para sua mãe - Isabel Camargo Penteado - e posteriormente, à própria Marli. Durante a gestão de João Penteado, a escola manteve algumas práticas que podem ser associadas ao ideário anarquista - como saídas de estudos, piqueniques, execução de um cinema educativo para a comunidade, entre outras. Os depoimentos de Marli e Alvaro Alfarano<sup>253</sup>, ex-alunos e últimos diretores da instituição, confirmam o quanto a postura de João Penteado velou um pensamento e um espírito pautado nos ideais libertários, ao longo de sua vida. A percepção destas resistências pode estar em pequenos detalhes, tradições que foram mantidas no cotidiano de práticas da escola, por muitos anos. Uma delas é a tradição das festas, gerida - como todas as outras práticas da escola enquanto ativo como diretor - por João Penteado, como relata D. Marli, referindo-se ao espírito festeiro do mesmo:

Muito festeiro, gostava de festa; antigamente, ele exaltava o curso de datilografia de tal maneira que fazia paraninfos, oradores, fazia um negócio muito bonito. Uma das festas que me chamou atenção foi no teatro Colombo, no Largo da Concórdia. Era lindo, agora está um caos, mas era lindo... Ele fez uma formatura de datilografia lá e logo após ele aproveitava os alunados para fazer apresentação de canto, piano, dança; que ficava uma festa de nível, com fantasias, roupa própria, ele elevava o curso de datilografia. Tem aquela festa de final de ano, ele sempre fazia, até hoje continua. Ele gostava, era aquela alegria, jogos, e estava atuante, estava sempre ali: a cabeça dele, mas outros todos juntos.

Sendo assim, enquanto esteve arraigado ao funcionamento da escola, João Penteado difundiu, pela sua presença, pela sua forma de se expressar e expor suas opiniões e sentimentos, aquilo que repressão nenhuma pode usurpar de um indivíduo: sua formação. E, uma vez anarquista, sempre solidário, humano, cooperativo, pacífico e internacionalista, como o foi João Penteado.

Feito o presente percurso teórico, que pretendeu amarrar, de certo modo, teorias e

---

<sup>251</sup> O início, 1937.

<sup>252</sup> A instituição que perdurou por um longo período - 1912-2002- , passou por mudanças de nome ao longo de sua existência, por acompanhar o processo de modernização de São Paulo e as mudanças na legislação escolar. Constatou-se as seguintes mudanças: 1912 - Escola Moderna n.º1 / 1920 - Escola Nova / 1924 - Academia de Comércio Saldanha Marinho / 1944 - Escola Técnica de Comércio Saldanha Marinho / 1948 - Ginásio e Escola Técnica Saldanha Marinho / 1969 - Escola Normal João Penteado / 1970 - Colégio de Comércio Saldanha Marinho / 1981 - Colégio Saldanha Marinho / 2002 - Extinção do Colégio Saldanha Marinho.

<sup>253</sup> Entrevista realizada, em 18-05-2005, com Sra. Marli e Sr. Alvaro, no Centro de Memória da Educação. Transcrição anexa.

práticas atinentes à história da educação libertária e de seu sentido e importância no campo educacional, as páginas que se seguem se concentrarão estritamente na trajetória social do educador João Penteadó.

## CAPÍTULO III

### ESBOÇO BIOGRÁFICO DE JOÃO PENTEADO: A TRAJETÓRIA ANARQUISTA

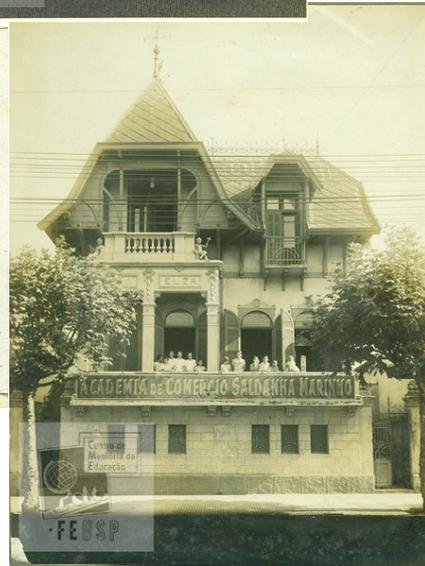
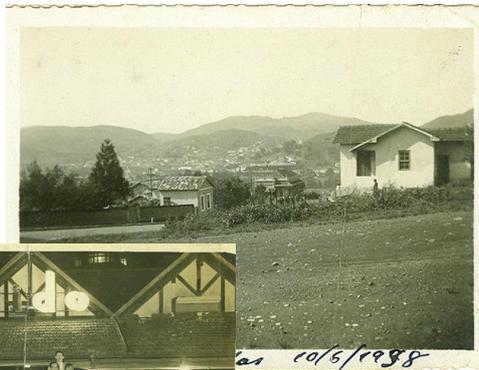
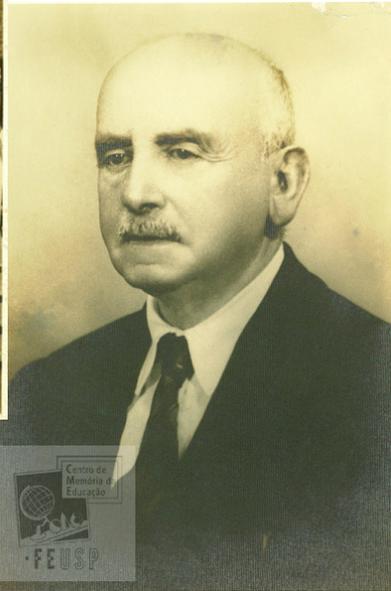
---

*“O passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas”.*

*- Theodor W. Adorno*

*“Somos os continuadores daqueles que nos antecederam na luta pela redenção da humanidade; vivemos do passado e marchamos para frente, certos da vitória que nos sorri”.*

*- João Penteado*



*João Penteadó, Academia de Comércio Saldanha Marinho, momentos pessoais...*

## INTRODUÇÃO

---

“Sê plural, como o universo”.

- Fernando Pessoa.

O percurso teórico desenvolvido até este ponto da pesquisa teve como fundamento a apreensão da educação libertária no campo educacional em sentido crítico e histórico, procurando evocar o contexto no qual ocorreu a trajetória social de João Penteadado. Posta esta ambiência teórica, o presente capítulo se concentra verticalmente nesta trajetória social, com foco em sua inserção como educador e anarquista na sociedade. Percebê-lo como anarquista significa apreender em sua trajetória social e em seu pensamento a constância de princípios libertários, que, não desinteressadamente, definem certas colocações e deslocamentos no espaço social. Esta mobilidade social define os acontecimentos biográficos referentes à trajetória dos sujeitos, mediante a posição social que se ocupa em relação ao outro e mediante os deslocamentos permeados pelo conflito, pelo jogo e pelo processo de mutação do campo, a partir da lógica pela qual se avalia, ou seja, a lógica do campo educacional - em virtude do longo trajeto social dedicado à educação.

O propósito que guia a leitura da trajetória social de João Penteadado com base no anarquismo resguarda a apreensão dos princípios norteadores desta visão de mundo, sob a ótica e a prática de um educador que atravessou períodos e contextos sociais em franca atividade, e, em consequência, sob a ótica e a prática da pedagogia, - uma pedagogia inovadora. Assim, tem-se em relevo certos fundamentos da teoria educacional libertária como ponto de chegada da análise da trajetória social de João Penteadado, compreendida com base em uma dialógica inter-relação entre indivíduo e espaço social. E para tanto, optou-se por utilizar como método de escrita biográfica - leitura organizada desse trajeto social - as considerações de Pierre Bourdieu acerca da teoria dos campos. Tal adoção se justifica por Bourdieu relacionar os acontecimentos biográficos - geralmente expressos como uma história organizada cronológica e logicamente, com começo, meio e fim - a uma complexa malha social (um microcosmo) definida como campo, incluída no espaço social (global, um macrocosmo).

Ao propor a noção de campo, par indissociável da teoria do *habitus* desenvolvida pelo autor como uma estrutura estruturada e estruturante incorporada pelo sujeito (a partir das características estruturais constituintes do seu grupo social em que é primariamente

socializado) e que funciona como uma matriz geradora de modos de perceber, julgar e agir<sup>254</sup>, o sociólogo Pierre Bourdieu promove mais uma vez (como o faz com o *habitus*<sup>255</sup>) uma grande síntese de teorias sociais diversas. Este conceito permite perceber a existência de duas das grandes características das vertentes sociológicas opostas, como aponta o Ortiz em *A procura de uma sociologia da prática*<sup>256</sup>, em apresentação à importante coletânea de textos do autor francês: a existência de uma estrutura prévia aos indivíduos (a priori, portanto), elemento enfatizado pela corrente chamada de holista/objetivista por Bourdieu (notadamente em *Le sens pratique*) e retomada por Ortiz; e a valorização da ação dos indivíduos, fator marcadamente preponderante na vertente dita subjetivista/fenomenológica. Os indivíduos agem, mas, de certa forma, condicionados a uma situação previamente dada, regidos por um sistema de relações.

Para além das relações de classes outrora enunciadas por Marx<sup>257</sup>, Bourdieu esmiuça as contradições e tensões dos grupos sociais os reagrupando em posições imbricadas no interior de um sistema de relações cujo objetivo é a produção simbólica: a isso dá o nome de campo. Um microcosmo tenso – um campo é sempre um campo de lutas - dotado de regras específicas, em que os indivíduos ocupam posições diferenciadas na “corrida” da apropriação – visando o monopólio – do capital (desigualmente distribuído) próprio ao campo. As posições ocupadas o são de acordo com a distribuição desigual do capital (em mais um desdobramento da teoria marxista, Bourdieu fala de capital religioso, escolar, científico etc., chamando a atenção para interesses, disputas, acumulações e monopólios para além do âmbito meramente econômico) no campo, fator constituinte da sua estrutura, sendo esta, assim, definida pelo estado de uma relação de força histórica<sup>258</sup>. Bourdieu visa, assim, desnaturalizar as lógicas de dominação que se consolidaram socialmente ao longo do tempo a ponto de parecer inata, decorrente da ordem regular das coisas - portanto entre as forças (agentes, instituições) em presença no campo<sup>259</sup>: trata-se, por isso, de uma disputa também

---

<sup>254</sup> BOURDIEU, P. *Esboço de uma teoria da prática*, 1983, p. 65.

<sup>255</sup> Ferramenta teórica com a qual o sociólogo pretendia apreender o social sob sua forma incorporada (o que o mundo social deixa em cada um de nós na forma de propensões a agir e reagir de certa forma, de preferências e detestações, de modos de perceber, pensar e sentir) e assim atacar as bases do mito da liberdade individual. In: LAHIRE, B. *Reprodução ou Prolongamentos Críticos?*, **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n.º 78, Abril/2002.

<sup>256</sup> ORTIZ, R. *A procura de uma sociologia da prática*, 1983.

<sup>257</sup> Cf. p. ex. **O manifesto do partido comunista**, entre outras obras; com exceção de **O 18 brumário de Luís Bonaparte**, em que, ao empreender uma análise histórica dos grupos sociais, outras matizes despontam para além da oposição burguesia *versus* proletariado.

<sup>258</sup> “A estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores.” BOURDIEU, P. *Algumas propriedades dos campos*, p. 90.

<sup>259</sup> Cf. LAHIRE, B. *Idem*, p. 48.

política.

Vê-se no excerto abaixo, a respeito do campo religioso<sup>260</sup>, um exemplo de como a produção simbólica fabrica, ao mesmo tempo, a lógica da dominação naquele microcosmo social:

Em função de sua posição na estrutura da distribuição do capital de autoridade propriamente religiosa, as diferentes instâncias religiosas, indivíduos ou instituições, podem lançar mão do *capital religioso* na concorrência pelo monopólio da gestão dos bens de salvação e do exercício legítimo do poder religioso enquanto poder de modificar em bases duradouras as representações e as práticas dos leigos, inculcando-lhes um *habitus* religioso, princípio gerador de todos os pensamentos, percepções e ações, segundo as normas de uma representação religiosa do mundo natural e sobrenatural, ou seja, objetivamente ajustados aos princípios de uma visão política do mundo social. De um lado (i), este capital religioso depende do estado, em um dado momento do tempo, da estrutura das relações objetivas entre a *demanda religiosa* (...) e a *oferta religiosa* (...) que as diferentes instâncias são compelidas a produzir e a oferecer em virtude de sua posição na estrutura das relações de força religiosas (ou seja, em função de seu capital religioso) e, de outro lado (ii), este capital religioso determina tanto a natureza, a forma e a força das estratégias que estas instâncias podem colocar a serviço da satisfação de seus interesses religiosos, como as funções que tais instâncias cumprem na divisão do trabalho religioso, e em consequência, na divisão do trabalho político.<sup>261</sup>

Ao longo de sua obra, Bourdieu tentou demonstrar como a atitude dos atores era condizente com a posição por eles ocupada naquele determinado campo, adotando estratégias (basicamente de conservação ou de subversão da lógica de legitimação da produção, circulação, consumo e consagração do bem simbólico) que, embora opostas, chegam ao mesmo ponto: a conservação daquele próprio campo. Ainda que haja oposição e “heresia” quanto à sua lógica interna, a concorrência pela legitimidade e reconhecimento em seu interior conduz à perenidade daquele determinado campo (a contestação se dá via própria regra do jogo). Como ressalta também o trecho acima, é somente pela incorporação das disposições (*habitus*) específicos daquele campo que o sujeito terá condições de disputar o jogo. É esta mesma aquisição deste determinado *habitus* que faz do indivíduo um crente na validade da própria disputa.

Pode-se verificar, assim, na trajetória individual de alguém as condições de apropriação das disposições e características valorizadas em um determinado espaço de

---

<sup>260</sup> Afinal, como enuncia a autor em *Algumas propriedades dos campos*, é “(...) possível usar o que se aprende sobre o funcionamento de cada campo particular para interrogar e interpretar outros campos, superando assim a antinomia mortal entre a monografia idiográfica e a teoria formal e vazia. Cada vez que se estuda um novo campo, seja o campo da filologia no século XIX, da moda atual ou da religião da Idade Média, descobre-se propriedades específicas, próprias a um campo particular, ao mesmo tempo que se faz avançar o conhecimento dos mecanismos universais dos campos que se especificam em função de variáveis secundárias.” BOURDIEU, P. *Algumas propriedades dos campos*, p.89.

<sup>261</sup> BOURDIEU, P. *Gênese e estrutura do campo religioso* In: BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**, 1974, p. 57

produção simbólica - regido por regras ditadas por aqueles que ocupam posição dominante no momento<sup>262</sup> - no qual este indivíduo se insere. Análise esta que só se completa com a pesquisa do estado – e sua constituição histórica e socialmente realizadas – da relação de forças entre os diferentes grupos no interior deste campo.

Assim, ao supor uma escrita biográfica, Bourdieu advoga que

O sentido dos movimentos que conduzem de uma posição a outra evidentemente se define na relação objetiva entre o sentido e o valor, no momento considerado, dessas posições num espaço orientado. O que equivale a dizer que não podemos compreender uma trajetória (isto é, o envelhecimento social que, embora o acompanhe de forma inevitável, é independente do envelhecimento biológico) sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado – pelo menos em certo número de estados pertinentes – ao conjunto de outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis<sup>263</sup>.

A trajetória social de João Penteadó, aqui organizada e relacionada à sua produção literária, se deu de modo enraizado às “malhas” do anarquismo. A apreensão histórica e artificialmente linear que se procede acerca desta trajetória social, apresentada literariamente em forma de biografia, está dialogicamente relacionada à apreensão do campo no qual ele se fez e se formou, dos atores sociais com os quais interagiu e da forma de pensar, sentir e reagir diante das determinações do meio social.

Tal proceder biográfico privilegia a filosofia anarquista no pensamento e nas práticas deste educador como disposição, fórmula geradora de práticas atreladas a um determinado contexto e grupo sócio-históricos. A internalização de certos conhecimentos e valores levou João Penteadó a semear uma possível sociedade nova, com base em uma filosofia de vida. No confronto com o mundo em transformação, Penteadó se viu obrigado a, pouco a pouco, seguir uma vida relativamente privada desta filosofia. Todavia, a constância de certos princípios anarquistas em sua prática – expressos em seus escritos – sugere que o anarquismo resistiu no pensamento e nas práticas do grupo social do qual fez parte, articulado a uma concepção de mundo em permanente conflito com a ideologia dominante. As práticas e os princípios que definem esse grupo, que constituem seus agentes e os levam à luta por suas posições e por um possível espaço no campo educacional são, destarte, o foco desta análise. Para tanto, utilizou-se fontes primárias documentais (organizadas no arquivo

---

<sup>262</sup> Vale ressaltar que ao descrever o campo religioso, Bourdieu aponta a existência de ao menos 4 tipos de posições existentes nos diferentes campos: dominantes, aspirantes/prestendentes, dominados e consumidores; respectivamente, no âmbito religioso, conforme tipologia weberiana: sacerdotes, profetas, feiticeiros e fiéis.

<sup>263</sup> BOURDIEU, P. *A Ilusão Biográfica*. In: FERREIRA, M. e AMADO, J. **Usos e abusos da História Oral**.

peçoal<sup>264</sup> e na biblioteca de João Pentead<sup>265</sup>) e orais, recolhidas entre pessoas que conviveram com João Pentead.

---

Rio de Janeiro, FGV, 1996, P. 190.

<sup>264</sup> O Arquivo Pessoal de João Pentead se encontra sob a guarda do Centro de Memória da Educação (da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), desde março de 2005. As fontes do arquivo pessoal de Pentead correspondem aos seguintes tipos documentais: textos (datilografados, manuscritos, impressos); correspondências (datilografadas, manuscritas) e fotografias e periódicos (jornais e revistas).

Os textos foram escritos pelo educador ao longo de sua vida e veiculam suas idéias políticas, sociais e pedagógicas. Podem ser classificados, genericamente, como textos literários (líricos, narrativos e dramáticos e biográficos) -, jornalísticos (informativos ou crônicas). As versões que constituem seu arquivo pessoal são datilografadas ou manuscritas - minutas de textos cujo objetivo do autor seria a publicação. Além dos textos, há um significativo conjunto de correspondências entre João Pentead, amigos e familiares, que remetem a sua trajetória de vida e às possíveis resistências do anarquismo entre o grupo social do qual fez parte. Entre as correspondências, há ofícios remetidos e recebidos de diversas instituições. As fotografias recuperam parte da trajetória pessoal de João Pentead e retratam algumas de suas viagens por diversas cidades do interior paulista e pelo Brasil; eventos na Associação Promotora de Instrução e Trabalho para Cegos (da qual foi diretor por cerca de vinte anos); e momentos pessoais diversos, como passeios. Há também os cartões postais recebidos de amigos, com data a partir de 1908. Os periódicos são recortes de diversos jornais paulistas, acumulados por João Pentead; exemplares dos jornais espíritas *Nova Revelação* e *O Natalício de Jesus* e do jornal libertário português *Aurora*.

<sup>265</sup> A Coleção João Pentead, localizada na Unidade especial de informação de memória, Universidade Federal de São Carlos, agrega a biblioteca pessoal de João Pessoal (recolhida do Colégio Saldanha Marinho, em 1987, pelo pesquisador Flávio Luizetto, em virtude de sua pesquisa de doutorado, o que, portanto, ocasionou num determinado recorte temático no recolhimento destes livros. Assim, parte da biblioteca encontra-se ainda hoje na escola, em processo de recolhimento pelo Centro de Memória da Educação). A coleção João Pentead também agrega documentos de arquivo, como o Caderno de Anotações de João Pentead e o seu diário. Nestes estão coligidos recortes de notícias escritas por João Pentead. Há também edições de jornais, como o Pan, Pensiero e Volontá.

## 1. A articulação de um grupo

A instalação das escolas libertárias no Brasil envolveu um grupo<sup>266</sup> de intelectuais embasados em perspectivas sociais contra hegemônicas e pretensamente articulador da formação de mentalidades livres dos esquemas de socialização dominante<sup>267</sup>. A realização de um ensino paralelo àquele subsidiado pelos interesses do projeto político estatal republicano ou pelos domínios da moral religiosa representaria uma estratégia de aproximação e resistência de núcleos sociais também paralelos à ordem social dominante. Partindo de tais premissas, a manutenção dessas escolas também se daria em consonância a tais princípios, tanto no que se refere aos assuntos materiais quanto à necessidade de educadores coerentes aos seus princípios fundadores. Assim, as práticas de difusão e solidariedade caras ao anarquismo constituíram tanto o principal meio de manutenção dessas escolas quanto uma forma efetiva de promoção de uma rede de práticas sócio-culturais educativas, potencialmente emancipadoras.

Por essa via, os subsídios financeiros eram constituídos, fundamentalmente, pelo pagamento de mensalidades<sup>268</sup>, pelas freqüentes doações promovidas por grupos de afinidades<sup>269</sup> e pelos eventos e festas organizados tanto para o levantamento de recursos

---

<sup>266</sup> De acordo com as fontes consultadas, o grupo de intelectuais que trabalhou pela abertura dessas escolas foi formado tanto por anarquistas estrangeiros, dentre os quais os mais conhecidos foram Oreste Ristori, Gigi Damiani, Florentino de Carvalho, Adolfo Lima e Neno Vasco, quanto brasileiros, como Edgar Leuenroth, Octávio Brandão, Adelino de Pinho, João Penteadó, José Oiticica, Rodolfo Felipe, Zeferino Oliva, Pedro Catalo, entre outros. Dentre todos estes, Adolfo Lima, João Penteadó, Adelino de Pinho e Florentino de Carvalho estiveram diretamente relacionados ao funcionamento de escolas libertárias, sobretudo em São Paulo, com exceção do primeiro, em Portugal.

<sup>267</sup> “(...) Essa ordem engloba também o conjunto das instituições encarregadas de assegurar a produção e a circulação dos bens científicos ao mesmo tempo que a reprodução e a circulação dos produtores (ou reprodutores) e consumidores desses bens, isto é, essencialmente o sistema de ensino, único capaz de assegurar à ciência oficial a permanência e a consagração, inculcando sistematicamente *habitus* científicos ao conjunto dos destinatários legítimos da ação pedagógica, em particular a todos os novatos do campo da produção propriamente dito. Além das instâncias especificamente encarregadas da consagração (academias, prêmios etc.), ele compreende ainda as revistas científicas que, pela seleção que operam em função de critérios dominantes, consagram produções conformes aos princípios da ciência oficial, oferecendo, assim, continuamente, o exemplo do que merece o nome de ciências, e exercendo uma censura de fato sobre as produções heréticas, seja rejeitando-as expressamente ou desencorajando simplesmente a intenção de publicar pela definição do publicável que elas propõem. É o campo que designa a cada agente suas estratégias, ainda que se trate da que consiste em derrubar a ordem científica estabelecida.” BOURDIEU, P. O campo científico In: ORTIZ, R. Pierre Bourdieu – sociologia, coleção “grandes cientistas sociais”, 1983, p. 137-8.

<sup>268</sup> Em 1914, a Escola Moderna n.º1 cobrava 3\$, 4\$, 5\$ de acordo com o grau de adiantamento de cada aluno (“O Início”, n.1,05-10-1914), apud Jomini, 1990:105. Estes Valores equivalem, por exemplo, à assinatura semestral do jornal A Rebelião - 5\$, ou aos gastos mensais com selos para correspondências da escola. (fonte: jornal A rebelião)

<sup>269</sup> O Jornal *Boletim da Escola Moderna* de 18-03-1919 atribui a entrada de rendimento às seguintes instituições, neste período: Sindicato Resistência dos Laminadores de São Caetano; Loja maçônica G. Marconi; Liga dos Padeiros e Confeiteiros; Sindicato Proletário de Sabaúna; União dos Chapeleiros de São Paulo; Sindicato dos Canteiros de Lageado; entre outras pessoas que contribuía autonomamente.

quanto para a difusão dos ideais libertários, com a aproximação de famílias e da comunidade. A formação de um professorado representou outro fator de fundamental atenção; Francisco Ferrer, no processo de constituição da sua Escuela Moderna de Barcelona teve como pontos de profunda preocupação a presença de pessoas conscientes e aptas à sua proposta de ensino:

Outra dificuldade grave que me foi apresentada se refere ao pessoal. Por útil que fora a formação do programa para o projeto de ensino e da educação racional, viria depois a necessidade de buscar pessoas aptas para sua execução e a prática me demonstrou que essas pessoas não existem. Como verdade é que a necessidade cria o órgão!<sup>270</sup>

No Brasil, a recente historiografia sobre as escolas libertárias apresenta escassas informações com relação aos educadores que geriram e lecionaram nessas escolas. O pouco que se tem divulgado nos *Boletins da Escola Moderna* não passa dos nomes dos responsáveis por algumas das Escolas Modernas, além das menções, em jornais operários<sup>271</sup>, às Escolas Moderna n.º 1 e 2 e seus respectivos responsáveis, João Penteado e Adelino de Pinho. Pode-se citar alguns nomes de educadores que geriram escolas libertárias no Brasil, tais como: *Escola Liga Social Operária* (Campinas) - Adelino de Pinho; *Escola Livre 1º de maio* (Rio de Janeiro) - Pedro Matera; *Escola dos Vidreiros da Água Branca* (São Paulo) - Edmundo Rossoni; *Escola Moderna n.º 1* (São Paulo) - João Penteado; *Escola Moderna n.º 2* (São Paulo) - Adelino de Pinho; *Escola Moderna n.º 3* (São Caetano) - João Alves; *Escola Moderna* (Candido Rodrigues - São Paulo) - Élvio Nervi; *Escola Moderna* (Bauru) - Joseph Joubert; *Escola Nova* (São Paulo) - Florentino de Carvalho<sup>272</sup>.

Os educadores mais investigados pela historiografia - em função do acesso aos arquivos pessoais e ao contato com familiares - foram Florentino de Carvalho, Adelino de Pinho e João Penteado. A centralidade da trajetória desses educadores também se dá pelo fato de que estiveram envolvidos com as Escolas Modernas n.º 1 e n.º 2, concebidas como modelo pela *Sociedade Escola Moderna*, e amplamente divulgadas pelo jornal *A Lanterna*, o que não procedeu com as demais escolas. O caso de João Penteado é o mais referenciado pela historiografia justamente por, entre os fatores citados, ter deixado à posteridade um rico legado documental - que foi prudentemente conservado por seus familiares.

<sup>270</sup> FERRER Y Guardia, Francisco. **La Escuela Moderna**, p.46.

<sup>271</sup> Os jornais que mais cobriram a implementação das escolas libertárias foram: *A Lanterna*, *A Guerra Social e A Vida*, segundo levantamento no Arquivo Edgar Leuenroth. Os jornais produzidos no âmbito das Escolas Modernas n.º1 e n.º2, *O Início e O Boletim da Escola Moderna* também possibilitaram o levantamento de informações por cobrirem a manutenção destas escolas e a comunicação entre estas e outras escolas libertárias. O percurso investigativo mais rico sobre esta questão localizado é o de Regina Célia Mazoni Jomini, na obra *Uma Educação para a Solidariedade*, 1990.

## 2. O transcorrer de uma trajetória social

Suponhamos, disse um deles, que eu entenda de abrir uma escola para ensinar os meus filhos e das pessoas que me depositam confiança. Não estarei no gozo de meus direitos perante a Constituição? Poderá o governo impor embaraços à minha pretensão? Não me é garantido esse direito pela lei?

Afeito ao mister de educador, integrado no magistério particular, desde a minha juventude, venho lutando e vencendo todas as dificuldades da carreira por mim mesmo escolhida, sempre cheio de fé e de esperança nesta colaboração, ainda que modesta e obscura, feita com devotamento e amor que, nutrido pela causa de engrandecimento moral, intelectual e cultural de São Paulo, do Brasil e da Humanidade, sinto-me feliz, muito feliz, neste momento, como sempre, porque estou no meio da infância e da juventude de nosso país. Como agora, nessa festa, participando e sentido na alma a singeleza de sua alegria, de seus sonhos e de suas esperanças.

O mundo é um livro aberto em cujas páginas aprendemos sempre que temos boa vontade e aplicação ao estudo das coisas. Assim, as ruas, as avenidas, as praças públicas são escolas onde os homens se instruem nas lições do exemplo, e se educam na experimentação continuada de todos os seus esforços para a consecução da liberdade de pensar e sentir, que primeiro nasce dos comícios para depois triunfar por meio da revolução.

O ideal de família, na Escola Moderna, merece, como sempre, a mais elevada consideração e respeito. E dizendo isto, acrescento mais que a minha existência, desde a infância, é o exemplo vivo desse amor que reputa o mais sagrado, o mais nobre, o mais dignificante, apesar das dificuldades que tenho precisado vencer para o cumprimento desse dever, que assumi para comigo mesmo, desde a idade de 14 anos, quando órfão de pai tomei a direção de meu lar que se compunha e mãe e quatro irmãos menores. E a minha condição de celibatário até hoje, com 42 anos de idade, deve-se a esse mesmo amor de família pela qual sacrifiquei os prazeres da juventude e parte das ilusões dessa ridícula quadra da vida.

É certo que defendemos a teoria do amor livre, que será, decerto, a norma da organização social da sociedade futura... Nós, os anarquistas, queremos a família, mas não a da maneira mantida, como vemos hoje, nesta sociedade...

---

<sup>272</sup> Jomini, 1990:116.

As distinções e os privilégios existem na sociedade atual porque ela não se baseia nos sagrados princípios da fraternidade e do amor aos nossos semelhantes. É por isso que existem ricos e pobres, senhores e escravos, ricos que abusam do fausto esbanjando somas enormes com a preocupação de parecerem grandes e pobres senhores que morrem de trabalhar para satisfazer à vaidade e o luxo potentados, que dispendo do governo e do favor das leis, são tidos e havidos como senhores, enquanto aqueles, na condição de pobreza e aviltamento, não tem outra sorte senão a de verdadeiros párias, a quem nada se concede senão a miséria de um salário, apenas suficiente para morrer de fome.

Essa organização deve continuar? É isso justo?

Não vê?

Escuta, escuta!

Não ouve?

E porque?

Queres saber?

E é assim que os anarquistas, hoje e no futuro, poderão demonstrar com fatos que o anarquismo é a única força que defende, protege, ampara e respeita a causa da justiça, em busca do ideal de amor, de paz e de felicidade, que se realizará na Terra, transformando-a num paraíso, em que sem fronteiras para separar as nações umas das outras e sem exercito para garantir as suas linhas divisórias, sem escravos nem amos, sem déspotas nem governos, nem autoridade nem chefes, o homem será livre sobre a terra livre.

Mas é da paz que quero falar; da paz que nasce o amor e vive a harmonia, de solidariedade, de afetos puros, verdadeiros e espirituais, da paz que é o lado oposto da guerra, da paz que é o sonho dos grandes missionários, dos espíritos desprendidos das imperfeições terrenas: é delas que quero falar<sup>273</sup>.

A ocupação e a apropriação de terras na região onde se formou a vila de Jaú, no interior paulista, se deram a partir de 1830; após 40 e 50 chegaram os primeiros militares, como o Capitão José Ribeiro de Camargo e as primeiras famílias, como a família Almeida Prado. No ano de 1953 ocorreu uma reunião para a organização do núcleo colonial entre as elites da ocasião, fato que legitimou - com base em aparatos políticos e econômicos - a fundação de Jaú. Mas há uma data que, arbitrariamente, se refere à sua fundação: 15 de agosto de 1853, quando foi celebrada a primeira missa e levou o prefeito Osório Ribeiro de

---

<sup>273</sup> Excertos dos seguintes textos de João Penteadó: Pregando do deserto; Ainda a propósito das Escolas Modernas; Discurso; Cenas da rua; Escola Moderna: um caso curioso.

Barros a reconhecer legalmente tal data como fundação de Jaú. Em 1889, a vila de Jaú foi instituída como cidade.

No que concerne à questão econômica, além das lavouras de subsistência, pecuária e do cultivo do algodão e do fumo, a lavoura da cana-de-açúcar foi predominante desde os primórdios. A partir do final do século XIX, o cultivo da cana de açúcar foi substituído pelo de café. Apesar da vila de Jaú ter adquirido um fluxo de trabalho e produção no período correspondente à proibição do tráfico negreiro, em 1850, a região usufruiu da força de trabalho escrava durante trinta e cinco anos - desde sua fundação oficial em 1853, como povoado até a abolição, em 1888.

Diante dessa conformação econômica, das relações sociais promovidas pela estrutura cafeeira e da transição do trabalho escravo para o colonato, a cidade de Jaú sediou – assim como outras cidades do interior paulista - as lutas de classes e o movimento de trabalhadores. A movimentação em torno da questão trabalhista e das lutas populares - associada à estrutura cafeeira e à organização dos colonatos - convergiu na correlação entre intelectuais ligados ao movimento de trabalhadores de Jaú - articuladores da fundação de jornais e centros operários - e o movimento ocorrido em outras cidades do interior e na capital paulista, no início do século XX<sup>274</sup>.

Nas proximidades de Jaú, num povoado chamado Itapuú - Bica de Pedra -, da união de Joaquim Camargo Penteado e Isabel de Arruda Camargo, nasceram João Penteado, em quatro de agosto de 1877, e mais três irmãos, seqüencialmente, Jonathas, Sebastiana e Joaquim.

Jaú, cidade mais desenvolvida que Itapuú, na virada do século XIX para o século XX, aglomerava diversidade de equipamentos públicos e privados - como escolas, comércio, cadeia pública, mercado municipal. Dessa forma, era comum que as pessoas nascidas em Itapuú usufruíssem das benesses do progresso - relativo - de Jaú. Foi o que ocorreu com João Penteado, que na sua infância cursou o ensino primário na *Primeira Escola Masculina de Jaú*, onde foi aluno de Caetano Lourenço de Camargo, como bem recorda, em sua obra *Pioneiros do Magistério Primário*<sup>275</sup>:

Foi dele que recebemos, com o ensinamento das primeiras letras, o primeiro impulso para ingressar nas ínvias sendas da vida. Foi o nosso primeiro e único

---

<sup>274</sup> Sobre a história de Jaú, as seguintes obras cobrem este período: Teixeira, Sebastião – “O Jahu em 1900”; Oliveira, Flávia Arlanch Martins – “Fases da Dominação da Terra” (Jaú 1890-1910); o Centro de Documentação da Fundação Educacional Dr. Raul Bauab de Jahu e documentos pessoais de João Penteado – Arquivo João Penteado.

<sup>275</sup>Penteado, João. **Pioneiros do Magistério Primário**. 1944

mestre. (...) E, embora sem estarmos autorizados, queremos relembrar neste nosso modesto trabalho alguns episódios da nossa vida de alunos da escola de nosso velho e amigo professor Caetano Lourenço de Camargo e, fazendo-o, parece estarmos vendo-o, perfeitamente, diante de nós, a olhar-nos, ao pé da mesa de trabalho, sentado em sua cadeira, na sala de aula, onde nós e nossos colegas de bancos escolares costumávamos fazer esforços inauditos afim de estudarmos bem as nossas lições e nos livrarmos de alguma remessa de bolos ou de outros castigos<sup>276</sup>.

A *Primeira Escola Masculina de Jaú* funcionou, por um largo período, sob a direção de Caetano Lourenço de Camargo, “numa das salas do casarão em que naquele tempo se achava instalada a Câmara Municipal”<sup>277</sup>. A educação escolar, naquela época, apresentava uma metodologia baseada num ensino estritamente regrado, disciplinar e autoritário, marcando profundamente o imaginário sobre a escola. Embora houvesse um crescente plano de renovação das diretrizes da educação nacional, a partir do qual seriam implementadas reformas empreendidas por intelectuais como Caetano de Campos, Gabriel Prestes, Rangel Pestana e Bernardino de Campos - decisivas na implantação dos grupos escolares, das Escolas Normais e dos jardins de infância - a educação escolar sob a qual se submeteu João Penteado manteve a tradição autoritária de ensino, como lembra:

Aprender a ler, naquele tempo, não era brinquedo, não era empreendimento de fácil solução, porque os castigos nos apavoravam e nos enchiam de excitação e de receios, dando-nos motivo de dissabores tais que às vezes nos desencorajavam e faziam perder a boa vontade e o ânimo ante o rigor férreo da disciplina, que afinal de contas era regra naquele tempo, a exemplo das celebres Escolas do “Caraça”, no Estado de Minas Gerais e da do “Barão de Macaubas”, no Estado da Baía, e outros<sup>278</sup>.

Nesta época, prosseguir os estudos em instituições públicas de ensino era oportunidade restrita às cidades mais urbanizadas e às camadas privilegiadas da sociedade. A constituição de 1834 deixou a cargo das assembleias provinciais o ensino de primeiras letras e a formação docente, e relegou à assembleia geral e aos ministros do Império o ensino superior, promovendo ao ensino secundário uma pseudocentralização, marcada pelo objetivo de controle do acesso ao ensino superior. Assim, o padrão ideal do ensino secundário, no Império, era o Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, que designava o título de bacharel e oferecia um curso regular e seriado, preparatório aos cursos superiores e às carreiras comerciais e industriais<sup>279</sup>. Dessa forma, era comum, na época correspondente à infância e juventude de João Penteado, que as pessoas das classes mais populares cursassem

---

<sup>276</sup> Idem, p. 47-48.

<sup>277</sup> Idem, p.52.

<sup>278</sup> Idem, 48.

<sup>279</sup> Hilsdorf. **História da Educação**: Leituras. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003, p. 46-47.

o ensino primário e ingressassem diretamente no mundo do trabalho, recorrendo, concomitante a este, ao estudo autodidático.

Nesse sentido, João Penteado complementou sua formação intelectual como autodidata<sup>280</sup>. Léo Vaz, autor do prefácio de *Pioneiros do Magistério Primário*, se refere a ele nos seguintes termos:

Conheço João Penteado desde mocinho, o que representa um bom rol de anos. Era ele já exímio tipógrafo, e nesse mister, por onde igualmente começou o grande Machado, também ele, como emérito autodidata que é, lutando com não poucas nem pequenas dificuldades, e cercado por uma soma de nobres escrúpulos e princípios morais e filosóficos que muito o dignificam, conseguiu ir acumulando os elementos de uma bela cultura, e fazer-se por seu turno professor e educador, que é a profissão que hoje com a maior proficiência exerce<sup>281</sup>.

Jacob Penteado, na obra *Belenzinho 1910: retrato de uma época* também reitera que Penteado foi autodidata, ensinou as primeiras letras e militou na imprensa da sua cidade natal e da capital paulista<sup>282</sup>. Iniciou-se profissionalmente como carteiro particular, a serviço de seu pai, Joaquim de Camargo Penteado, agente de Correio de Jaú. Posteriormente, como já afirmou Léo Vaz, trabalhou como tipógrafo. Os passos iniciais como educador foram descritos em seu resumo profissional da seguinte forma:

Carreira: Iniciada em Jaú, como professor, Municipal, em concurso, tendo lecionado na mesma cidade e no respectivo Município, em Itapuú. Depois, também, no “Grambery”, em Juiz de Fora, Estado de Minas Gerais. Ultimamente, onde reside, na Capital do Estado de São Paulo, desde 13 de maio de 1912<sup>283</sup>.

Luizetto<sup>284</sup> acrescenta a esses dados que Penteado lecionou também no Colégio Santa Cruz, em Mariano Procópio e que ele foi diretor da Escola Moderna n.º1, desde sua fundação em 1912 até 1919, no Belenzinho, em São Paulo. Esta experiência indica que João Penteado, já voltado à educação, se identificou especificamente com a pedagogia libertária a partir de certo momento de sua carreira. Romani faz referência a uma significativa passagem que relaciona a importância de Oreste Ristori na propagação da educação libertária pelo Brasil e à identificação de João Penteado com os fundamentos pedagógicos utilizados pelos educadores ácratas. Ristori, em uma conferência proferida, em 1907, em Jaú impressionou

---

<sup>280</sup> Tal informação é transmitida em raras e breves biografias e um resumo de seus dados pessoais e de formação educacional e profissional (tal como um currículo), no qual se refere a sua instrução como primária e autodidata, presente em seu Arquivo Pessoal.

<sup>281</sup> Idem, 1944:8.

<sup>282</sup> Penteado, 1962:285.

<sup>283</sup> Currículo profissional. Arquivo Pessoal – Arquivo João Penteado.

<sup>284</sup> LUIZETTO, F. **Presença do anarquismo no Brasil**: Um estudo dos episódios literário e educacional - 1900/1920. São Paulo, 1984.

João Penteado que publicou a seguinte nota no jornal *La Battaglia*:

A presente correspondência, que é a primeira por mim dirigida a essa folha, tem o fim exclusivo de nestas poucas linhas, dar notícias da estada o companheiro Oreste Ristori nesta cidade, onde, galhardamente recebido por parte de seus admiradores e companheiros, foi instigado a realizar uma conferência pública, de propaganda sociológica, logrando com isso trazer muito proveito para a causa da reforma social.

O tema versou sobre o cristianismo perante a história e a sociologia, tendo o companheiro Ristori, no decorrer de seu caloroso discurso, merecido sinceros aplausos, principalmente quando se referido aos dogmas absurdos das religiões e as sutilezas do clero e de seus representantes<sup>285</sup>.

Imbuído por esta perspectiva pedagógica, João Penteado migrou para São Paulo articulado ao propósito de trabalhar em uma escola, como observa Marli Alfarano, sua sobrinha-neta, em seu depoimento,:

João Penteado, lá de Jaú veio para cá [São Paulo] com a cara e a com a coragem e foi lutando. E tendo fundada a escola, quando a fechava, ia fazendo limpeza, lavando os banheiros, fazia tudo, com a irmã, que veio com ele<sup>286</sup>.

O confronto entre as fontes consultadas indica que João foi professor na capital paulista em uma *Escola Livre*, (como eram denominadas as escolas de caráter libertário ou racionalista), provavelmente antes de trabalhar na Escola Moderna n.º1. Já arraigado à pedagogia ácrata, portanto, João Penteado deu início em São Paulo a uma longa trajetória voltada à educação:

Sob esta denominação (Escola Livre), vem a ser fundada nesta capital uma escola dirigida pelo nosso bom companheiro João Penteado. A escola livre e seu professor que tem prática no magistério, se esforçará por proporcionar aos seus alunos um ensino livre de todos os preconceitos sociais, obedecendo aos princípios do ensino racionalista, que será complementado na proporção que seus recursos o permitirem. Escola Livre, rua Cotegipe, n. 26<sup>287</sup>.

Esta mesma nota reitera que João teve a ajuda de sua irmã, Sebastiana, na direção da escola. Tal fato concorda com a menção feita por seus familiares - Sr. Álvaro e Sra. Marli - à criação de uma escola, sob os auspícios de João Penteado, em 1908:

Nós sabemos que teve alguma coisa, em 1908 quando ele criou uma escola maternal para a irmã tomar conta - há um livro com um carimbo: 1908 - Escola Nova ou Escola Livre. Tem um histórico [escrito por João Penteado] conosco que diz que em 1908 ele criou essa escola. Então ele cita: Em 1908 teve a idéia de criar um curso maternal que seria administrado pela sua irmã Sebastiana Penteado,

---

<sup>285</sup> ROMANI, C. **Oresti Ristori: uma aventura anarquista**. São Paulo: Annablume- FAPESP, 2002, p. 184.

<sup>286</sup> Entrevista, 18-05-2005.

<sup>287</sup> Recorte de jornal. Caderno de anotações. Coleção João Penteado.

supervisionado por ele. Depois em 1912 nós temos a data da escola primária, a Escola Moderna. Nós descobrimos através dos documentos, processos, conta 1912, 1918, 1919, a intervenção da polícia e do ministério, mandaram fechar a escola porque era considerada anarquista (...) <sup>288</sup>.

Todavia, apesar do encerramento da Escola Moderna em 1919, João Penteadó a designa como início do projeto da escola que manteve ao longo de sua vida, cuja data de fundação, em 13 de maio 1912, foi sempre rememorada e comemorada. Jacob Penteadó, ao se referir às escolas do Belenzinho, nas primeiras décadas do século XX, lembra que:

Das escolas desse tempo, a mais importante foi a Escola Moderna, do prof. João Penteadó, hoje, diretor da Escola Técnica de Comércio Saldanha Marinho e Ginásio Saldanha Marinho, na Avenida Celso Garcia. Iniciou seus cursos numa casa do Coronel Goulart, na rua Dr. Clementino, esquina da rua Conselheiro Cotegipe, fundados com o auxílio dos sindicatos do vidreiros e dos barqueiros, que procuravam, assim, proporcionar instrução aos menos favorecidos pela sorte <sup>289</sup>.

Tal lembrança de Jacob Penteadó confirma que João Penteadó iniciou em uma escola na Rua Conselheiro Cotegipe, isto é, a citada Escola Livre. Entretanto, a Escola Moderna n.º1 teve maior visibilidade, justamente por ser vinculada a um projeto piloto de instalação de escolas libertárias em São Paulo, veiculado pelo jornal *A Lanterna*. A implementação dessa escola teria como objetivo o atendimento de trabalhadores e grupos interessados em uma educação diferenciada. João Penteadó, cujo pensamento foi constituído não só com base no ideário anarquista, mas também em diversos referenciais vanguardistas da época <sup>290</sup>, foi convidado a participar da gestão da Escola Moderna n.º1., como salienta Flávio Luizetto:

O ideário do professor João Penteadó 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 n.º1 e as demais 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 <sup>291</sup>.

O reconhecimento que o levou a assumir a Escola Moderna, em 1912, adveio tanto da experiência como educador quanto do significativo trabalho desenvolvido na imprensa política; João Penteadó era um educador em exercício que conhecia e professava a pedagogia

---

<sup>288</sup> Entrevista, 18-05-2005.

<sup>289</sup> Idem, p. 185.

<sup>290</sup> A orientação intelectual de Penteadó, em sua variedade de referências fundamentadas, sobretudo no anarquismo, no espiritismo, no cientificismo, no positivismo e no internacionalismo, é perceptível através do exame das obras componentes de sua biblioteca pessoal, na coleção João Penteadó, alocada na Unidade especial de informação e memória, UFSCar.

<sup>291</sup> Luizetto, Idem, p. 268.

libertária, a veiculando por meio de diversos artigos publicados nos jornais operários e libertários.

O trabalho desenvolvido na imprensa marcou intensamente a juventude de Penteado, cuja assiduidade aos ideais políticos o levou a assumir papéis sociais e a buscar a propagação desses ideais. Tanto o educador quanto o jornalista objetivou a multiplicação de idéias e a transformação da sociedade, partindo da superestrutura para a infra-estrutura. Nessa perspectiva, Penteado, ainda residente na cidade de Jaú, associou-se ao *Centro Socialista Brasileiro*<sup>292</sup>, divulgado por seu colega, Bento de Siqueira, em 1905, na imprensa operária jauense. Bento de Siqueira expressa, nessa ocasião, a importância da organização e consolidação da classe operária, revelando a fundamental influência do socialismo tolstoiano, profundamente defendido por João Penteado (como anarquista e espírita, essencialmente cristão e intenso admirador de Tolstoi). Dessa sorte, Siqueira concluiu seu artigo dizendo: “secundemos os nossos esforços ao *Centro Socialista do Brasil*, unamos os nossos sentimentos em torno do nosso templo – o Socialismo Tolstoiano – e veremos em breve os nossos esforços coroados dos mais lisonjeiros êxitos”<sup>293</sup>. Revela-se, nesse contexto, uma incipiente organização socialista em Jaú, da qual João Penteado participou, que refletiu um movimento maior, ordenado pela relação entre diversas cidades menores e grandes capitais: difundiu-se assim uma centelha libertária. O *Centro Operário de Jaú*, em 20 de outubro de 1909, organizou um evento em protesto à morte de Francisco Ferrer, no qual João Penteado fez uma conferência, o que indica seu evidente envolvimento com a educação racionalista e libertária já nesse período:

Às seis horas da tarde, no largo do teatro, o comício era numeroso. Parecia que todos ansiavam para ouvir os protestos que se iam levantar contra o tremendo delito de lesa liberdade. A essa hora, então, da porta do teatro, falou o professor João Penteado, que deu organização para o fim pelo qual se organizava o comício e censurou fortemente o ato de barbárie praticado por Afonso VIII, fazendo ligeira dissertação sobre o móvel dos conflitos de Barcelona e incriminando o clericalismo e a política espanhola<sup>294</sup>.

Nessa perspectiva, à medida que o movimento de trabalhadores vinha adquirindo certa consciência em cidades como São Paulo e Santos, cidades interioranas como Jaú vinham recebendo o oportuno reflexo, proporcionado, sobretudo, pela intensa divulgação jornalística. João Penteado apresentou, nesses primeiros anos da década de 1910, uma

---

<sup>292</sup> Luizetto, Idem, p.32.

<sup>293</sup> Bento de Siqueira, Jaú; 16-10-1905. Recorte de jornal do Caderno de anotações de João Penteado.

<sup>294</sup> Jaú, 20-10-1909. Recorte de jornal do Caderno de anotações de João Penteado, intitulado *Comício Popular*.

significativa inserção no movimento de trabalhadores e na difusão das idéias ácratas tanto via educação quanto via imprensa. Em Jaú, ainda nesse período, ele foi diretor e redator do jornal *O Operário*, órgão das classes trabalhadoras daquela cidade, apresentado segundo os seguintes princípios:

A nossa força, o nosso poder está na união, na solidariedade que nos deve animar na concepção do nosso social, na conquista do nosso direito. Sejamos, pois, observadores e dedicados ao estudo das coisas que nos interessam, a exemplo dos nossos companheiros de Santos e de São Paulo, onde o movimento operário na orientação de seus fios já é uma realidade, a despeito das perseguições de quem tem sido vítima.

Aqui também, como em toda a parte, faz-se necessária a criação de um centro operário, como já o disse o nosso colaborador prof. Bento de Siqueira. Isso, todavia, não é custoso. Basta boa vontade por parte da maioria dos companheiros. A criação do *O Operário* foi baseada nesse escopo e por isso mesmo trabalhamos com todo o ardor, sentindo cada vez mais a necessidade de nos unir em associação para melhor cooperarmos em proveito da coletividade trabalhadora<sup>295</sup>.

Essa trajetória social é expressa entre evidências e fatos diversos, que indicam um trânsito de João entre a capital e o interior paulista, a partir de 1908, vinculado às práticas sócio-educativas libertárias. A sua inserção na imprensa representou um exercício de ativa participação política, constante no período de militância anarquista efetiva. Ainda em Jaú, João Penteado contribuiu com o jornal *O'Alpha*, na coluna intitulada *Vida Jauense*, entre 1909 e 1910. Tais colunas tratavam de episódios cotidianos da cidade, entre as quais era constante o relato de acontecimentos associados à educação. Escreveu também para o jornal *O Íris*, de São João da Bocaina, região limítrofe a Jaú, com primeiro número publicado em novembro de 1904. Contribuiu também com uma coluna intitulada *Idéias Novas*, a convite do diretor do jornal *Diário Comercial*. Versou, em uma delas, sobre a concepção de *homem de bem*, atentando às verdadeiras virtudes humanas efetivamente passíveis desse qualificativo.

Em participação mais profunda com o movimento de oposição aos pilares hegemônicos da sociedade capitalista, contra a qual lutou, João Penteado contribuiu também com o jornal anticlerical *A Lanterna*. Uma série de reportagens, encontrada em um caderno de anotações, indica que João Penteado percorreu regiões diversas difundindo as idéias libertárias por meio da propaganda deste jornal. As reportagens são impressões de viagens feitas pelo interior paulista e por Minas Gerais, entre 1912 e 1913, com o propósito de fazer propaganda, conferências e buscar assinaturas para o jornal *A Lanterna*. As breves notícias mostram também que João Penteado localizava nas cidades visitadas a ocorrência de conferências anticlericais e revolucionárias e a presença de centros ou ligas de propaganda

---

<sup>295</sup> Jaú, sem data. Recorte de jornal do Caderno de anotações de João Penteado, intitulado *O Operário*.

socialista ou anticlerical. A coluna do jornal é apresentada sob a chamada: “em prol do ideal: Impressões de viagem. Notas de um peregrino em propaganda pelo interior do estado”<sup>296</sup>.

As cidades visitadas, explícitas nos documentos, são Mococa, São José do Rio Pardo, São João da Boa Vista, Poços de Caldas, Espírito Santo do Pinhal, Vila Bonfim, São Simão, Bento Quirino, São Sebastião do Paraíso, Franca, Batatais, Mogi-Mirin, Serra Negra. Em um dos textos, em visita a Ribeirão Preto, Penteado descreveu:

Fui pela cidade a cavar arame para a aquisição do azeite para *A Lanterna*. Andei como nunca! Aqui recebia uma assinatura, ali ouvia uma desculpa, além um conversa fiada. Mas também, de vez em quando, dava com alguns entusiastas, decididos companheiros, cuja palestra demonstrava sua verdadeira simpatia pelo nosso ideal e pela *Lanterna*<sup>297</sup>.

Ao descrever sua experiência em cada cidade, João Penteado ora fez observações positivas e elogiosas, ora críticas diretas, relatando sempre as condições da organização operária da cidade. Sobre Batatais Penteado relatou:

Sabem que é Batatais? É uma cidade cuja câmara quer impor, pela força, no povo, um exorbitante tributo, de que tem resultado forte protesto da parte dos contribuintes, que são todos os seus munícipes, à exceção dos padres, das meretrizes e praças do destacamento policial. A ela quase não há quem escapa. Cheguei lá dia 14 de dezembro, ignorando tudo que de anormal havia no seio daquele povo. O que fiz logo, como propagandista de idéias libertárias, foi procurar alguns companheiros a visitar à Liga Operária, de cuja existência já estava antecipadamente informado. Foi então que soube do que havia. Disseram-me que há uma representação feita pelos membros da Liga Operária relativamente à questão de impostos exagerados, os camaristas responderam assim: “Os operários que não quiserem pagar os impostos podem ir embora do município, que não fazem falta”. Que resposta! E isso, de fato, era uma ofensa, que precisava ser desagravada<sup>298</sup>.

Assim, em vínculo à divulgação do jornal, as impressões de viagem – desde a visita ao local e a escrita do artigo – representaram tanto uma forma de ação sobre a realidade encontrada quanto a percepção do movimento de trabalhadores em regiões mais distantes.

Além da *Lanterna*, João Penteado escreveu em diversos jornais libertários, como *A Terra Livre*, *A Vida*, *A Rebelião*, *Guerra Social*, *A Plebe*<sup>299</sup>, desenvolvendo temas,

---

<sup>296</sup> Caderno de anotações de João Penteado.

<sup>297</sup> Ribeirão Preto, 30 de novembro de 1912. Caderno de Anotações - Coleção João Penteado. Grifos meus.

<sup>298</sup> Penteado, João. Em prol do ideal. Impressões de viagem. Caderno de Anotações - Coleção João Penteado.

<sup>299</sup> Foram localizados nos mencionados jornais os seguintes textos de autoria de João Penteado: *As Escolas e sua influencia social*, **A Vida**, 1914; *Os Detratores de Ferrer: fustigando um miserável tartufo*, **A Lanterna**, 1918; *A pátria e as Guerras*, **A Rebelião**, 1914; *Instrução e o problema social*, **Guerra Social**, 1912; *O militarismo e sua nefasta influência*, **A Guerra Social**, 1912; *Ferrer*, **A Plebe**, 1917; *13 de outubro*, **A Plebe**, 1921. Há outros artigos organizados em seus cadernos de anotações que não apresentam a identificação dos jornais nos quais foram publicados.

fundamentalmente, relativos à educação libertária. Outros temas versaram acerca de pontos constantes de denúncia e crítica anarquista à sociedade capitalista e ao dogmatismo, como o militarismo, a guerra, a lei, os desvalidos da sociedade, os deportados, o trabalho infantil, a igreja e sua larga esfera de coerção social, entre outros. Mas, a grande referência temática, responsável pela sua identificação no meio libertário, foi, certamente, a educação - libertária, racionalista, anti-dogmática.

Noutro âmbito, a mesma postura, que visava à difusão do anarquismo por meio da imprensa, de seu potencial educativo e da educação, foi assumida por João Penteado com relação à sua orientação espiritual. Partindo da identificação com a doutrina espírita kardecista<sup>300</sup> em sua juventude, Penteado tornou-se, depois, intensamente adepto do anarquismo cristão, professado por Tolstoi. João Penteado se tornou admirador de muitos espiritualistas que criticaram o dogmatismo das instituições religiosas hegemônicas.

Partindo de uma trajetória espiritual iniciada em Jaú, João Penteado foi diretor e redator do jornal espírita *A nova Revelação* e contribuiu com a publicação de artigos no jornal também espírita *O Natalício de Jesus*, ambos, na década de 1910, filiados à União Espírita do Estado de São Paulo<sup>301</sup>. Nessa perspectiva, em contato com o redator de uma revista chamada *Verdade e Luz*, Penteado explicita seu comprometimento com a propaganda espírita, nas seguintes palavras:

Sr. Redator da Verdade e Luz,

Cumprimento-vos, apesar de não ter tido o prazer de conhecer-vos pessoalmente. Como propugnador da causa espírita, porém, já vos conhecia há muito tempo, porque, ainda antes de ter abraçado essa doutrina benéfica e consoladora, já lia a vossa apreciada *Verdade e Luz*, que em parte contribuiu para minha comunhão entre os apóstolos da última revelação.

Escrevendo esta aproveito o ensejo para vos dizer que nesta terra, tem-se desenvolvido admiravelmente a doutrina espírita que já conta com avultado número de adeptos. Temos regular serviço de propaganda e nossos esforços não têm sido estéreis. (...) As sessões de propaganda têm sido muito concorridas

---

<sup>300</sup> Hippolyte Léon Denizard Rivail (Lyon, França, 3 de outubro de 1804 — Paris, 31 de março de 1869) foi um pedagogo e escritor francês. Sob o pseudônimo de Allan Kardec, notabilizou-se como o codificador do Espiritismo, também denominado de Doutrina Espírita. O pseudônimo "Allan Kardec", segundo biografias, foi adotado pelo Prof. Rivail a fim de diferenciar a Codificação Espírita dos seus trabalhos pedagógicos anteriores. Segundo algumas fontes, o pseudônimo foi escolhido pois um espírito revelou-lhe que haviam vivido juntos entre os druidas, na Gália, e que então o Codificador se chamava "*Allan Kardec*". Como pedagogo, o jovem Rivail dedicou-se à luta para uma maior democratização do ensino público. Entre 1835 e 1840, manteve em sua residência, à rua de Sèvres, cursos gratuitos de Química, Física, Anatomia comparada, Astronomia e outros. Nesse período, preocupado com a didática, criou um engenhoso método de ensinar a contar e um quadro mnemônico da História de França, visando facilitar ao estudante memorizar as datas dos acontecimentos de maior expressão e as descobertas de cada reinado do país.

<sup>301</sup> Alguns exemplares, de 1910 e 1911, estão presentes em seu Arquivo Pessoal - Arquivo João Penteado.

reinando boa impressão entre os assistentes. (...)  
Subscrevo-me com respeito,  
Vosso irmão,  
João Penteadado - Jahu, 6, 1904<sup>302</sup>.

Ao mesmo tempo em que lutou com as palavras contra o império católico e todas as suas hierarquias e formas de dominação, ele militou pela difusão do espiritismo, concepção espiritual cristã estritamente marginalizada, nesse período. A sua crítica ao dogmatismo religioso consistia na oposição ao fanatismo, à imposição de uma verdade e à fatalmente profícua equivalência de poder entre Igreja e Estado, como analisa:

Estuda as religiões antiquadas com seus dogmas, com seus prejuízos – e nelas veras o fanatismo decretando sentença de morte aos seus adversários, aos que pensam de modo diferente do seu, aos que lêem por outra cartilha. (...) As religiões provocam com hipocrisia servindo-se do nome de Deus, enquanto o Estado apela para o patriotismo, igualmente hipócrita, que não serve senão para romper os laços de fraternidade entre os homens<sup>303</sup>.

Por essa via, para além de professar especificamente o espiritismo, João Penteadado defendeu uma educação espiritual, orientada à autonomia espiritual e ao reconhecimento de outras concepções, cristãs ou não, de mundo místico e religioso. Em sua biblioteca encontram-se obras referentes a concepções religiosas diversas, como, por exemplo, a corrente mística chamada *Eu Sou*<sup>304</sup>, que professa a presença de Deus em cada ser humano, um Deus íntimo, em harmonia com a natureza e com a vida; obras da Sociedade Metapsíquica de São Paulo<sup>305</sup> e as muitas obras do espiritualista indiano Krishnamurti.

O pensamento de Krishnamurti foi perceptivelmente apropriado por João Penteadado, como demonstram suas ações e a correlação de idéias entre ambos. A postura de Krishnamurti representa uma negação radical aos dogmatismos e a certas verdades estabelecidas entre as sociedades humanas, como o faz ao negar seu próprio poder religioso, de alta posição na hierarquia brâmane<sup>306</sup>. Krishnamurti negou a autoridade de guias, sejam

---

<sup>302</sup> Correspondência, Caderno de Anotações – Coleção João Penteadado.

<sup>303</sup> Penteadado, João. Pregando no deserto. Arquivo Pessoal – Arquivo João Penteadado.

<sup>304</sup> Obras del Dr. Jorge Adoum. Yo Soy. Breviário del iniciado, poder del mago. Ediciones Yo Soy.

<sup>305</sup> Trata-se da obra: Prel, Barão Carl. O outro lado da vida. Biblioteca de estudos psíquicos. 1939.

<sup>306</sup> Jiddu Krishnamurti nasceu na Índia em 1895 e a partir dos treze anos de idade passou a ser educado pela Sociedade Teosófica, que o considerava o veículo para o "Instrutor do Mundo", cujo advento proclamavam. Krishnamurti logo emergiu como um poderoso, descompromissado e inclassificável instrutor, cujas palestras e escritos não estavam vinculadas a nenhuma religião específica, não sendo do Oriente nem do Ocidente, mas para o mundo todo. Repudiando com firmeza a imagem messiânica, em 1929 dissolveu dramaticamente a grande e rica organização que havia sido criada à sua volta, e declarou ser a verdade "uma terra sem caminhos", à qual nenhuma religião formalizada, filosofia ou seita daria acesso. Pelo resto de sua vida Krishnamurti insistentemente rejeitou a posição de guru que tentaram lhe impingir. Continuou a atrair grande audiência através do mundo, mas não reivindicava autoridade, não queria discípulos, e falava sempre como um indivíduo

eles espirituais, sejam políticos; negou a autoridade de ideologias, acreditou num “pensar revolucionário, não baseado em ideologia alguma, seja do hinduísmo, do nacionalismo ou do capitalismo”<sup>307</sup>. Assim, propôs o que chama de um *pensar correto*, que só pode ser alcançado mediante o autoconhecimento; é a solução para o caos, propugnada pela negação à fórmula ou a um método imposto, à obediência a outro indivíduo e, sobretudo, à autocondenação. O pensador indiano defendeu, dessa forma, uma revolução que parte do interior do indivíduo para a sociedade e para a humanidade, considerando que as necessidades humanas não obedecem fronteiras; são universais. Pode-se considerar Krishnamurti como um importante inspirador de João Penteado não só pelas semelhanças de concepções, mas pelos fatos. A grande presença de obras de Krishnamurti em sua biblioteca pessoal e o depoimento de pessoas que tiveram contato com João Penteado indicam sua grande admiração pelo filósofo indiano. Mediante a indagação quanto a alguma sugestão de livro feita por João Penteado às pessoas entrevistadas<sup>308</sup> é certa a lembrança das obras de Krishnamurti, constantemente indicadas e doadas por João Penteado para seus conhecidos. Sr. Nelson, antigo professor da escola na década de 1950, amigo de João Penteado, lembra que sempre teve grande liberdade para utilizar sua biblioteca pessoal, mas o único livro que ganhou dele foi o de Krishnamurti.

Nessa perspectiva, delinea-se o pensamento não somente de um anarquista, detido ao reconhecimento desta filosofia; trata-se de uma forma anarquista de pensar e agir em sociedade: anarquista porque nega a imposição de uma só forma de pensar. João Penteado, pode-se supor, foi um homem plural, à frente de seu tempo, que buscou formas possíveis de se libertar de certos paradigmas, sendo anarquista, espiritualista, internacionalista. Trata-se do exercício ao mesmo tempo plural e singular de práticas sociais envoltas por certa concepção de mundo também plural e singular. Em outras palavras, a pluralidade de práticas sociais vinculadas ao ofício de educador, o exercício da escrita e a militância (política, espiritual e humana) convergira na coesão de um ideário singular. O que a princípio parece contraditório,

---

fala a outro. No cerne do seu ensinamento estava a conscientização de que é possível produzir mudanças fundamentais na sociedade apenas pela transformação da consciência individual. Enfatizava constantemente a necessidade de auto conhecimento, e da compreensão da influência restritiva e separativa dos condicionamentos religiosos e nacionalistas. Apontava sempre para a necessidade urgente de abertura, do "vasto espaço no cérebro no qual há inimaginável energia". Isto parece ter sido a fonte de sua própria criatividade e a chave para seu impacto catalítico sobre uma ampla gama de pessoas. A Educação foi sempre uma das preocupações de Krishnamurti. Fundou várias escolas em diferentes partes do mundo onde crianças, jovens e adultos podem aprender juntos a viver um cotidiano de compreensão da sua relação com o mundo e com os outros seres humanos, de descondicionamento e de florescimento interior. Faleceu em 1986.

<sup>307</sup> Krishnamurti. Uma nova maneira de viver. Instituição Cultural Krishnamurti, 1947. p.8.

<sup>308</sup> Trata-se de sua sobrinha neta Marli Alfarano, do antigo professor da escola Nelson Guaraldo e sua esposa Aparecida Guaraldo.

como a união entre anarquismo e cristianismo, pode representar o percurso tolstoiano do estabelecimento da ordem via aparente caos.

É em meio a tal formação filosófica, política e espiritual – fatores fundamentais a uma possível compreensão de seu pensamento – que João Penteado desenvolveu uma produção intelectual comprometida com um projeto de transformação de sociedade, embasado em um plano de sociedade futura; em uma utopia – no seu sentido radical, isto é, aquilo que existe somente em potência. Assim, sua participação na imprensa política foi significativa para o movimento libertário – e para seu trajeto anarquista - ao se considerar que, ao lado de Adelino de Pinho, foi o intelectual anarquista que mais escreveu sobre educação libertária, em São Paulo.

Todavia, seu projeto humanista de sociedade foi pulverizado pelo projeto nacionalista brasileiro - de forma significativa, sustentado pela unificação da educação e da cultura -, em franco progresso na década de 1910. O empenho voltado a essa produção escrita e a posição que ocupou na gestão da Escola Moderna n.º1 certamente projetaram seu envolvimento explícito com o anarquismo. Percebe-se, na consulta aos textos publicados (artigos compilados em seu caderno de anotações), que João Penteado teve de tomar certas precauções, como a utilização de pseudônimos. Seus textos são assinados por - além das formas autorais João Penteado, João de Camargo, Camargo - pseudônimos diversos, tais como: João Pinto, João Pacheco, João Campos, João Pettinato, Joca Penteado<sup>309</sup>.

Entretanto, não foram localizados indícios evidentes de que João Penteado tenha sofrido algum tipo de perseguição anterior ou posterior ao fechamento das Escolas Modernas, em 1919<sup>310</sup>. Todavia, a perseguição e a intervenção sofridas assolaram o trajeto libertário em pleno processo de amadurecimento, consolidação e, sobretudo, repercussão em seu entorno social. O fechamento da Escola Moderna n.º 1, em 1919, e a conseqüente perseguição às escolas libertárias são, sem dúvida, marcantes na trajetória anarquista de João Penteado. Representam tanto a sua autoproclamação, perante a acusação, como anarquista, convicto e declarado, quanto a sua subseqüente introspecção, como provável forma de sobreviver em liberdade, em posse da prática de seu ofício.

Foi no primeiro momento, no qual afirma seus princípios e os defende, que João Penteado demonstrou muitas das suas concepções sobre o anarquismo, bem como sua

---

<sup>309</sup> A confirmação desses pseudônimos se deu pelo confronto entre os textos publicados, assinados, e pelos seus rascunhos, presente no Arquivo Pessoal.

<sup>310</sup> A consulta efetivada aos arquivos do Deops, sob a guarda do Arquivo do Estado de São Paulo, constatou a existência de um prontuário com o nome de João Penteado. Todavia, esse prontuário encontra-se indisponível. Não se localizou qualquer menção de outras pesquisas a localização de tal prontuário.

assiduidade a certos princípios defendidos pelas correntes anarquistas com as quais mais se identificou, o comunismo libertário – provavelmente porque mais difundido no Brasil –, representado sobretudo por Kropotkin e Elisée Reclus, e o anarquismo cristão, defendido por Tolstoi.

João Penteadado deixou claro que, mediante a violência sofrida com a ordem de fechamento das Escolas Modernas pela Secretaria Geral da Instrução Pública, seus princípios relativos ao mundo e à sociedade, a despeito da escola defender uma proposta racionalista de educação, seriam sempre os mesmos. O pedido de *habeas corpus*, expedido por seu advogado Luis Quirino dos Santos ao Presidente do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, logo após a ordem de fechamento de 19 de novembro de 1919, revela o quanto compreenderam como absurda e violenta a ação movida pelo governo paulista contra as Escolas Modernas. João Penteadado recebeu do então diretor da instrução pública do Estado de São Paulo, Oscar Thompson, a seguinte ordem, reproduzida no pedido de *habeas corpus*:

São Paulo, 19 de novembro de 1919.

J. A.  
n. 3239  
Sr. João Penteadado  
Diretor das Escolas Modernas – avenida Celso Garcia, 262, capital.

Tendo sido verificado, pela Secretaria de Justiça da Segurança Pública, que as escolas modernas, de que sois diretor, “visando a propagação de idéias anárquicas e a implantação do regime comunista, ferem de modo iniludível a organização política e social do país”, conforme se evidencia, pelos numerosos documentos enviados por aquela repartição a esta Diretoria Geral, hei por bem não só cassar a autorização de funcionamento concedida a vossa escola, a avenida Celso Garcia, 262, a qual, se hoje em diante, sob as penas da lei, está proibida de funcionar, bem como intimar-vos a fechar, do mesmo modo, imediatamente, desde hoje, em caráter definitivo, a escola moderna n.º2, que instalastes e fizestes funcionar sob a regência de Adelino de Pinho, a rua Maria Joaquina, n.º13, sem autorização desta Diretoria Geral, e em flagrante violação do artigo 30 da Lei n.º1579, de 19n de dezembro de 1917.

Saudações  
Oscar Thompson.  
(Protocolado a página 98 do livro competente)<sup>311</sup>.

Seu advogado toma esta passagem como manifestação de “processos de pura autocracia, do mais ditatorial absolutismo”, imposto subitamente a João Penteadado num momento em que já haviam sido coligidos documentos pela 8ª Delegacia de Polícia que sustentavam a acusação. Sendo assim, o advogado pede o deferimento do *habeas corpus* salientando a atitude despótica do poder público paulista:

---

<sup>311</sup> Petição (de Hábeas Corpus), expedida pelo Dr. Luis Quirino dos Santos ao Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Arquivo Pessoal – Arquivo João Penteadado.

As palavras em que dá conta da sua resolução lembram os decretos dos soberanos de origem divina: “Hei por bem... cassar a autorização de funcionamento concedida a vossa escola... a qual, se hoje em diante, sob as penas da lei, está proibida de funcionar, bem como intimar-vos a fechar... imediatamente, desde hoje, em caráter definitivo”.

O senhor que, em um acesso de benevolência, “concedera” ao seu súbdito o favor de poder lecionar, “há por bem”, dispensando-se de um apoio na lei (abusando apenas de suas prerrogativas majestáticas) retirar a sua graça e ordenar o silêncio imediatamente em caráter definitivo.

A lei só acudiu ao espírito da Diretoria Geral, em relação a Escola Moderna nº1, de que o paciente é diretor, unicamente como sanção ao “ucasse”<sup>312</sup> de não funcionar “de hoje em diante sob as penas da lei”.

Para motivar ou explicar porque não deve funcionar, não precisou aludir à lei. Bastou o “hei por bem” da retirada da concessão. Mas a lei ressurgiu para determinar penas ao paciente, na hipótese de não se sujeitar ao mandado imperial. Este modo de proceder é talvez considerado como contribuição a repulsa das “idéias anárquicas”<sup>313</sup>.

Nesse sentido, partindo desta tonalidade, a defesa de João Penteado foi articulada em função de cada ponto colocado pela acusação, como aparece no próprio *habeas corpus*, dirigido ao Dr. Herculano de Freitas, Secretário da Justiça e Segurança Pública do Estado de São Paulo. Neste documento, João Penteado defende-se da perseguição, que reputa como “demasiadamente bárbara e até mesmo selvagem”, retomando e criticando diversos argumentos levantados contra si.

A ação, movida contra João Penteado e as Escolas Modernas, teve como fundamento e justificativa uma série de documentos coligidos pela 8ª Delegacia de Polícia de São Paulo, por ocasião, principalmente, da explosão de uma bomba ocorrida no Brás, em outubro de 1919, que envolveu o diretor da Escola Moderna de São Caetano e do depoimento de Castrucci, pai de um aluno matriculado na escola, que justificou a retirada de seu filho da mesma devido ao seu comprometimento pedagógico com o anarquismo e com o comunismo.

O inquérito em questão remeteu a pontos diversos que poderiam, de alguma forma, justificar a necessidade de se interromper o funcionamento das Escolas Modernas. Segundo João Penteado, esses documentos, juridicamente, em nada comprovam que a escola teria qualquer comprometimento político e ideológico – marcado por um teor revolucionário - na formação dos alunos, como infere a acusação de Castrucci. Em argumento de sua defesa, João Penteado, nesse sentido, retomou em seu *habeas corpus* os pontos levantados demonstrando suas inconsistências. A primeira destas diz respeito à forma como foi conduzida a investigação movida contra João Penteado e as Escolas Modernas. Ele não teve qualquer conhecimento, enquanto réu e acusado, de que moviam um inquérito contra sua

---

<sup>312</sup> No documento original usa-se o arcaísmo: “Ukase”; encontrou-se o equivalente “Ucasse”: resolução autoritária, despótica

<sup>313</sup> Idem.

pessoa e que o mesmo havia sido apurado e a sentenciado quando veio a tomar ciência da situação. Deste ponto de partida João Penteado retomou a acusação de Castrucci fragilizando sua validade por ser ele o único pai de aluno que se manifestou contra a escola e por ter ele indisposições pessoais com João Penteado, como ele mesmo explicita:

Considerando que nos referidos autos apenas conta a declaração de um dos pais dos alunos, que é da do Sr. Castrucci, e essa mesma sem nenhum valor jurídico, por partir de pessoa despeitada comigo e levada a depor o que absolutamente não é real, tendo em mira a manifesta intenção de prejudicar-me, como posso dar sobejas provas, não só na parte em que se refere ao motivo da retirada de seu filho, como também quando fala com referencia ao ensino ministrado ao mesmo na escola ao meu cargo, a qual deixou de frequentar, não pela razão alegada, mas por ter brigado com seu colega, fora da aula (como antes já lhe acontecera, como aluno do Grupo Escolar do Belenzinho) e eu não lhe haver manifestado preferência, que talvez esperasse, em favor de seu filho, prometendo a eliminação do aluno com que ele brigara;

Considerando que, com as acusações do Dr. Castrucci, que me eram desfavoráveis, deviam também ser tomadas por termo, igualmente, as que me fossem favoráveis, como as do Sr. João Ribeiro, pai de dois de meus alunos, estabelecido na vizinhança e pessoa de todo o conceito social, que, chamado à 8ª Delegacia, depôs que seus filhos, na minha escola, leram sempre nos mesmos livros das escolas oficiais e que jamais lhe havia constado que lhe fossem ensinadas doutrinas anarquistas ou comunistas<sup>314</sup>;

João Penteado infere ainda, com relação à acusação de Castrucci – que as Escolas Modernas, “visando a propagação de idéias anárquicas e a implantação do regime comunista, ferem de modo iniludível a organização política e social do país”, no documento de requisição desse *habeas corpus* produzido por seu advogado, que a suposição de que a escola tivesse o objetivo de implantar um regime comunista por meio de idéias anárquicas como uma discrepante contradição, afirmando que seria impossível que alguém colimasse, ao mesmo tempo, dois objetivos tão antagônicos. Dessa forma, aponta o desconhecimento da acusação com relação ao que seria de fato anarquismo e comunismo, sendo ela, portanto infundada. João Penteado retomou essa discussão em um texto dirigido ao ministro do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, intitulado *A Escola Moderna: um caso curioso*, no qual explicita a “ingênu” ou “inocente” proposição feita pela acusação com relação ao ensino do anarquismo e do comunismo na escola, como segue:

Não havia nada demais que a Escola Moderna fizesse propaganda da doutrina comunista entre os seus alunos ensinando que não deveria haver ricos e pobres, que há injustiça na desigual e desproporcionada distribuição de riquezas na sociedade em que vivemos e, finalmente, que tudo deveria pertencer a todos... Isto não passa de uma utopia, e, portanto, seria uma coisa ingênu, inofensiva por ser

---

<sup>314</sup> Carta de João Penteado ao secretário da Justiça e da Segurança Pública do Estado de São Paulo, Sr. Herculano de Freitas, 05/12/1919. Arquivo Pessoal – Arquivo João Penteado.

irrealizável... Mas daí ao anarquismo, então coisa muda de figura, e reclama a ação do poder executivo, etc.<sup>315</sup>

Ele esclareceu, na seqüência, que tal suposição careceria de um reparo, teórico, desmistificador do anarquismo, e que atentasse às suas proximidades com o comunismo:

O comunismo e o anarquismo são duas doutrinas que não se repelem, mas que têm grande afinidade entre si, apenas diferenciando do anarquismo, às vezes, devido à tendência religiosa ou legalitária de seus adeptos, que podem pertencer a esta ou aquela escola filosófica.

Mas negar-se que o anarquismo é comunista é coisa tão impossível quanto tapar o sol com a peneira<sup>316</sup>.

Além da acusação de Castrucci, o inquérito questionou uma correspondência escrita em 1917 por João Penteadado para um companheiro, não explicitado por ele no *habeas corpus*, na qual são usadas expressões relacionadas à escola como, por exemplo, “nossa obra de propaganda”. João Penteadado alega que se referia ao ensino racionalista, que interessava tanto aos anarquistas quanto aos livres pensadores. Semelhante questionamento foi feito com relação ao Boletim da Escola Moderna, presente no inquérito, que, além da questão da propaganda, foram postas em causa as festas realizadas no saguão da escola. João Penteadado informou que o Boletim da Escola Moderna, ainda que não fizesse, *relativamente*, propaganda anarquista, não era, de forma alguma, escrito por alunos e que as festas eram realizadas de portas abertas, a todos que quisessem comparecer a acompanhar.

Mas um assunto de maior peso presente no inquérito dizia respeito à relação da Escola Moderna n.º1, gerida por João Penteadado, e a Escola Moderna de São Caetano, fundada em dezembro de 1918, pelo Sindicato de Resistência dos Laminadores de São Caetano e dirigida por José Alves. Em outubro de 1919, quando militantes anarquistas estavam novamente mobilizando os operários para as greves, uma ocorrência grave envolveu diretamente José Alves e mais três militantes anarquistas, Joaquim dos Santos Silva, Belarmino Fernandes e José Prol, mortos com a explosão de uma bomba em uma casa na Rua João Boemer, 305, no bairro do Brás, em São Paulo. Esse fato foi culminante na ação movida contra João Penteadado e as Escolas Modernas, sendo o propulsor da derrocada das experiências de pedagogia libertária em São Paulo. Essa ocorrência, de natureza violenta e trágica, proporcionou à Diretoria Geral da Instrução Pública a justificativa despótica para o inquestionável encerramento dessas escolas, também em tom violento. João Penteadado, no

---

<sup>315</sup> Carta de João Penteadado ao Ministro Miguel José de Brito Bastos, do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo.

<sup>316</sup> Idem.

*habeas corpus*, procurou se defender argumentando que sua escola não mantinha qualquer correlação com outras, que a Escola de São Caetano não era filial da Escola Moderna n.º1, nem João Alves colaborador da mesma. Assegurou ainda que não havia motivos para ser tomado como cúmplice da tragédia simplesmente por ter contribuído com a instituição da Escola Moderna de São Caetano, emprestando móveis escolares e interessando-se pela colocação de José Alves na direção da mesma. Este teria sido eleito para a direção da escola, como afirma João Penteado, por demonstrar capacidade uma vez que era um operário estudioso, além de aluno de engenharia da Escola Internacional.

Mas as tentativas de João Penteado foram negadas e as escolas encerradas. Em um texto presente em seu caderno de anotações, intitulado “*Ainda à propósito das Escolas Modernas: Aniversario de 1 ano de seu encerramento*”<sup>317</sup>, João Penteado manifesta aos leitores sua visão do caso. Explicitou que foi alegado que sua escola ensinava que “*os ricos são ladrões que vivem a explorar o suor dos trabalhadores*”, mas que existia, constitucionalmente, um direito chamado liberdade de ensino. Esclareceu que a escola funcionou sob aprovação da Diretoria Geral da Instrução Pública e que foi absolvido por um dos ministros do Supremo Tribunal Federal. Em pormenores, o *hábeas corpus* foi negado pelo Tribunal de Justiça do Estado e foi relegado ao Supremo Tribunal Federal, que, por fim, optou pelo fechamento das escolas. Dois ministros se distinguiram positivamente na defesa do caso alegando liberdade de ensino: Pedro Miebelle, e Lins de Albuquerque; estes reiteraram a constitucionalidade da liberdade de imprensa, de palavra e de pensamento. Todavia, a justificativa do Supremo Tribunal Federal era que as escolas eram subversivas, o ensino era tendencioso e representava um perigo para o Estado.

Como educador comprometido com o anarquismo e com a proposta educacional libertária desde a sua instituição na cidade de São Paulo, João Penteado não encontrou meios de fazer sobreviverem as Escolas Modernas, mas nunca abandonou a educação e sua forma de agir e pensar, em acordo com suas concepções pedagógicas e humanistas. Em todos os momentos, João Penteado sempre confirmou sua posição política e filosófica, mas concluiu: “a Escola Moderna apenas poderá ter, de fato, um grave defeito para merecer a perseguição que se lhe move: é ser, como já disse, um estabelecimento racionalista, livre pensado e ser dirigido por um anarquista”<sup>318</sup>. Assim, deu a entender o que realmente pensava sobre a agressão que sofreu:

---

<sup>317</sup> Caderno de Anotações – Coleção João Penteado.

<sup>318</sup> As Escolas Modernas: um caso curioso. Arquivo Pessoal – Arquivo João Penteado.

Haja vista essa cidade, que é a capital do mais importante estado da federação brasileira. Temos falta para a educação do povo, e no entretanto, fecharam sem mais nem menos, as nossas Escolas Modernas. E o motivo? A razão desse fato reprovável e arbitrário? Querem sabê-lo? O governo as fechou porque nelas não se ensinavam as mentiras convencionais dessa sociedade degenerescente, que está prestes a dar os últimos suspiros no esgotamento franco e progressivo de suas energias. (...) O governo tem medo e o medo é mau conselheiro. Foi o medo que o fez agir(...). O fato de o professor em questão ser um anarquista não constitui motivo para que sua escola seja fechada, pela violência do governo paulista, visto a constituição brasileira garantir a liberdade de ensino<sup>319</sup>.

Este texto pode ser considerado como uma das derradeiras exposições de Penteado na imprensa sobre as Escolas Modernas, conforme localizado por esta pesquisa. Apesar de revelar que o educador não se calou completamente diante da ação repressiva do Estado após o fechamento da escola, o que se nota doravante, em 1920, é que ele retomou suas atividades escolares em um novo espaço, em uma escola que recebeu o nome de *Escola Nova*, mas não seguiu mais algumas das particularidades da forma escolar proposta pela Escola Moderna, como, por exemplo, a produção do *Boletim da Escola Moderna*, publicação comprometida com a difusão do ensino racionalista, e certas comemorações de datas como a Comuna de Paris e a morte de Ferrer. Todavia manteve a produção do jornal *O Início* e certas práticas do ensino racionalista como passeios e saídas de estudo, além da figura central de João Penteado como diretor, que, provavelmente, em suas ações cotidianas, correspondia aos seus princípios libertários.

Após esse fato, tornou-se mais rara a publicação de textos de sua autoria na imprensa política anarquista<sup>320</sup>, mas manteve-se freqüente a propaganda no jornal *A Lanterna* referente ao funcionamento da *Escola Nova*, entre 1920 e 1921. No jornal *A Plebe*, de quinze de outubro de 1921, há uma reportagem em homenagem à morte de Francisco Ferrer, chamada *Treze de Outubro*. O mesmo jornal, em 30 de julho de 1921, também traz uma reportagem de Adelino de Pinho, diretor da Escola Moderna n.º2, com um pseudônimo que usava freqüentemente, Pinho de Riga, com o título *União e Instrução: exórdio de uma palestra*.

A pesquisa produzida acerca da educação libertária no Brasil e dos episódios das Escolas Modernas, na década de 80, remete, inevitavelmente, à figura de João Penteado. Todavia, seu percurso de vida é retratado até o momento de encerramento das escolas. Jacob

---

<sup>319</sup> Ainda à propósito das Escolas Modernas: Aniversário de 1 ano de seu encerramento. Recorte de Jornal. Caderno de Anotações. Coleção João Penteado.

<sup>320</sup> Muitos dos jornais com os quais contribuiu João Penteado tiveram circulação mais efetiva nas décadas de 1900 e 1910, como a Terra Livre, A Vida, Guerra Social, A Lanterna. A Plebe foi criada em 1917 até 1935, voltou em 1947 e prosseguiu até 1951. Tais informações foram colhidas no Arquivo Edgar Leuenroth.

Penteado<sup>321</sup> pode ser considerado um dos únicos escritores localizados que falaram de João Penteado após o caso do fechamento da Escola Moderna. Em suas memórias sobre o Belenzinho, lembra:

Quando eclodia um movimento grevista qualquer, a primeira pessoa a ser presa era, inevitavelmente, o professor Penteado, que, na maior parte das vezes, ignorava completamente o fato. Suas idéias provem do amor que dedica à humanidade, a quem deseja ver livre e feliz, sem amos nem opressores. Espírito boníssimo, incansável trabalhador, criou esse belo monumento educacional, instalado no antigo palacete do capitalista Guedes, que mandou construí-lo sob o modelo de um que vira na Europa, numa de suas viagens ao velho continente. Da pequenina Escola Moderna, o professor Penteado passou à Academia de Comércio Saldanha Marinho, e Ginásio, na rua de mesmo nome, e daí, para o atual e magnífico prédio, já era pequeno para o enorme numero de alunos que o procuram.

Com a consolidação da Academia de Comércio Saldanha Marinho, que substituiu a Escola Nova em 1923, João Penteado prosseguiu suas atividades como educador, criando certo reconhecimento no bairro Belenzinho, sendo sua escola cada vez mais conceituada devido à crescente valorização, na época, dos cursos de comércio. Por outro lado, sua militância anarquista adquiriu outras tonalidades, dificilmente decifráveis em uma escrita linear de sua história de vida, mas muito compreensível. João Penteado prosseguiu com uma escola de comércio que se tornou tradicional no bairro do Belenzinho, da mesma forma que continuou sendo um anarquista, em sua essência. Neste ponto residem certas particularidades do anarquista diretor da Escola Moderna, fundamentada em um projeto educacional explicitamente comprometido com a transformação social, como propunha Ferrer, e do anarquista diretor da Saldanha Marinho, escola de comércio que atendia uma parcela da população em condições sociais diversas e que oferecia oportunidades financeiras favoráveis aos menos abastados. Se na primeira ocasião ele trabalhou vigorosamente na propagação de seu ideal de sociedade, coligado a uma rede de anarquistas e livres pensadores voltados ao mesmo objetivo, na segunda ele trabalhou com base em seu ideal de sociedade e de relações humanas, o difundindo de forma mais prática e cotidiana do que teórica e articulado a certos grupos sociais defensores de uma sociedade mais humanizada, como, por exemplo, o Instituto Krishnamuti e os rotarianos (que objetivavam o estabelecimento de laços de compreensão entre os povos). São, portanto, tonalidades suavemente distintas de inserção social anarquista, amadurecidas pela realidade social encontrada por ele.

A Saldanha Marinho, como era chamada a escola, passou a ser palco de tradicionais comemorações de datas cívicas, como sete de setembro e 15 de novembro, mas manteve a

---

<sup>321</sup> PENTEADO, J. Idem, p. 285.

comemoração do primeiro de maio, lembrando sempre Chicago em 1886, e do treze de maio, data de fundação da escola comemorada com o enaltecimento da libertação dos escravos. A libertação dos escravos foi inclusive um ponto muito defendido por João Penteado ao longo de sua vida, tendo escrito textos e declarados discursos inúmeros sobre a importância da redenção dos negros dos sistemas escravista.

A partir de 1944, a escola passou a oferecer formação militar, de acordo com a lei que instituiu o ensino pré-militar nos cursos ginásial e comercial básico. As aulas eram oferecidas aos sábados e a formatura dos alunos era comemorada com solenidades, como a ocorrida em 1946 em comunhão com a homenagem a Tiradentes<sup>322</sup>. Ainda em 1944, um documento comprova uma doação de livros efetuada por João Penteado à biblioteca do Centro de Instrução Militar do Quartel da Força Policial de Barro Branco, dentre os quais se encontrava uma obra de Tolstói<sup>323</sup>. Outro fator interessante foi a prática de um cine-educativo, ocorrida na escola durante a década de 1930 e 1940, a qual se exibiam filmes educativos, aos sábados, com entrada gratuita, para alunos da escola e para a comunidade. A produção do jornal *O Início* foi mantida até 1958, seguindo o mesmo formato e proposta – propaganda da escola, dos eventos ocorridos, relato de passeios e saídas de estudo e publicação de textos escritos pelos alunos. O jornal também noticiava as exposições do cine-educativo, informava sobre o funcionamento da biblioteca e relatava a circulação de professores admitidos na escola e a constante presença dos inspetores. Até 1935 foi mantida também a publicação de um *Boletim da Academia de Comércio Saldanha Marinho*<sup>324</sup>, no qual se veiculava a propaganda da escola, em pequenos textos apoiados em sua tradição (escola oficializada e legalizada e no oferecimento de oportunidades variadas de seguimento profissional) como indica:

Há muitos alunos que já terminaram o curso de grupo escolar e pretendem prosseguir em seus estudos, a fim de melhor poderem triunfar na vida. Nesse caso estarão também algum de vossos filhos e vós, com certeza, desejareis melhorá-los o futuro, fornecendo-lhes uma profissão ou um título que os habilite para a conquista do bem estar e felicidade de que são dignos<sup>325</sup>.

Tais exemplos indicam o comprometimento da escola com as leis do Estado, sendo

---

<sup>322</sup> *O Início*, março de 1976, n.º 79. Arquivo Institucional – Arquivo João Penteado.

<sup>323</sup> Listagem referente ao patrimônio da escola. Localização no Arquivo João Penteado: AI/ ETCSM/ Sec/ Pat/ Lis/ 1.

<sup>324</sup> Estão presentes no Arquivo João Penteado apenas alguns números dessa publicação, que se contabilizam em dez números publicados esporadicamente.

<sup>325</sup> *Boletim da Academia de Comércio Saldanha Marinho*. Janeiro de 1935, ano VI, n.º10. Arquivo João Penteado.

submetida rigorosa e periodicamente às visitas de inspetores de educação<sup>326</sup>, mas por outro lado, a meia liberdade da dimensão privada permitia a permanência de certas práticas educacionais diferenciadas das escolas oficiais<sup>327</sup>.

Supõe-se que essas práticas foram mantidas no currículo e no cotidiano escolar mediante a gestão de João Penteado. Sua postura, retratada por familiares, uma ex-aluna e dois ex-professores<sup>328</sup>, condiz à suposição de que João Penteado fora anarquista em sua vida, em sua essência e em suas atitudes, tornando-se a escola um espaço no qual praticava seus princípios, os difundia de forma fragmentada, mas não os definia como anarquismo. Esses princípios seriam fundamentalmente a solidariedade, a cooperação, o amor pela humanidade, acompanhado de uma defesa do internacionalismo e da bondade. Todos entrevistados recordam que ele foi uma pessoa boa, lutador, defensor de certas morais até o resto de sua vida, como afirma sua sobrinha, Sr. Marli, sobre o primeiro livro que ganhou de João Penteado, que tratava do perigo do alcoolismo.

Uma aluna chamada Aneris conta que João Penteado mantinha uma postura um tanto distante dos alunos, de acordo com a função de um diretor, de forma que desconhecia sua relação com o anarquismo. Mas lembra também que foi uma pessoa de boas atitudes, amigo de sua mãe, que passava todos os dias em frente da escola para ir trabalhar. D. Aneris conta um episódio que sempre se repetia: os alunos fugiam da escola para o cinema que ficava no prédio ao lado, o cine Íris, e João Penteado intercedia, mas de forma não opressora:

ele era um bom diretor, ele era amigo da gente. Tirava a gente de dentro do cinema; tinha um cinema que chamava Íris, mas nós éramos tão burros que quando cismava ia todo mundo, então ele acendia a luz do cinema e tirava tudo mundo. Esperava no dia seguinte a minha mãe e contava as proezas que eu fazia (...) mesmo contando para minha mãe tudo, tirando a gente do cinema, ele fazia com educação, mandava todo mundo voltar para a classe, mas ele não era bruto, ele era bem polido.

---

<sup>326</sup> A fiscalização tanto procedia quanto era divulgada nos jornais produzidos pela escola, nos seguintes termos: Estabelecimento de Instrução e Educação, regulamentado pelo Decreto Federal de 5 de janeiro de 1905 e autorizado pela Diretoria Geral da Instrução Pública e de acordo com a lei estadual n.1579, de 19 de dezembro de 1917. Boletim da Academia de Comércio Saldanha Marinho, 01 de janeiro de 1926, n.º1. Com o passar dos anos, os inspetores eram inclusive homenageados nas solenidades de formatura. Arquivo Institucional - Arquivo João Penteado.

<sup>327</sup> Pesquisas sobre a Escola Moderna, que retomaram fôlego nos finais da década de 1990, com trabalhos como o Fernando Antonio Peres (1999), Tatiana da Silva Calsarava (2003) e Olga Fregone (2007), abordam uma esfera pouco conhecida e propulsora de novas análises com base na relação de João Penteado com o anarquismo após o fechamento da escola, em 1919.

<sup>328</sup> Entrevistas realizadas por ocasião desta pesquisa com D. Aneris, ex-aluna na década de 1940, em fevereiro de 2008; com o Sr. Nelson, ex- professor na década de 1950, em dezembro de 2007; e com o Sr. Acácio, ex-professor e ex-diretor do ginásio, na década de 1940 e 1950, em junho de 2008, com o Sr. Cleyson, aluno na escola entre 1959 e 1962, em 2008. Além destes, foram realizadas duas entrevistas, em 2005 e em 2007 com os familiares de João Penteado, doadores da documentação ao Centro de Memória da Educação.

Cleyson, também aluno da escola entre 1950 e 1962, relembra de João Penteado já em seus últimos anos de vida, quando circulava pela escola como um observador:

Entre 1959 e 1962, o “Sr. João da Academia”, como minha mãe o chamava, pouco contato tinha com os alunos, não só pela idade avançada, mas também pela completa surdez. O Sr João, morava em uma casa anexa ao colégio cuja entrada era comum ao Colégio.

Como minha mãe já o conhecia, varias vezes parava para falar conosco, sempre lembrando coisas do passado, de São Paulo da época, da Academia de outrora e invariavelmente fazia menção ao parentesco próximo de minha mãe com Menotti Del Pichia, que era primo dela.

Para nós adolescentes ele representava uma pessoa de muito respeito, um tanto taciturno e que guardava em sua mente muitos segredos. Alguns colegas até debochavam de sua aparência, sempre de terno (completo) escuro e chapéu na mesma cor, certamente para proteger sua calva. No mais alto verão ou no inverno ele, com idade avançada, de paletó e colete, andava bastante ereto pelo Colégio sempre usando seu uniforme como dizíamos.

Não me lembro, nesta época, dele ter entrado alguma vez em sala de aula ou participado de alguma solenidade. Vivia recluso nos domínios do Colégio, sem interferir diretamente na condução da escola, ao menos no que percebíamos. (...) hoje percebo que quando meus pais falavam sobre a linha ideológica de João Penteado, baixavam o tom de voz, talvez com receio ou alguma reminiscência de um passado não muito confortável politicamente.

O Sr. Acácio, por sua vez, tem recordações mais voltadas para a pessoa do que para o diretor, por ter sido professor na escola. Acácio, professor de matemática e ciências, prontamente se recorda que João tinha umas “idéias mais para frente”, e relewa que além dele, teve um professor na escola, na década de 1950, que também foi anarquista, assim como o irmão de João Penteado, o Sr. Joaquim, como segue:

Sr. João era uma ótima pessoa, parece que ele tinha umas idéias mais para frente...como se chama mesmo a idéia dele... é, ele era meio anarquista. Bom, lá tinha o Sr. Vitor Miliero que também era anarquista, era professor, acho que desenho, lecionava a tarde...era só esses que eu sabia que eram anarquistas...o Sr. João, o irmão, Joaquim...eu acho que os dois eram, com tendências anarquistas...não eram anarquistas de freqüentar e fazer propaganda, mas as idéias era de anarquismo.

Ao ser indagado sobre o que consistiam essas idéias, Sr. Acácio lembra da aversão tanto de João Penteado quanto de Joaquim aos padres. Já o Sr. Nelson, professor de língua portuguesa do curso de contabilidade na década de 50, foi o que relatou maior proximidade com o educador e afirma que ele sempre foi e continuou sendo anarquista até o final de sua vida. Nelson era, na época, um jovem aluno da Faculdade de Direito do Largo São Francisco. Para João Penteado representava um caso de grande destaque entre o professorado da escola, que segundo o Sr. Nelson, era pouco íntimo de João Penteado. Nelson foi o único professor

autorizado e convidado a entrar na sua biblioteca pessoal - local onde passou a maior parte de seus últimos dias de vida. As memórias de Nelson são muito ricas, principalmente quando confrontadas as da Sra. Marli. Esta conta que na escola pouco se sabia sobre o envolvimento de João Penteado com o anarquismo:

...aqui (na escola) ele não manifestava muito o anarquismo, aqui ele era um educador. Como ele conseguia isso eu não sei, mas não era assim, aberta, a coisa. Teve uma época que tiveram que fechar a escola e ir embora daqui. Coisa desse tipo, mas nada mais aprofundado. Meu pai que falava isso.

O Sr. Nelson salienta que ele foi o único professor, de sua época, (finais da década de 50, quando Penteado não era mais diretor da escola, apenas residia no prédio) que era requerido e tinha conversas pessoais com João Penteado. Assim, como lembra D. Marli, Penteado velava a expressão declarada dos ideais libertários para pessoas com as quais via impossibilidade de travar uma interação profícua sobre a questão, assim como para sua família, para a comunidade da escola e para os pais. Entretanto, não havia perdido completamente a esperança de semear, em certos jovens, suas idéias. Como lembra o Sr. Nelson:

ele era... não que fosse muito culto, ele não era muito culto, mas era um apaixonado por aquelas idéias, e ele achava que eu era um elemento que podia ser trabalhado por ele (...)

Política para ele era só anarquismo, não era mais nada. (...) Na época em que eu estava lá, ele só conversava comigo, com mais ninguém. Já estava bem velho e não tinha mais entusiasmo para ficar conversando com os outros, só eu. E era pelo fato de eu ser estudante de direito no Largo de São Francisco; ele queria saber muita coisa do que se passava lá no Onze de Agosto, eu me lembro que tudo o que acontecia ele me perguntava: Nelson, qual é a posição do onze de agosto face esse problema? Ele queria ficar a par, queria saber...Eu adorava ele, ele me amava e a nossa amizade era uma coisa conhecida da escola; a escola era enorme, tinha mais de dois mil alunos naquela época, e os professores, ninguém participava disso, eles sabiam que eu podia entrar e sair da biblioteca, quando ele perguntava por alguém era: O Nelson, já veio? Ele velhinho mantinha aquele estilo dele. Eu acho que todo o espírito dele, todo anarquismo dele estava concentrado naquela salinha e nos livros dele, por isso acho que ele não deixava ninguém por a mão e eu era o único; ele me considerava por eu estudar direito no Largo de São Francisco

Sr. Nelson e Sra. Cida, sua esposa e também ex-professora da escola, relataram uma interessante história sobre a implementação do ensino municipal em São Paulo. João Penteado teve solicitada uma sala de aula do Saldanha Marinho, pelo casal, para que D. Rita formasse uma turma de alunos primários como professora contratada pela prefeitura de São Paulo:

Cida: no começo do ensino municipal, as professoras tinham que alugar uma sala e procurar os alunos para formarem as classes, e o Nelson pediu para o Sr. João se ele poderia ceder uma sala para que eu pudesse levar os alunos. Eu procurei os alunos, achei e formei uma classe e ele me cedeu a sala.

Nelson: eu me lembro direitinho que ele queria saber como era, como funcionaria, quando eu expliquei para ele: eu e a Cida vamos pegar os alunos mais pobres que tiver por aí, que estiverem sem escola - que naquele tempo havia muita criança sem escola - fomos às favelas ali por perto e a Cida conseguiu reunir trinta e cinco alunos. Essas crianças se reuniam todas em frente a minha casa no Tatuapé e a Cida as pegava, colocava em fila e ia pela Avenida Celso Garcia até a escola Saldanha Marinho para poder freqüentar as aulas. Eu me lembro muito bem quando fui pedir a sala para ele, disse que ia buscar as crianças na favela; ele me olhou com aqueles olhinhos brilhantes e falou: aí eu concedo a sala. Ele não era mais o diretor da escola, mas ele era o dono.

Ele cedeu a sala de aula para a prefeitura do estado de São Paulo, para uma implementação do ensino público estritamente precária, por acreditar na importância do ensino público e por atender às classes populares, excluídas da escolarização. A Sra. Cida recorda que a sua sala era uma das poucas que ele ia visitar periodicamente e observar as crianças.

Essa postura teve seu prolongamento na comunicação de João Penteadó, ao longo de sua vida, com grupos diversos da sociedade, caracterizados por comprometimentos filantrópicos e educativos, voltados ao mundo do trabalho e ao conhecimento. Ao que se nota, o trabalho foi uma atividade humana que sempre o preocupou sendo sua escola, por todo o período de sua gestão, voltada para a formação básica, mas, sobretudo, profissional.

Nessa perspectiva, João Penteadó foi diretor, por vinte e cinco anos, da Associação Promotora de Instrução e Trabalho para Cegos, em São Paulo. Segundo Sr. Álvaro<sup>329</sup>, essa associação foi fundada em 20 de maio 1927 e funcionou no Belém. Como presidente, ele criou quatro núcleos para cegos: em Bauru, Sorocaba, Santos e Piracicaba, todos filiados à associação de São Paulo. Segundo as fontes localizadas, essa instituição tinha o objetivo de cuidar da reabilitação social dos cegos pela instrução e pelo trabalho, emancipando-os da condição de excluídos da sociedade. Jacob Penteadó recorda que João foi diretor da Associação juntamente com anarquista espanhol, chamado Marino Spagnolo, que, na sua juventude, fazia teatro social com um grupo dramático da vila Maria Zélia. Além de diretor da Associação, na sua velhice, Marino também trabalhou nas obras de assistência social que a Federação Espírita construía nas margens do Tietê.

João Penteadó também travou muitos laços com a Sra. Marina Cintra, chefe da inspetoria seccional do ensino secundário em São Paulo e fundadora da Instituição Cultural Colméia em São Paulo, em 1942, com filial em Jaú, cidade natal de Marina Cintra. Marina Cintra dedicou sua vida ao ensino secundário, sendo a Colméia, como observa João Penteadó, uma instituição destinada a “proteger e facilitar recursos para ampliar e desenvolver a

---

<sup>329</sup> Entrevista realizada com Sr. Marli e Sr. Álvaro, familiares de João Penteadó, em 2005.

inteligência e a propensão artística e cultural da juventude proletária que tanto precisa de educação e desenvolvimento cultural e artístico”<sup>330</sup>. Marina Cintra faleceu em 1958, num acidente de avião, em viagem do Rio de Janeiro para São Paulo. Os escritos localizados no arquivo pessoal de João Penteado referem-se a essa ocorrência e prestam homenagens a Marina Cintra.

João Penteado também trocou muitas correspondências com a Instituição Cultural Krishnamurti, no Rio de Janeiro, com a qual contribuía financeiramente em benefício da aquisição de um imóvel para a instalação da instituição. Recebia livros de Krishnamurti, sendo esta a leitura mais recomendada por João Penteado aos seus colegas, familiares e alunos, como relatam os entrevistados. Contribuía financeiramente também com Instituição cristã beneficente “verdade e luz”, mantenedora do abrigo Batuira, em Poá, subúrbio da capital. Além disso, contribuía com aqueles que recorressem a ele, pedindo auxílio mediante uma condição de vida difícil, penosa, como o faz com o Sr. Sebastião Pedreiro, doente, pobre e internado em um hospital em Três Corações, Minas Gerais, em 1948. Este enviou uma correspondência a João Penteado lhe pedindo ajuda, tendo ele, em resposta, o enviado uma quantia em dinheiro<sup>331</sup>.

Em meio à prática docente, à relação com instituições filantrópicas e educativas, João Penteado produziu também algumas obras, na década de 40, publicadas sob os seus auspícios. São elas: *Pioneiros do magistério primário*, *Digressão Histórica através da vida de Jaú e de seus pró-homens* e *Esboço Histórico da epopéia do hidro-avião Jaú*, *Biografia de Bento de Siqueira*. São obras que expressam muito de seu pensamento, porém de forma muito sensível. Os temas desenvolvidos não correspondem diretamente às suas idéias políticas e não inferem qualquer divulgação ou crítica explícita de ideais. São simples homenagens à pessoas, à educação e à sua cidade de origem, expressas, todavia, por princípios constantes em sua conduta social que podem que remetem de maneira indireta ao ideário libertário.

Ao mesmo tempo em que transitou nessa esfera marcada pelo exercício de sua profissão - legalmente absorvida pelas condições estatais de manutenção de uma escola e de educação do povo - João Penteado manteve eterno contato com o círculo social anarquista. Enquanto seguia a risca todas as exigências do Estado no processo de inspeção escolar, ao manter-se educador, João Penteado cultivou-se e manteve-se um homem plural e anarquista.

Uma pequena série de correspondências com seus companheiros de juventude,

---

<sup>330</sup> João Penteado. Fragmento de texto referente ao falecimento de Marina Cintra. Arquivo Pessoal – Arquivo João Penteado.

<sup>331</sup> Correspondência, 32-04-1948, de Sebastião Pedreiro para João Penteado. Arquivo Pessoal – Arquivo João

concernente às décadas de 1940 e 1950, remete ao estabelecimento desse contato contínuo e à sua confraternização em momentos diversos com o grupo de libertários com o qual conviveu em sua juventude; amigos de toda uma vida como Adelino de Pinho, Rodolfo Felipe, Zeferino Oliva Pedro Catalo e Edgar Leuenroth.

Há uma série de fatores que convergiam no enfraquecimento do movimento anarquista no Brasil, a partir da década de 1920, dentre os quais se pode destacar: a concorrência com outras tendências na gestão dos sindicatos - visto que os sindicatos de orientação anarquista propagaram-se fortemente no Brasil -; a ingerência do Estado na organização operária e a sua ação repressiva contra os anarquistas; a fundação e difusão do PCB - mesmo entre os libertários -; a necessidade da união de forças democráticas contra o perigo fascista que levou muitos anarquistas a participarem de frentes únicas como a ANL<sup>332</sup>. Os anarquistas, todavia, criaram ou mantiveram muitas uniões e federações culturais, educativas, sindicais e laboriais<sup>333</sup> mesmo após esse momento de enfraquecimento e perseguição, fortalecido não só na repressão estatal, mas no próprio fortalecimento do movimento comunista. Mesmo alguns militantes anarquistas, que nunca abandonaram seus ideais, se questionavam sobre a perda de vitalidade do movimento. Em uma ata da reunião de militantes anarquistas, realizada na sede da Fosp (Federação operária de São Paulo), entre 06 e 11 de outubro de 1932, alguns anarquistas avaliaram a situação, nos seguintes termos:

Pedro Catalo avança que o movimento proletário de São Paulo está cheio de traidores (...), não existia mais aquela plêiade que vivera de 1903 a 1922; o que restava agora eram apenas sombras do passado. Acreditava que só o preparo eficiente de uma greve geral revolucionária colocaria a postos os militantes anarquistas. (...)<sup>334</sup>

Contudo, a despeito destas constatações - cuja importância revela o estado conflituoso e autoquestionador, mas insurgente do movimento libertário pós 1920 -, a resistência anarquista passou a se configurar de variadas formas, não ficando os anarquistas somente restritos à ação dos sindicatos de orientação anarquista. A necessidade de se manter laços com o passado e de resistir foi contentada pela manutenção de práticas culturais e sociais, que visaram à preservação da identidade libertária<sup>335</sup>.

---

Penteado.

<sup>332</sup> AZEVEDO, R. **A resistência anarquista**: uma questão de identidade (1927-1937). Dissertação (Mestrado). São Paulo, 2000, p.52.

<sup>333</sup> Raquel de Azevedo (1996) aponta que entre 1927 e 1937 havia somente na capital paulista 34 sindicatos anarquistas e, no mesmo período, 37 grupos artístico-culturais e educativos anarquistas.

<sup>334</sup> Azevedo, R., *idem*, p.67.

<sup>335</sup> Em 1924, os anarquistas fundaram o Comitê pró-presos e deportados por questões sociais, no Rio de Janeiro; em 1927, o Comitê de relações dos grupos anarquistas de São Paulo; e, em 1933, o Centro de Cultura Social, em

Em São Paulo, as iniciativas para a preservação dessa identidade se deram com base na mesma rede de relações<sup>336</sup> que promoveu a instalação das Escolas Modernas, subsidiou a publicação dos diversos periódicos libertários paulistanos e se destacou na Greve Geral de 1917. Em 1933, foi fundado o Centro de Cultura Social (CCS), constituindo importante um núcleo de fortalecimento do movimento libertário na capital paulista. Esse espaço proporcionava a periódica promoção de calorosos debates, propulsores do confronto de opiniões e posturas frente às questões ideológicas, além de conferências, cursos, festivais, atos comemorativos e de protesto, mediante a iniciativa de diversos ativistas anarquistas<sup>337</sup>. Este espaço foi mantido em funcionamento juntamente com o jornal *A Plebe*, em um sobrado localizado na Rua Quintinho Bocaiúva, n.º 80, no Brás. Na década de 1930, também funcionou no mesmo espaço *A Federação Operária de São Paulo* (Fosp), de caráter anarcossocialista, o que determinou, nessa primeira fase, o contato mais direto com trabalhadores e com o sindicalismo. Essa característica foi alterada mediante a perseguição política aos anarquistas e ao movimento operário, o que repercutiu na interrupção da Fosp, da *Plebe* e do CCS. Com o fim do Estado Novo e a forte repressão voltada à Fosp (que teve de mudar de sede) retomou-se as atividades do CCS (reaberto por Jaime Cubero) e do jornal *A Plebe*, em 1945, mantendo a promoção de práticas educativas, culturais e promovendo o contato entre libertários, profissionais e famílias interessadas.

João Penteadó e Adelino de Pinho, que contribuíram com a fundação e manutenção do CCS, são lembrados por Jaime Cubero - anarquista histórico e secretário geral do CCS:

Conheci João Penteadó 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 anarcossindicalista, e libertário em geral, incentivou em todo o Brasil. A escola Moderna nº1 servia de paradigma para as outras<sup>338</sup>.

João Penteadó, em diversas correspondências, mencionou atividades ocorridas no

---

São Paulo, entre diversas outras iniciativas.

<sup>336</sup> As correspondências de João Penteadó remetem a alguns integrantes dessa rede de relações, um grupo de anarquistas, que persistiu em comunicação ao longo dos anos como Adelino de Pinho, Edgar Leuenroth, Pedro Catalo, Pedro Matera, João Valente, Rodolfo Felipe, Zeferino Oliva, João Oiticica, e outros cujo sobrenome não foi identificado.

<sup>337</sup> Idem, 109.

<sup>338</sup> Fac-símile coedição do Centro de Memória Sindical e do Arquivo do Estado de São Paulo. Apud FREGONI, O. R. **Educação e resistência anarquista em São Paulo: a sobrevivência das práticas da educação libertária na academia de comércio Saldanha Marinho (1920-1945)**. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP: s.n, 2007.

Centro de Cultura Social, caracterizando-o como um espaço comum desse antigo grupo de anarquistas, no qual se reuniam com frequência: “O nosso Centro Cultural Social vai indo regularmente. De vez em quando há aqui alguma festa em que a gente se encontra”<sup>339</sup>. Outro local instituído pelo grupo de libertários foi a “Nossa Chácara”, em São Paulo, em 1944, com a intenção de se reunirem em um espaço de fácil acesso, que fosse porém mais afastado. Edgar Rodrigues identifica a “nossa chácara” como um local onde funcionou clandestinamente o movimento anarquista brasileiro nessa época. João Penteado em uma correspondência remetida por João a Adelino de Pinho, na época, vinte de maio de 1958, residente em Portugal, faz menção à “nossa chácara”:

Os companheiros aqui [São Paulo] realizam, de vez em quando, algum festival de propaganda que dá motivo para a gente estar em contato com os camaradas, além de divertir-se com o interessante espetáculo. O dia 1º de maio passou quase em branca nuvem. Pouca coisa se fez, apenas uma comemoração na nossa sede do Instituto de Cultura Social e na Nossa Chácara.

A “nossa chácara” surgiu da necessidade de criação de um espaço no qual se realizassem as festas e encontros libertários. Fundada em um terreno doado por um anarquista, na região do Itaim, a “nossa chácara” representou um importante espaço de auto-gestão e organização anarquista, voltado ao objetivo comum de se promover vivências libertárias. Edgar Leuenroth explicitou alguns objetivos da “nossa chácara”:

De fato, Nossa Chácara foi criada com o objetivo de ser um prolongamento do lar de cada militante libertário, de simpatizantes da causa ácrata e de amigos de militantes que desejam a sua convivência, constituindo-se, assim, um ambiente familiar mais amplo, para o exercício de um convívio mais racional, mais humanístico - como aspiram e pelo qual lutam os anarquistas.

Com a criação desse agradável recanto campestre, os seus participantes podem ali passar, com sossego e despreocupação, conjuntamente com suas famílias, fins de semana, períodos de férias, bem como participar de refeições coletivas e de festivais. Reunindo-se o útil ao agradável, consegue-se, por esse meio, um proveitoso resultado educacional, com aquele convívio amigável, determinando trabalhos em comum, com a execução de iniciativas espontaneamente tomadas por participantes, incluindo jovens e crianças, e constituindo, ainda, ambiente propício para criar novas e reforçar antigas amizades.

Tem a Nossa Chácara a faculdade de despertar o interesse, conseqüente da observação in loco, para as nossas realizações, realçando o que representa como experiência, em diminuto ângulo, a vida harmônica de uma sociedade libertária. Já ficou dito que essa iniciativa foi ideada e está sendo mantida como instrumento de uma experiência da prática de convivência anárquica, baseada nas normas do livre acordo e do apoio-mútuo. Experiência, atente-se bem, de vida libertária praticada dentro do mundo de compressão da sociedade burguesa e com material humano formado no ambiente do regime capitalista, em luta permanente para conseguir libertar-se das corrosões do meio vicioso e preparar-se para um mundo novo<sup>340</sup>.

<sup>339</sup> Correspondência remetida à Rodolfo Felipe, em 1958. Arquivo Pessoal – Arquivo João Penteado.

<sup>340</sup> LEUENROTH, idem, p. 142.

Assim, com base em um projeto educacional e fortalecedor do movimento libertário, o espaço constituiu também um local onde os anarquistas exerceriam suas práticas de convivência, em comunhão, protegendo-se da perseguição política, ainda constante em plena queda do Estado Novo getulista e entrada do governo Dutra em 1945.

Um documento de 1948 revela a participação de João Penteado na Universidade Popular Presidente Roosevelt, na Rua Libero Badaró, 561. A Universidade Popular resultou do contato entre o Centro de Cultura Social e alguns intelectuais, não necessariamente anarquistas, mas interessados em desenvolver um trabalho voltado à formação de pessoas que já tivessem concluído o ginásio e buscassem a continuidade da atividade educacional. Proporcionava a formação nas áreas de português, sânscrito, história e matemática<sup>341</sup>. No documento citado, João Penteado foi convocado como sócio da instituição a uma Assembléia Geral para a eleição do novo conselho consultivo da UPPR. Esta manteve atividades diversas com comunhão com o CCS.

João Penteado, como inferem as evidências, não abandonou sua filosofia de vida, como bem recorda Jaime Cubero, estando presente em diversas das reuniões libertárias e mantendo, por meio das correspondências, os laços entre o grupo. O exame destas correspondências revela que Penteado, além do contado estabelecido<sup>342</sup> com diversos companheiros, ao longo de anos, teve a função de manter, especificamente, os mais íntimos, informados sobre as condições de vida de cada um. As considerações são de cunho pessoal, se referem à família, à saúde e ao passado político, mas expressam as atividades militantes em vigor, principalmente de Edgar Leuenroth. Em carta escrita por João Penteado, em 22 de novembro de 1958 para Adelino de Pinho, fica clara a relação de constante interação e informação sobre o cotidiano da rede de relações da qual faziam parte:

São Paulo, 22 de novembro de 1958.

Caro amigo Pinho:

Que esta o encontre ai bem de saúde e mais conformado com a situação atual, é o que eu e meus manos lhe desejamos. Creio que v. ainda poderá vir ter a esta nossa terra, onde tudo é diferente porque é mais democrata e mais promissora, onde v. conta inúmeros amigos.

O Pedrinho sempre pergunta por v. e me diz que lhe tem escrito, não tendo obtido resposta. O João Valente também. Agora ele já está bem melhor, mas ainda não

---

<sup>341</sup> Apud GERALDO, E. **Práticas libertárias do Centro de Cultura Social Anarquista de São Paulo** (1933 - 1935 e 1947-1951) Cad. AEL, n. 8/9, 1998.

<sup>342</sup> As cartas presentes no Arquivo Pessoal, que remetem ao diálogo com anarquistas, datam de 07-08-1921, em carta de João Penteado para Manuel Gama, exilado em Guiné até 1958, em correspondência com Adelino de Pinho e Rodolfo Felipe.

saiu de casa, porque ainda não sarou da queda que levou ao descer da escada. Já anda de muleta, pela casa. O Gumercindo passou o dia anteontem em nossa casa. Então deixou-me a carta inclusa a esta que lhe envio. Ele e a mulher vivem agora juntinhos e a sós. Os filhos estão todos casados e moram fora. Todos vão bem e se vistiam.

O Pedrinho Catalo tornou ao mesmo hospital para tratar da saúde com o mesmo médico que também me tratou. É um excelente médico, muito bom e muito mano. Nós (eu e meus manos) estivemos na Nossa Chácara. O Nicola Albense e outros nossos amigos comuns perguntaram-me por v. a todos dei informação a seu respeito.

Não tenho estado com o Edgard, com quem tenho conversado apenas por telefone. Mas sei que ele, apesar de não possuir estatura física avantajada é bastante forte em tudo, até mesmo na luta pelo ideal. Ele agora, tomou o encargo de facilitar a publicação do “Ação Direta”, que continua saindo regularmente, como se fosse editado no Rio de Janeiro, mas impresso aqui, em São Paulo, sob sua direção, revisão e orientação<sup>343</sup>.

Em outras duas correspondências escritas por Adelino de Pinho para João Penteado percebe-se que ambos se confortavam diante da correr do tempo e reafirmavam muito do que acreditavam lembrando o que viveram, apesar dos desserviços do tempo:

(30 de outubro de 1954 - Poços de Caldas)

(...) Devemos ter em grande consideração esses companheiros que como o Passero, o José Luiz e outros em situações parecidas sempre nos acompanharam no combate aos exploradores do povo e nos auxiliaram com o seu apoio moral ou econômico na divulgação dos nossos caros ideais. Daí o apoio e as atenções que nos devem merecer gente que mal sabe ler ou analfabeta de todo, mas que é capaz de dar quinau nos doutores e melhor que tudo, gente que não se deixa embrulhar pelos padres, nem enganar pelos políticos, nem engordar pelos patrões.

(10 de outubro de 1957 - Roge, Macieira de Cambra)

Caríssimo Penteado:

A sua saúde e a dos seus manos D. Sebastiana e Sr. Joaquim é o meu mais instante e profundo desejo; eu estou gordo e quem me vê pensa que sou cavalo de mil libras, mas ai de mim! é só a casca, o cerne deteriorou-se, enferrujou, pulverizou-se. A caduquice aproxima-se a todo vapor: as pernas vergam, a vista míngua, o coração enfraquece, a memória sumiu-se há muito dos meus domínios onde só existe confusão, modorra, esquecimento; e a inteligência coitadinha, que sempre foi fraca, raquítica, apoucada, agora então está decidida a entregar os pontos, a render-se desarmada como se acha dos aprestos necessários ao seu natural funcionamento. Sei que esta carta não o vai satisfazer, mas quando é que isso já aconteceu? A escola agora não é risonha e franca como me aparecia quando eu era menino e desejava transpor todos os cumes, galgar todas as serranias, palmilhar todas as estradas, subir todas as árvores, comer de todos os frutos, viajar por todos os países a procura de panoramas, de lições, de experiências que me ajudassem a compreender o mundo e a vida, para poder desempenhar o meu papel na existência em meio à humanidade. Mas as lições que colhi e que me esforcei até ao esgotamento por espalhar, propagar e difundir, ninguém as quis ouvir, raças de ouvidos moucos, surdos de nascença a todos os chamamentos de libertação e de combate – só vive em função de três necessidades orgânicas: comer, digerir e sexo. O resto não lhe interessa. Pois que seja: sua alma sua palma<sup>344</sup>.

<sup>343</sup> Correspondências – Arquivo Pessoal – Arquivo João Penteado.

<sup>344</sup> Correspondências – Arquivo Pessoal – Arquivo João Penteado.

Nesse sentido, tem-se em evidência o ininterrupto diálogo entre esse grupo de anarquistas, concomitante às outras atividades sociais exercidas por cada um deles. Ao que se consta, Edgar Leuenroth foi aquele que mais manteve atividades militantes. Adelino de Pinho viveu por muito tempo em Poços de Caldas, como relata Antonio Candido<sup>345</sup>, que conviveu com ele durante as décadas de 1940 e 1950. Conhecido na região como “O professor”, manteve lá uma escolinha por muitos anos. Zeferino Oliva, em 1950, era proprietário de uma farmácia. Rodolfo Felipe, administrador do jornal *A Plebe*, na década de 1920, encontrava-se estabelecido em Cambuí, na década de 1950.

De 1920 até 1958, João Penteado seguiu na direção da Academia de Comércio Saldanha Marinho. Entre 1958 e 1965 continuou residindo numa casa dentro do próprio prédio da escola, podendo participar, assim, de toda a rotina escolar; respondendo ainda, inclusive, como diretor geral. O local onde passava a maior parte de seu tempo, nessa época, era a sua biblioteca pessoal, na qual guardava além de seus livros, seu passado de luta pela educação e por seus ideais políticos e humanos. Faleceu em 31 de dezembro de 1965.

Brasileiro, professor e anarquista!

João Penteado militou em São Paulo onde viveu e faleceu. Sua atividade esteve praticamente voltada para a educação e o ensino anarquista. Não “compreendia” uma sociedade nova sem uma nova educação e uma instrução que despertasse e revelasse nas crianças e nos jovens todas as suas potencialidades intelectuais, artísticas e a solidariedade humana. Quer na imprensa onde colaborou, como “A Plebe”, “A Lanterna”, “Boletim da Escola Moderna”, São Paulo do qual foi fundador e diretor e outros, quer na “Escola Moderna nº 1” que fundou numa modesta sala, na Rua Saldanha Marinho, no Bairro Belém, lá pelos idos de 1912 e fechada por ordem judicial em 1919, dando lugar mais tarde a Escola de Comércio Saldanha Marinho de que foi diretor, João Penteado colocava sempre antes da revolução social a premência de uma Educação Nova! (...)

João Penteado escrevia como falava e falava como escrevia. Coerente, sempre, não faltava às reuniões e aos congressos dos anarquistas realizados em 1948 e nos anos subseqüentes em “Nossa Chácara”.

Tampouco descuidava de sua contribuição monetária para ajudar na manutenção do Centro de Cultura Social e nas despesas com a publicação dos jornais anarquistas. (...)

Noticiando o seu falecimento o anarquista e diretor de “Dealbar”, Pedro Catalo escreveu: “Pouca gente sabe que aquele imponente edifício que enche de orgulho o bairro Belém, teve seu começo numa modesta sala da Rua Saldanha Marinho, lá pelo ano de 1912, como Escola Moderna nº. 1 ‘Francisco Ferrer’”. Ostentava esse nome em homenagem ao fundador da Escola Racionalista. Francisco Ferrer y Guardia, fuzilado na Espanha a mando do Clero dominante naquele país, no ano de 1909. Ainda devem existir nesse Colégio, como perpétua recordação da obra de Francisco Ferrer, dois armários com a seguinte inscrição “Escola Moderna nº1”<sup>346</sup>.

---

<sup>345</sup> Candido, Antonio. **Teresina e seus amigos**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

<sup>346</sup> RODRIGUES, E. **Os companheiros**. Florianópolis: Insular, 1998.

### 3. A leitura e o pensamento: a biblioteca pessoal de João Penteadó

João Penteadó acumulou, ao longo de sua vida, uma interessante biblioteca<sup>347</sup> que pode dar uma breve dimensão de suas leituras e de sua formação intelectual, esta em franca comunhão com o autodidatismo, prática auto-educativa muito difusa entre os libertários. A variedade temática das obras que constituem esse acervo remete ao longo percurso intelectual estabelecido pelo educador, essencialmente voltado à renovação de sua própria autoformação. Homem profissional e humanamente voltado à educação, João Penteadó fruiu, ao longo de sua trajetória social, das mais virtuosas benesses que os livros podem conceder à formação humana, segundo transparece a riqueza de sua biblioteca. Este espaço foi profundamente usufruído no final de sua vida, representando um amplo universo, no qual, com desmedido empenho, pode ter depositado toda a força e resistência de seus ideais.

Uma visão panorâmica destas obras sugere, em sentido particular, a apreensão de certas temáticas e concepções teóricas presentes em seu pensamento e em suas práticas sociais e educativas. Todavia, em sentido geral, as particularidades desta biblioteca indicam a natureza das obras que circularam no Brasil, a partir do início da década de 1910, fundamentalmente no que se referem às obras sociais e pedagógicas, temas que mais caracterizam esse acervo. Assim, no espectro de formação de um anarquista, as obras e experiências formativas as quais teve acesso representam os pilares de sua convicção política e de sua pretensa emancipação social. No mesmo sentido, no campo de formação intelectual e política dos trabalhadores, nesse período, o acesso ao conhecimento via livros constitui um ponto fundamental de sua conscientização social. Como afirma Lyons, no processo de auto-educação dos novos leitores no século XIX, dentre os quais estão os trabalhadores, “a busca ansiosa por conhecimento letrado era vital para a emancipação intelectual, sobre a qual a ação política se construía, além disso, era esse conhecimento que fornecia o saber e a disciplina necessários à auto-educação moral e racional”<sup>348</sup>.

---

<sup>347</sup> Esta biblioteca – designada como Coleção João Penteadó – encontra-se, atualmente, sob a guarda da Unidade de Informação e Memória (UEIM), do Centro de Estudos em Ciências Humanas (CECH), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Esta biblioteca possui um recorte temático proporcionado pela pesquisa de Flávio Luizetto, que a deslocou da escola, seu lugar de origem. Nesta, se encontram outras obras que também integram a autêntica biblioteca pessoal de João Penteadó. O Centro de Memória da Educação fez um pequeno recolhimento destas obras, no ano de 2008, para que lhes fosse proporcionado algum tratamento. Todavia, ainda não se extinguiu a grande quantidade de livros que restam no prédio da escola, atualmente, sob a guarda de herdeiros.

<sup>348</sup> LYONS, M. e LEAHY, C. **A palavra impressa: histórias da leitura no século XIX**. Rio de Janeiro, RJ : Casa da Palavra, 1999, p. 41.

A busca pela maioria intelectual via esclarecimento, apontada por Kant como elemento fundamental para o autogoverno dos homens, o que pode se verificar em *Resposta à pergunta o que é esclarecimento?*, por exemplo, vai por um lado delinear a emancipação do homem comum – trabalhador, subalterno – e por outro o habilitar para transitar tanto nos espaços comuns à sua minoridade, quanto naqueles que representam a legitimidade dos meios oficiais e ideologizados. A formação intelectual vivida por João Penteado possibilitou a ele que estabelecesse esse trânsito, tanto entre o movimento operário de Jaú e de São Paulo, quanto entre o magistério municipal de Jaú e o oficializado de São Paulo, como o foi sua escola no Belenzinho, ao longo de sua existência. Assim, já inserido no movimento operário como trabalhador – João Penteado atuou como tipógrafo no início de sua trajetória profissional – pode-se supor que essa formação autodidata o levou ao campo da educação, como profissional e militante.

Essa dimensão formativa, entre a classe trabalhadora, no Brasil, remete à própria circulação de obras sociais no início do século XX, fundamentalmente de origem estrangeira, apesar da forte ascendência do realismo e do pré-modernismo brasileiros, que conceberam obras lidas pelos libertários como *Os Sertões*, de Euclides da Cunha e *Canaã*, de Graça Aranha, entre outras. Edgar Rodrigues aponta que a chegada de livros libertários e socialistas, no Brasil, ocorreu de forma fluente com o estabelecimento da imigração:

Do velho mundo chegavam as idéias revolucionárias de navio, em livros publicados na Europa. Entravam pelos portos do Rio de Janeiro, de Santos, atravessavam as fronteiras invadindo o Brasil um pouco na cabeça de cada imigrante que vinha em busca de liberdade e de terra fértil para semear o anarquismo<sup>349</sup>.

Assim como o periódico *A Vida*<sup>350</sup> expressa a natureza da circulação de obras libertárias no Brasil, reiterando a necessidade de se publicar uma bibliografia libertária brasileira:

As publicações sobre a questão social editadas no Brasil não dão idéia exata do movimento dessas publicações entre nós. Sabemos todos o enorme consumo de livros editados em Portugal que se faz no Brasil. A grande maioria, por exemplo, das obras de doutrina anarquista traduzidas, como as de Kropotkin, Grave, Faure, Hamon, etc., são editadas em Portugal. Há também aqui um consumo regular de livros em espanhol e em italiano, devido especialmente à corrente imigratória avultadíssima de origem italiana e espanhola. E há ainda o consumo ainda maior jornais e folhetos vindos de Portugal, de Espanha e de Itália. Mas isso não quer dizer que o registro da “bibliografia brasileira” fique destituído de interesse e utilidade. Absolutamente. Assim, nós continuaremos a publicá-lo, apelando ao mesmo tempo para os camaradas militantes e demais estudiosos da questão social, pedindo-lhes que nos remetam as notas, que cada um possua, necessárias a este

---

<sup>349</sup> RODRIGUES, E. *Anarquismo na escola, no teatro, na poesia*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1992.

<sup>350</sup> *A Vida*, de 31/12/1914.

registro.

Assim sendo, ocorreu tanto o acesso às obras estrangeiras, que se deu supostamente devido à presença dos imigrantes no país, quanto às obras nacionais, geradas em virtude da crescente produção referente à questão social, o que sugere certa consolidação do movimento socialista libertário brasileiro, na década de 1910. Tal compensação entre nacional e estrangeiro, entretanto, não representa uma polarização, mas sim o incentivo de uma produção local em diálogo com as temáticas sociais tratadas em outras localidades do mundo. Uma vez que o internacionalismo sempre representou um dos fundamentais princípios libertários, o que deveria prevalecer entre a produção textual social seria o profícuo diálogo entre as diversas tendências estabelecidas em regiões distintas.

A biblioteca de João Penteado apresenta uma significativa dimensão das origens das obras ligadas à questão social lidas pelos brasileiros, a partir da década de 1900. Provindos da Europa, há livros editados na Espanha (principalmente Barcelona), Itália e Portugal, tais como:

- Bakunin, *Dios y el Estado*, Barcelona;
- Elisée Reclus, *La vida en la tierra*, Valencia;
- Francisco Ferrer, *La escuela moderna*, Barcelona, 1912;
- Edmundo Gonzales-Blanco, *El federalismo expuesto por pi Margall*,  
Madrid;
- A.Hamon, *Psicologia del socialista-anarquista*, Valencia;
- Juan Bovio, *Las doctrinas de los partidos politicos en europa*,  
Valencia;
- Max Nettelau, *Critica libertaria*, Barcelona, 1922;
- Pietro Gori, *Ensaaios y conferencias*, Barcelona, 1924;
- Sebastien Faure, *Il problema della popolazione*, Itália;
- Émile Zola, *Trabalho*, Lisboa, 1901;
- Tolstoi, *A próxima revolução*, Lisboa, 1908;
- Eça de Queiroz, *O anarchista*, Porto, 1916;
- William Heaford, *A escola moderna de Barcelona*, Lisboa, 1910;
- Visconde Vogue, *Máximo Gorki. A obra e o homem*, Lisboa, 1905;
- Jean Grave, *A sociedade moribunda e a anarquia*, Lisboa, 1908;

- E. Bossi, *A igreja e a liberdade*, Lisboa;
- Blasco Diaz, *Francisco Ferrer e a semana trágica de Barcelona*, Lisboa, 1914;
- M. J. Nergal, *Evolucion de los mundos*, editada pela Publicaciones de la Escuela Moderna, Barcelona, s/d.

Todavía, há uma forte predominância de livros editados na Argentina. São diversas obras, cujo assunto prevaemente é a questão social, sobretudo, a questão política, o anarquismo e o movimento de trabalhadores. Foram publicados, essencialmente, pelas mesmas editoras: Ediciones Iman, Editorial Claridad, Ediciones Nervio, Editorial argonauta, todas em Buenos Aires, entre 1926 e 1945. Algumas das obras são:

- Varlan Tcherkesof, *Paginas de la historia socialista*, 1934;
- Alfonso Longuet, *El cinema y la realidad social*, 1934;
- Christian Cornelissen, *La evolucion de la sociedad moderna*, 1934;
- Torrente, *La iglesia y su politica*;
- Diego Adad de Santillan, *La bancarrota del sistema economico y politico*, 1932;
- Juan Lazarte, *La revolucion sexual en nuestro tiempo*, 1932;
- C. A. Beuve-Sainte, *Proudhon. Su vida y su correspondencia*, 1945;
- Pedro Archinoff, *Historia del movimiento machnovista*, 1926;
- Gaston Leval, *Conceptos economicos del socialismo libertario*, 1935;
- Luigi Fabbri, *Malatesta – su vida y su pensamiento*, 1945.

Há também algumas edições do México, como a importante obra de Anselmo Lorenzo, *El proletariado militante. Memorias de un internacional*, Ediciones Vertice, s/d; e a obra de Palmiro Marba (Frederico Fructictor) *Origen, desarrollo y transcendencia de movimiento sindicalista obrero*.

No que se refere à presença de obras libertárias clássicas, há tanto aquelas de autores brasileiros quanto de estrangeiros. Destes há desde o clássico de Proudhon, *Que é a propriedade?* até a grande presença de obras de Kropotkin, como *A questão social; O anarquismo em face da ciência; Em volta de uma vida; A conquista do pão; A grande revolução. (1789-1793)*, cujas datas de publicação vão desde 1907 até 1935. E outros

pensadores anarquistas já citados como Jean Grave, Luigi Fabbri, Max Nettelau, Rudolf Rocker.

Já as obras brasileiras foram editadas por iniciativas editoriais, por ligas operárias ou pelo próprio autor. O acervo de João Penteado agrega uma rica variedade destas obras, o que dá dimensão do que foi produzido no Brasil, no início do século XX. São obras como:

- Gladiator, *A questão social no Brasil (patriotismo, nacionalismo, internacionalismo)* Liga operária de campinas, 1921;
- Nazariano de Vasconcelos (Neno Vasco). *Concepção anarquista do sindicalismo*. Ed. da união dos operários em construção civil, Rio de Janeiro, 1923;
- Oiticica, José. *A doutrina anarquista ao alcance de todos*, edição Mundo livre;
- Benjamim Mota, *A razão contra a fé.*, edição do autor, 1933;
- Diego Santillan. *Alforria final. Os objetivos da revolução social libertária*, com introdução de Edgard Leuenroth, ed. A sementeira;
- Zeferino Oliva. *Idéias e pensamentos*. L. Nicolini & cia. Ltda, 1945;
- Boscolo, J, Carlos. *Verdades sociais*. Ed. A sementeira, SP, 193(), 132p.
- Antonio Piccarolo, *Entre a ciência e a arte*, 1934; *Iniciação à economia social*, 1936; *A guerra e a paz na historia*;
- Fábio Luz, *A paisagem no conto, na novella e no romance*, 1922; *A primeira lição do curso elementar de literatura*, 1913; *Holophernes*, 1938; *Lendas do diabo*, 1938; *Os emancipados*, s/d;
- Martins Fontes, *Fantástica*, 1937;
- Afonso Schmidt, *A marcha. Romance da abolição*, 1941; *Reino do céu*, 1942;
- Manuel Curvello de Mendonça, *Regeneração*, 1904;
- Maria Lacerda de Moura, *Han Ryner e o amor plural*, 1933; *Religião do Amor e da Beleza; Porque vence o porvir?; Amai e não vos multipliqueis; A fraternidade e a escola*, 1922;
- Luiz Gama, *Primeiras trovas burlescas*, 1904;

Além das obras, há diversos periódicos - revistas - muito importantes para o estudo

do anarquismo e da questão social, com publicações ácratas abundantes, oriundas da Itália, Espanha, França e Argentina, que correspondem ao período de 1911 até 1960:

- *Pensiero e Volonta*, (Roma, Quinzenal, Ano I – 1924 v.22-8, 10-16);
- *Volontá*, Revista Anarchica mensile, (Edizione RL, Napoli, Genova, Ano VII – 1954 v.11, Ano VIII – 1955 v. 1, Ano XI – 1958 v. 1-6, Ano XIII - 1960 v.4, ano XVI – 1968 – v.6);
- *La revista blanca* - Sociologia, ciencia y arte. (Quinzenal. Barcelona, Ano I 1923 junho n.1-14, Ano II 1924 janeiro n. 15-38, Ano III 1925 janeiro n. 39-63, Ano IV 1926 janeiro n. 64-86, Ano V 1927 janeiro n. 87-88);
- *La societe nouvelle*. Revue Internationale. (Seleicher Frères Editerus. Mensal, ano 17 - 1911 – dezembro n. 6, ano 17 – 1912 – n.7,9,10);
- *Pan - sintesis de toda ideia mundial* (Buenos Aires, Ano II, 1936, entre outros números).

Há também obras sobre o materialismo histórico, como *Ensaio sobre o materialismo histórico* de Antonio Labriola, s/d; e *Introdução ao materialismo dialectico. Fundamentos das thecnicas marxistas*, de A. Thalheimer, 1934; que podem representar o interesse de João Penteadó em dialogar com o marxismo.

Ao lado da questão social, a temática predominante na biblioteca de João Penteadó é a educação. Há diversas obras, revistas, semanários, catálogos, anais de congressos, datados por um longo período - desde a década de 1910 até a década de 1960. Muitas são obras didáticas e condizem às variadas disciplinas (como português, filosofia, admissão ao ginásio, infantis, ciências, geografia, inglês, latim, história do Brasil, da América e geral, desenho, química, física, matemática, educação moral e cívica e comércio), além das cartilhas específicas para a alfabetização e para o ensino primário. Por não se tratar de uma biblioteca de educação libertária, mas da biblioteca de um educador, as obras abrangem perspectivas amplas sobre educação. As obras especificamente de educação libertária, como a de Ferrer e as de Maria Lacerda de Moura, são certamente mais raras do que a grande quantidade de publicações oficiais acerca da educação. Possivelmente articulado ao propósito de atender às demandas oficiais imposta pelo governo, no processo de gestão escolar, João Penteadó acumulou em sua biblioteca inúmeras obras oficiais e publicações governamentais de controle e gestão estatal sobre a educação. Muitas obras eram aprovadas e indicadas pela

Diretoria Geral da Instrução Pública para o uso nas escolas no Estado de São Paulo, como, por exemplo, a obra de João Toledo, *Sombras que vivem* e a de Orlando Mendes de Moraes, *Leituras simples*, de 1939. Além dos variados manuais de ensino produzidos pelo Serviço de estatística da educação e cultura e pelo MEC, entre a década de 1940 e 1950.

As obras pedagógicas não apresentam grandes diferenças de uma biblioteca pedagógica convencional, deste período. Sugerem ainda a abertura de João Penteadado no processo pedagógico, como explicitam algumas obras:

- Charles Saffray, *Lições de cousas*. (traduzidas da última edição francesa para uso das classes de instrução primaria por M.C. Mesquita Portugal) Aillaud, Bertrand, Chardron, Alves. Porto, s/d;
- Paulo Combes, *O livro da educadora* (Série Quatro Livros da Mulher);
- Agostinho de Campos, *Educar. Na família, na escola e na vida*;
- A. Carneiro Leão, *O Brasil e a educação popular*, 1917;
- Raul Alves, *Esboço histórico e critico geral da educação*, 1920;
- Emerson White, *A arte de ensinar: um manual para mestres, alumnos e para todos que se interessam pelo verdadeiro ensino da mocidade*, SP, 1911;
- Ismael Quiles, *Princípios básicos da liberdade de ensino*. Ed. Da AEC do Brasil. RJ, 1957;
- M. A. Carlos, *Organização, a direção e educação à luz das leis naturais*. Irmãos Pongetti, RJ, 1933;
- Juvenal Penteadado, *O methodo directo*. Siqueira, Salles & Cia. SP, 1910;
- John Dewey, *Como pensamos*. São Paulo, 1933.

As revistas constituem um importante veículo de informação e formação pedagógica, em significativa ascendência no campo educacional, na primeira metade do século XX. Há muitas revistas de ensino ou revistas pedagógicas colecionadas por João Penteadado, como:

- Revista de ensino (Orgam da associação beneficente do professorado público de São Paulo, Pub. Trimestral. Typografia nacional de Carlos Borba, São Paulo, Ano VIII n.4, 1909 e Ano XII n.2 e 3 - 1913);

- Revista escolar (Orgam da diretoria geral da instrução publica, São Paulo, Ano I abril de 1919 n.1, Ano II fev. 1926, n. 14-20, Ano I 1925 n.1-12, Ano II 1926 n.13-24, Ano III 1927 n. 25-33);
- O ensino (Orgão da liga dos professores, Revista mensal, Pedagogia e didactica. Rio de Janeiro, 1919);
- La escuela popular (Revista Mensal, Organo de La Liga de Educacion, Buenos Aires, Ano I -1912, nov. v.2 e 3, Ano II – 1913 jan. v.4-10);

Além de vários anais e atas de conclusão do *Congresso nacional dos estabelecimentos particulares de ensino*, das décadas e 40, 50 e 60, e dos diversos números da *Coleção Biblioteca do Povo*, pequenas revistas de caráter instrutivo.

As cartilhas e livros paradidáticos para o ensino primário presentes na biblioteca são as mesmas utilizadas no ensino oficial como a série *Thales de Andrade*; a *Cartilha Sodré*; o *Coração infantil*, de Vicente Peixoto; a *Cartilha Popular*, de Cesar Martinez; entre outras, com data a partir da década de 40, com exceção da Cartilha popular que é 1930.

Por fim, a biblioteca também agrega, em sua forma original, muitas obras ligadas ao espiritualismo, como Krishnamurti, Allan Kardec, Francisco Candido Xavier, entre outras, o que complementa seu caráter pessoal, amálgama de muitos nomes, idéias, verdades, que convergem num pensamento, numa visão de mundo, dependente do decorrer da vida e da formação do intelecto de quem forma uma biblioteca.

Essa biblioteca indica a pluralidade do pensamento de João Penteado, associada à leitura de obras que se coadunam tanto ao discurso pedagógico oficial, quanto às mais ásperas denúncias contra as iniquidades sociais, contra as quais lutaram os anarquistas. Em comunhão a sua trajetória social, essa biblioteca expressa a própria formação de seu pensamento, indicando as resistências ideológicas e a sobrevivência do anarquismo em um ambiente político repressivo. Representou, nesse sentido, nos últimos anos de sua vida, um espaço de grande importância, no qual a reclusão em seu seio o transportaria para o reconhecimento de sua identidade.

## CAPÍTULO IV

### A PRODUÇÃO INTELECTUAL DE JOÃO PENTEADO

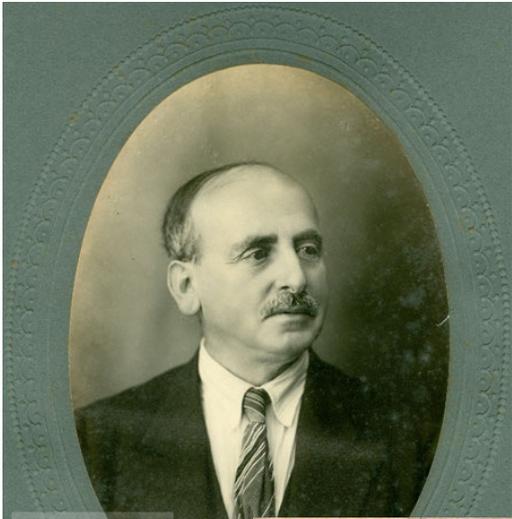
---

*“As representações das linguagens são inseparáveis das visões de mundo e dos seus portadores vivos, pessoas que pensam, falam e atuam em condições históricas e sociais concretas”.*

*- Mikhail Bakhtin*

*“Na história de um povo em particular, como na da humanidade em conjunto, devemos observar sempre, com verdadeira atenção, a seqüência inumerável de fatos que se sucederam indefinidamente ligando o tempo remotamente passado ao presente mais flagrante, sem jamais dispensarmos a sua importância histórica, política e social, embora na aparência a mais diminuta, a mais insignificante porque, se atentarmos bem, se com verdadeiro critério científico, analisando perfeitamente as causas, acabaremos fatalmente por ver que tudo tem seu valor relativo na ordem universal, e que, invariavelmente, tanto na natureza como nas sociedades humanas, os fenômenos que vemos e que constantemente observamos não são senão expressão de forças ora positivas, ora negativas que concorrem, entrecrocando-se, determinadas por circunstâncias ocasionais e imprevistas, produzindo os mais complexos e admiráveis fenômenos(...)”*

*- João Pentado*



BOLETIM DA ESCOLA MODERNA

PUBLICAÇÃO MENSAL

Director JOÃO PENTEADO

A ANO N. 1 S. Paulo, 13-10-1918

HOMENAGEM A FRANCISCO FERRER

RACIONALISMO HUMANITARIO

Hoje, dia que se comemora a 44.ª aniversário da morte do apóstolo da Humanidade, justo é que, estalando um chiclo, transbordemos também, para estas colunas, o sentimento de respeito e admiração que todos aqueles que desejam saber coisas do mundo e finalidades da obra de Ferrer, nutrem.

Quando há seis annos diversos grandiosos praez de abrir a Escola Moderna de Barcelona, Ferrer realizou muito que se pode chamar de humanitarismo racional e humanitário. Primeiro que não descurou a parte do aluno que, sendo a razão e a vontade, não se encontra a razão e a vontade, não se encontra a razão e a vontade, não se encontra a razão e a vontade...

procurando religioso, porque se bem que esse seja um dos que mais se oppõem à emancipação intellectual dos individuos, não consideramos de como isso a renovação da humanidade livre e forte, posto que se concebe um povo em religião e também em liberdade.

Se a classe trabalhadora se libertasse do preconceito religioso e conservasse o ideal de liberdade, tal qual hoje existe; se os operarios julgassem como certa a paridade de que sempre terá de haver pobres e ricos; se o ensino racionalista se contentasse com difundir conhecimentos sobre a hygiene, sobre as sciencias naturaes e preparasse somente bons aprendizes, bons dependentes, bons empregados e bons trabalhadores de todos os officios, poderiam, talvez, bem viver, entre elles, tallos de um mundo de escravos.

A Escola Moderna pretende combater quanto ao ensino alicença a emancipação total do individuo e para isso adopta o racionalismo humanitario que consiste em indicar a infancia o caminho da liberdade e do bem, e para isso a educação que tem de ser dada a todos os individuos, com o seu conhecimento possa logo combater-se e oppor-se a elles.

O novo racionalismo humanitario combate as guerras fratricidas, as injurias da castidade, a exploração da mulher pelo homem, a exploração da mulher e a exploração da mulher, a exploração da mulher e a exploração da mulher...

SIQUIE O INICIO

Publicação Mensal

ORGAM DOS ALUNOS DA ESCOLA MODERNA

S. Paulo - Brasil - 19 de AGOSTO de 1918

O inicio EXERCÍCIOS DE

DESCRICÇÃO

Passado a Caixa de

Redacção

Sei hoje, após tanto tempo, o primeiro numero da minha revista. Inicialmente, não se trata de uma revista, mas de um organo de propaganda da Escola Moderna. O organo da Escola Moderna tem de ser um organo de propaganda da Escola Moderna. O organo da Escola Moderna tem de ser um organo de propaganda da Escola Moderna...

Francisco Ferrer e a Escola Moderna. O organo da Escola Moderna tem de ser um organo de propaganda da Escola Moderna. O organo da Escola Moderna tem de ser um organo de propaganda da Escola Moderna...

ACTO Iº

SUNTA I

LUIZA E MARIO

LUIZA. (Afflicta, com a mão na cabeça, sentada) Esta vida não pode continuar assim! É impossível! Não encontro trabalho em parte alguma e as necessidades em casa augmentam sempre, a ponto de se tornar intoleravel a nossa situação. (Levantando-se agitada) Mas, seja como for, hei-de achar uma saída, ainda que vá de encontro a lei, ainda que depois soffra em consequencia de minha audacia... Não procurarei refugio no suicidio nem deixarei que a Fome nos elimine da luta pela vida, a que temos direito pela natureza e pela justiça!

MARIO (Levantando-se)

Paciencia, filha! Paciencia!... O peor de tudo é a gente desesperar-se!

Antido era manifestava a natureza tão r...

Antido era manifestava a natureza tão r... Não tinha rodeios no falar nem pensava duas vezes para fazer um beneficio ou tirar uma desforra de qualquer offensa que porventura recebesse.

Descido e creado nos seios frios dos certões onde não conhecia estradas de ferro, automoveis, aeroplanos nem bondes eléctricos. Apenas costumava ouvir dizer, com grande surpresa, a hietória de maravilhas que constituem o encanto da nossa vida, que detestavel civilização!

A vida patriarcal de sua aldeia era a maisavel deste mundo, pela sua bondade, comportamento e dedicação ao trabalho. Antido merecia justamente a estima de todos. A esperanca lhe dourava os sonhos e enturava de um bem estar indifferente.

io, Boletim da Escola Moderna e seus textos datilografados...

## INTRODUÇÃO

---

“A morte não existe.  
Aqueles que sabem viver a verdadeira vida  
que se deve levar neste mundo,  
não morrem”.

João Penteado.

“A luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura”<sup>351</sup>. A luta anarquista, que não só visa à emancipação da classe trabalhadora, mas da humanidade, explorada ou corrompida, tem como elemento predominante a cultura. O método de luta anarquista se baseia na livre iniciativa e no livre acordo - que caminham juntos -, na solidariedade e na ação direta<sup>352</sup>. Esta, executada pela palavra, em conferências, palestras, comícios, livros, folhetos, jornais, revistas, prospectos; e pela educação, em seu sentido lato. Logo, não por acaso, mas por sua efetiva função no despertar das consciências, as práticas culturais e educativas deram substância ao projeto de luta anarquista.

A palavra é propulsora do agir interativo e dialógico, *ad infinitum*. A palavra organizada adentra o campo de poder constitutivo da mente e da compreensão humanas. A fruição da palavra organizada e da arte em todas as suas modalidades deveria ser um direito humano inalienável, como observa Candido, acerca da literatura:

Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organizando eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente. Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em conseqüência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo (...).

A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Este é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se

---

<sup>351</sup> CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 191.

<sup>352</sup> Gallo define a ação direta como “a tática de luta anarquista é a da ação direta; as massas devem construir a revolução e gerir o processo como obra delas próprias. A ação direta anarquista traduz-se principalmente nas atividades de propaganda e educação, destinadas a despertar nas massas a consciência das contradições sociais a que estão submetidas, fazendo com que o desejo e a consciência da necessidade da revolução seja em cada um dos indivíduos. Pode-se dizer que a principal fonte da ação direta foi a propaganda, através dos jornais e revistas, assim como da literatura e do teatro. Outro veio importante foi o da educação, propriamente dita – formal ou informal”. *O paradigma anarquista em educação*. In: **Pedagogia Libertária**. São Paulo: Imaginário, 2007, p. 21.

organizar; em seguida, a organizar o mundo <sup>353</sup>.

Assim, à visão de análise do texto como um todo organizado, como representação e expressão de sentido, se compreende a literatura tanto como forma de conhecimento organizador das emoções e da visão de mundo, quanto como conhecimento intencional, pré-concebido pelo autor e (in)conscientemente assimilado pelo leitor. Este nível de compreensão da literatura - como toda forma textual imbuída de valor estético e comunicativo - corresponde à literatura social, na qual o autor infere suas projeções de propaganda, crença ou ideologia sob uma organização formal, expressiva de sentimentos e correspondente a uma posição política e humanitária. Assim, Candido conclui que “a literatura satisfaz à necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles”. A literatura social remete a uma “realidade tão política e humanitária quanto a dos direitos humanos, que partem de uma análise do universo social e procuram retificar suas iniquidades”<sup>354</sup>.

Da literatura para as demais apropriações culturais estabelecidas pelos anarquistas, como o teatro, a poesia, as ilustrações e o jornalismo, a riqueza da funcionalidade da arte neste projeto de luta e transformação social consiste no potencial humanizador de sentimentos, impressões e conhecimentos evocados pela fruição das linguagens humanas sob a égide da estética. Adota-se, dessa sorte, as colocações de Candido acerca da literatura: “como poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, ela traz em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”<sup>355</sup>.

Esta esfera cultural e estética concede sentido e legitimidade à produção artística libertária (sobretudo a literária) a qual considera a arte primordialmente como experiência e considera cada indivíduo como um criador em potência<sup>356</sup>. É desta perspectiva que se pretende abarcar a produção literária de João Penteado, abrangendo possíveis dimensões de seu pensamento e de sua prática textual. Sendo assim, este capítulo concentra-se nas constantes e variantes que constituem a sua produção literária. A leitura e a compreensão de seus escritos representam, em dupla perspectiva, a possibilidade de compreensão da resistência do anarquismo em sua trajetória social e a abordagem concreta de uma produção cultural e educativa libertária, em sua fase de esplendor e em sua fase de refluxo. Para além de uma avaliação do que haveria de anarquista ou não em seus escritos, ao longo dos anos, se

---

<sup>353</sup> Idem, 177.

<sup>354</sup> Idem, 180.

<sup>355</sup> Idem, 176.

<sup>356</sup> Litvak, L. *Arte anarquista Catalán de finales del siglo XIX*. In: **Espana 1900**. Modernismo, Anarquismo y

busca apontar essa citada resistência anarquista nas diversas constantes temáticas – e morais - que o acompanharam ao longo de sua trajetória social.

### 1. A escrita e a expressão: elementos da escrita social

A literatura anarquista pode ser compreendida com base em certos pressupostos de uma produção estética profundamente enraizada a uma leitura social da realidade humana. Estudiosos como Luizetto, Arnoni Prado e Foot Hardman desenvolveram, a partir da década de 1980, estudos acerca da produção literária de anarquistas, a partir dos quais defenderam a idéia de que estas obras tinham “o objetivo deliberado de ser ‘um instrumento de ação social’<sup>357</sup>, firmado em uma essência criadora, pedagógica e anônima – porque vinculada não à excepcionalidade de um autor, mas ao processo criativo de uma arte real, acessível a todos os homens. Trata-se de uma arte que, antes de ser expressão da sociedade, é em si mesma social, ou seja, interessada nos problemas sociais.

Essa literatura é produto de um período de três décadas de transição (entre o final do século XIX e do realismo e o advento do modernismo com a semana de 22), estabelecidas como pré-modernismo, cujas marcas são a heterogeneidade e a contradição. Foot Hardman observa que “pré-modernismo é uma expressão que não define o que realmente predomina no contexto literário daquela época, mas apenas a preparação de um terreno, por certo íngreme e escorregadio, de onde emergirá posteriormente um movimento de contornos mais nítidos”<sup>358</sup>. Em um propenso hibridismo cultural, o período é marcado pelo contato com as vanguardas européias, como elemento inovador, em franco confronto com as bases retrogradadas, conservadoras e nacionalistas da dominação oligárquico-burguesa. Dessa transição emergem à cena incursões literárias profundamente impregnadas – e imersas - de temática social, tanto em uma esfera elitista, como em Euclides da Cunha, quanto subalterna, como a obra de Lima Barreto. A literatura social de cunho anarquista emergente nesse período é embebida nessa tonalidade contraditória; relaciona as formas estéticas convencionais (fortemente parnasianas, em âmbito nacional), como por exemplo, o soneto, ao compromisso com o universo popular e marginal. Assim, Foot Hardman aponta que “a literatura e o pensamento libertários inscreviam-se inteiramente na história literária ‘nacional’: quem os colocava de fora era o

---

fin de siglo. Barcelona: Anthropos, 1990. p. 290.

<sup>357</sup> LUIZETTO, 1986.

<sup>358</sup> FOOT HARDMAN, F. **Nem pátria, nem patrão!** Memória operária, cultura e literatura no Brasil. São Paulo: ed. Unesp, 2002. p. 116.

discurso dominante”<sup>359</sup>. Definindo uma literatura social anarquista, o mesmo autor estabelece uma distinção entre esta e aquela literatura social produzida após o modernismo, nos anos de 1930 e 40, vinculada à proposta (...) <sup>360</sup>do realismo socialista estatal das organizações comunistas, as quais constituem “veículo de propaganda oficial e desfiguração dos processos espontâneos de criação”<sup>361</sup>.

Outra definição a esse tipo de produção literária consiste naquela apregoada por Luizetto, a *literatura útil*, que designa prontamente a realização ficcional social como engajamento. Segundo esta noção, a literatura está essencialmente associada à propaganda, como esfera educativa do movimento social. Essa expressão também definiu a produção escrita de professores, muito comum no contexto educacional desta época, os quais elegiam a escrita como forma de valorizar a profissão docente, expressar as idéias pedagógicas e se posicionar politicamente dentro deste contexto. Entretanto, a natureza dessa produção não se resume à difusão de idéias; a noção de literatura útil ou engajada reduz de certa forma a abrangência do fenômeno estético e criativo da literatura social, uma vez que associa a funcionalidade da arte a um determinado processo de atividade social.

A apreensão da literatura social, por outro lado, pode ser guiada com base em parâmetros críticos os quais possibilitem sua compreensão como produto estético. A análise desenvolvida por Candido <sup>362</sup> aborda em profundidade a histórica relação entre literatura e sociedade, do ponto de vista analítico. Candido mostra, de um lado, que a análise de uma obra literária poderia ser movida pela associação do valor da obra à sua expressão da realidade. De outro, aponta a exaltação das especificidades formais, estruturalista, escusas de qualquer condicionamento preponderante, sobretudo social. Afirma, por conseguinte, que

A integralidade da obra não permite adotar nenhuma dessas visões dissociadas; e que só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente integral, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores sociais externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. Sabemos, ainda, que o externo (no caso social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno <sup>363</sup>.

Assim, Candido sugere uma esfera analítica que considera o elemento social não como exterioridade que permite identificar na obra certa realidade de uma época, em nível

---

<sup>359</sup> Idem, p. 121.

<sup>360</sup> Idem, p.183.

<sup>361</sup> Idem, p. 121.

<sup>362</sup> CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

<sup>363</sup> Idem, 14.

ilustrativo, pelo contrário, o fator social é elemento da construção artística, coerente à organicidade da obra; “o externo se torna interno e a crítica deixa de ser sociológica, para ser apenas crítica”<sup>364</sup>. Numa perspectiva antecipadora e semelhante, Bakhtin<sup>365</sup> afirma que em literatura, o lugar social é elemento constituinte do estético; numa dimensão acolhedora, a realidade entra na obra e torna-se um elemento constitutivo. O crítico russo, todavia, volta a sua análise quanto ao fator social presente na obra para uma relativa representação social, independente do processo analítico, considerando que o romance apresenta “um sistema complexo de modelos de linguagens da época, abarcado em um único movimento dialógico”<sup>366</sup>, assim como “representa sempre um ponto de vista particular sobre o mundo, que aspira uma significação social”<sup>367</sup>.

Revela-se, nesse sentido, uma ambiência analítica que compreende a organicidade da obra artística, entretecida em fatores sociais, históricos, psicológicos, a qual, no entanto, pode ser mais ou menos interessada nos problemas sociais, independente de sua pressuposta significação social. Essa literatura ou arte interessada parte convictamente de uma análise do universo social e procura retificar as suas iniquidades. Novamente, Candido coloca em pauta certas especificidades dessa literatura social, cuja “eficácia humana é função da eficácia estética, e portanto, o que na literatura age como forma humanizadora é a própria literatura, ou seja, a capacidade de criar formas pertinentes”<sup>368</sup>. Dessa capacidade de se criar formas pertinentes e de se organizar uma unidade de sentido, tem-se em perspectiva no campo da literatura social uma produção artística humanamente fundada na experiência do processo criativo e na formação de um conjunto particular de significação social, que vem a influir no conhecimento e sentimento humanos. Assim, sem prevalecer os limites estruturais internos da obra e tampouco seu interesse no efeito social, essa produção conta com uma dada forma estabelecida a partir de um processo criativo humanizador, expressivo de uma dada significação social. Assim, Candido salienta a organicidade de uma literatura social que parte do romance humanitário e social, no século XIX, de influência romântica, representado, reconhecidamente, por Hugo, Dickens, Dostoiévski, Tolstói, Zola, entre outros, que se serve de um espetáculo cada vez mais presente na realidade humana: a miséria. Como defende:

Assim, o pobre entra de fato e de vez na literatura como tema importante, tratado com dignidade, não mais como delinqüente, personagem cômico ou pitoresco. Enquanto de um lado o operário começava a se organizar para a grande luta secular

---

<sup>364</sup> Idem, p. 17.

<sup>365</sup> Bakhtin, M. *Questões de Literatura e estética*. 2002, p.31

<sup>366</sup> Idem, p. 370.

<sup>367</sup> Idem, p. 135.

<sup>368</sup> CANDIDO, A. O direito à literatura. Idem, p. 182.

na defesa dos seus direitos ao mínimo necessário, de outro lado os escritores começavam a perceber a realidade desses direitos.<sup>369</sup>

A literatura anarquista, antes de ser uma literatura proletária, socialmente empenhada, pode ser compreendida como processo criativo humanamente empenhado, uma vez que ela não almeja somente a libertação da classe trabalhadora, mas da humanidade oprimida em sua totalidade. Partindo da temática social, difundida desde o romantismo, essa produção artística vem a adquirir suas formas na pena do homem sem fama, da pessoa comum que se deixa fruir diante do processo criativo sem fazer parte de uma escola artística ou de uma casta de artistas, todavia, nitidamente defensora de uma concepção de mundo contrária às iniquidades sociais e paralela às demais formulas redentoras da humanidade oprimida. Como salienta Litvak<sup>370</sup>, essa literatura advém de escritores não profissionais, porta-vozes de um pensamento verdadeiramente popular. Nessa perspectiva, a literatura anarquista possui claras colocações, defesas e aspirações que muito a colore de didatismos e doutrinanismos, que, no entanto, não a destitui da organicidade estética a partir da qual foi criada.

Litvak destaca que os libertários valorizavam a literatura com base em seu conteúdo humano. Consideravam que o ideal da literatura deveria ser humano e, por conseguinte, revolucionário. O elemento estético constituiria um fator secundário, apenas um meio e uma forma de expressão da realidade humano-social. Assim, “a literatura deve ser a busca por uma forma de se expressar a verdade social”<sup>371</sup>. A literatura e a arte, sob essa perspectiva, estão vinculadas às mais nobres sensações e sentimentos humanos, sendo ela capaz de penetrar nas complexidades da vida, nas belezas e iniquidades do mundo. Litvak cita um artigo escrito pelo anarquista Manuel Ugarte, intitulado *Literatura de drogueria*, o qual desenvolve uma crítica à literatura modernista, por não ser esta comprometida com o despertar das idéias:

Toda literatura que por egoísmo e importância repudie os sentimentos de solidariedade, de fraternidade humana, base essencial de toda sociedade viável, não passa de ser uma pueril combinação, um brinquedo dos extenuados. As obras verdadeiramente grandes, feitas para desafiar o tempo, são as que, sem deixar de dirigir-se a nossos olhos e ouvidos fazem vibrar dentro de nós sentimentos elevados. Para estas obras a riqueza do colorido, da melodia do verso, a pureza do estilo são meros meios<sup>372</sup>.

---

<sup>369</sup> Idem.

<sup>370</sup> LITVAK, L. Estúdio preliminar. **El cuento anarquista**. Madrid, 1982. p. 8.

<sup>371</sup> Idem, 18.

Assim, o valor compreendido à literatura e à arte está vinculado ao seu potencial mais sublime e nobre, que pode tocar em profundidade as realidades humanas, e mesmo levá-las a um estágio mais avançado de consciência. O vitalismo libertário converge, nessa perspectiva, em uma literatura espontânea, resultado de um movimento, de um lugar e de uma força inspiradora, vinculados à realidade social; a ação criativa se funda à ação social:

Para compreender o pensamento literário ácrata é preciso confrontá-lo com o testemunho de suas próprias criações, pois uma das condições de sua teoria, ao conceber uma literatura revolucionária, é mudar as bases da criação. A práxis literária se manifesta essencialmente como impulso social que revela o pluralismo das diferentes correntes do pensamento libertário, e, mais importante que isso, e justamente por seu caráter popular, redime a potência criadora, a originalidade de cada pessoa, ao reduzir e ainda descartar o mérito outorgado ao literato profissional. (...) o que importa é o ato criador, mais que a obra em si mesma, e, nesta forma, a ação criativa se funde com a ação social, passando a obra de um homem comum a ser uma forma de ação direta. Com este sentido a literatura adquire uma dimensão ideológica e social em vez de estética; esta será não somente do povo e para o povo, senão também, e sobretudo, pelo povo<sup>373</sup>.

O conto foi a forma narrativa mais apropriada pelos libertários, embora tenham sido publicados alguns romances (como, por exemplo, no Brasil, os romances de Fábio Luz, *Os emancipados* e de Curvelo Mendonça, *Vulcões*). Como observam Foot Hardman e Arnoni Prado<sup>374</sup>, o conto retém o leitor na fruição estética do instante, elimina a ambigüidade e institui um sistema objetivo de ação direta. Com a preponderância dessa forma narrativa, são recorrentes alguns temas que constituem o campo semântico desenvolvido nas obras literárias anarquistas. Foot Hardman e Arnoni Prado organizam coletânea de contos anarquistas outrora publicados em jornais brasileiros com base nas seguintes temáticas: Projeção da utopia libertária; Negação do Estado e da ordem burguesa; Moral anarquista; Miséria urbana e cotidiano operário. Já Litvak organiza a sua obra com base em um campo temático mais abrangente, sendo tais temas elementos intrinsecamente vinculados ao pensamento anarquista e ao teor pedagógico da literatura social vinculada a esse viés filosófico, como seguem: A natureza; O inimigo do povo: o burguês, o padre e o militar; Os miseráveis; A delinqüência; A mulher; O camponês; O trabalho industrial; O proletariado militante e a ação direta: greves, terrorismos, etc. A moral anarquista; A ciência; A revolução social; A utopia anarquista.

As temáticas desenvolvidas remetem, portanto, a um mesmo círculo de problemáticas sociais e os textos atuam como uma representação estabelecida pela própria

---

<sup>372</sup> Idem, p. 19.

<sup>373</sup> Idem, p. 22.

classe popular como forma de fruição da arte – a partir da unidade autor, texto e leitor – e de propagação de questionamento às iniquidades sociais. Longe de fazer a função do entretenimento, essa arte visa a propiciar o questionamento. Essa literatura social tem as características de um relato exemplar, dirigido a um universo sócio-cultural específico e concernente à “perspectiva proudhoniana da arte em situação, que aciona literariamente os motivos vitais à experiência do grupo em busca da concretização de sua utopia”<sup>375</sup>.

O estabelecimento desse leque teórico, formal e temático acerca da literatura social, sob o viés libertário, abre margem para que se verifique sua projeção na produção literária do educador João Penteadó. Em seus textos, ele desenvolveu temáticas que muito dialogam com as apontadas pelos organizadores citados. Além desses temas, Penteadó tem a constância da educação e do espiritualismo, assuntos reiteradamente desenvolvidos em seu discurso, tanto como autor quanto como indivíduo. Essa semelhança temática permite a vinculação da produção literária de Penteadó aos subentendidos da literatura anarquista. Justifica parte da sua constante afeição à escrita e de seus objetivos nesse exercício. Assim como estabelece sentido estético, temático e humano aos singelos textos, adormecidos em uma história quase esquecida nos meandros da história da educação.

As análises seguintes desenvolvem uma leitura acerca do discurso de João Penteadó, presente em seus textos, e apresentam uma possível organização temática e formal de breve coleção composta por alguns de seus textos.

## **2. A natureza do discurso**

A percepção de uma possível resistência do anarquismo no ideário de João Penteadó é aqui associada a sua produção escrita como forma concreta de expressão, representativa de uma atividade criadora amplamente difusa no movimento anarquista, repleta de certas particularidades reconhecíveis em seu discurso. Assim, o propósito não é pôr em causa o quão anarquista se manteve João Penteadó ao longo dos anos, mas, simplesmente, detectar certas resistências de referenciais – formais ou temáticos – libertários na sua produção escrita e, em consequência, inferir uma possível interpretação das singularidades de sua trajetória social. Esta análise por si só já se restringe em determinado momento de sua vida, no qual produziu e publicou textos com mais intensidade e frequência. A dificuldade de localização

---

<sup>374</sup> FOOT HADMAN e PRADO, A. **Contos anarquistas**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 12.

<sup>375</sup> Idem, p.13. A noção de arte em situação é abordada também por André Reszler: *La estética anarquista*. México, Fondo de Cultura Económica, 1974.

das datas de publicação dos seus textos contribuiu com a tonalidade de incerteza temporal expressa com relação à sua atividade anarquista. Cabe estabelecer uma divisão temporal, um tanto superficial, mas pertinente, pautada nas distinções entre um discurso pré-repressão e outro pós-repressão, cujo marco temporal é 1919. Evidentemente, a grande concentração de seus textos está no período anterior a esse marco.

O discurso de João Penteado pré-repressão é marcado pelo anarquismo como formação filosófica e cultural de forma clara e objetiva, e pelo propósito de difusão da educação libertária. Não se pode afirmar, entretanto, que sua escrita foi estritamente engajada e que ele escreveu unicamente como militante. Tal apropriação do processo de escrita representaria, inclusive, uma compreensão limitada dessa forma de expressão. O exercício da escrita, como forma de engajamento e elevação intelectual e humana, requer liberdade para que se perceba o sentido e o prazer desse processo expressivo. Pode-se sugerir uma liberdade com relação à escrita que o acompanhou em variados momentos de sua vida e que, em função da ação repressiva do governo aos anarquistas, demonstrou-se ora mais, ora menos comprometida com seus ideais.

A breve análise dos distintos períodos de sua produção escrita indica, no definido período pré-repressão, uma escrita crítica, acusativa e declaradamente direta aos opositores anarquistas mais comuns, como se nota no texto *13 de outubro*, referente ao fuzilamento de Francisco Ferrer:

É hoje 13 de outubro, data aniversária do hediondo crime perpetrado contra a pessoa de Francisco Ferrer y Guardia, o benemérito instituidor da Escola Moderna e destemido Evangelizador do ensino racionalista, que na tradicional e tristemente célebre Bastilha de Montejuich, - a despeito da luzes do século XX e dos protestos das consciências livres, - pereceu inexoravelmente, vitimado pelos golpes desferidos pela calúnia e pelo ódio, pela perseguição e pelo embuste dos elementos clérigos e monárquicos da Espanha de Afonso XIII, dessa mesma Espanha que, a par de capítulos deslumbrantemente belos, como os que dizem respeito à série de descobrimentos marítimos que vieram a alargar os horizontes humanos, possui, também, para sua eterna vergonha, paginas de luto e de dor, de miséria e de desvairamento e de loucura, escritas com o sangue de tantas vítimas imoladas à causa da Liberdade e da Justiça, causa essa que aquele nobre e altivo povo tem custado o sacrifício de tantas e tão preciosas vidas.<sup>376</sup>

A sua hostilidade, presente neste texto, se concentra num dos inimigos constantes do anarquismo: o poder e a autoridade da igreja católica. A injustiça ocorrida contra Ferrer - notoriamente repudiada e lembrada por anarquistas, republicanos e livre pensadores em várias regiões do mundo - é expressa de forma emotiva, principalmente no ataque ao clero e à monarquia espanhola. A sua articulação à corrente de repugnância à morte de Ferrer

representou um posicionamento ativo diante da movimentação pela implementação de escolas libertárias, impulsionado, entre outros fatores, pela morte do educador catalão em 1909. Em outro artigo, publicado no jornal *A Lanterna*, Penteadado mantém a mesma postura de acometimento em relação à violência humana e moral sofrida por Ferrer. Sua ofensiva reside na ênfase dada à relação da igreja católica com esse tipo de ação repressiva oriunda do poder político:

**Os detratores de Ferrer**  
**Fustigando um miserável tartufo**  
**Resposta ao pé da letra ao frei Pedro Sinzig, que publicou um**  
**imundo folheto difamando a memória do grande mártir**

O monstruoso folheto publicado pelo frei Pedro Sinzig nos causa pasmo, ao mesmo tempo que nos enche de repugnância. Para isso, todavia, não é necessária uma leitura completa, visto que logo a primeira página se destacam afirmativas tão infames quão caluniosamente forjadas por esse miserável jesuíta a quem perfeitamente se justa o habito da negreganda ordem franciscana, a qual pertence.

Abram-no e leiam-no

Basta isto para se aquilatarem da falta de escrúpulo de consciência, da desfaçatez inqualificável, da covardia e da malvadez desse individuo perigoso e terrível cuja perversidade se casa com o fanatismo estúpido e intolerante que caracteriza todos os seus atos. (...)

E tudo isso porque?

- Ferrer era anarquista! , diz no citado folheto. (...)

A glória de Ferrer perturba, desorienta, enfraquece, ainda a corja dos verdugos da humanidade, que procuram obscurecê-la por todos os meios.

E sabem o motivo?

Escutem:

Porque reconhecem a eficácia do ensino racionalista que tende a anular as mentiras religiosas e os preconceitos patrióticos. (...)

João Penteadado<sup>377</sup>.

Na época em que publicou esse artigo, a Escola Moderna nº 1 estava em pleno funcionamento, o que revela a ação simultânea de Penteadado em duas frentes do movimento libertário: o campo político e o pedagógico, a educação e a imprensa. O artigo confirma sua postura vigorosa no ataque ao poder indiscriminado da igreja e sua relação com o domínio do conhecimento e das mentes populares, a partir de um discurso opressor e dogmático. Com o intuito de agir diretamente sobre a abertura da consciência do leitor para outras interpretações, tanto do caso Ferrer, quanto do próprio papel da igreja na formação de meias consciências, Penteadado, tal como um bom orador, conversa com o leitor, o indaga, o faz pensar sobre a problemática que desenvolve em seu artigo. Intui levar o leitor, pela persuasão, a compreender a relação de poder que está implícita na ação alienante da religião, quando articulada ao poder político, colocando no centro desta dominação a minoridade dos

---

<sup>376</sup> Penteadado, João. 13 de Outubro. Contos, Arquivo Pessoal, Arquivo João Penteadado.

<sup>377</sup> *A Lanterna*, 20 de dezembro de 1918.

indivíduos diante da sua dependência intelectual e cultural. Em consonância à crítica à dominação religiosa e à condição de minoridade das massas populares, João transparece sua incondicional defesa da educação como fator de emancipação dessas mentes subordinadas.

Muitos artigos, publicados na imprensa libertária, abordam pontualmente a forma pela qual Penteadó concebia a educação e a escola, entre os quais, há três mais analisados, intitulados: *A escola e sua influência social*, publicado no periódico *A vida*, em 31 de dezembro de 1914, *A instrução e o problema social*, de três de abril de 1912, publicado no jornal *Guerra Social*, e *Educação e ensino*, publicado na obra *Roteiro da libertação social*, de Edgar Leuenroth (extraído da Revista Liberal, de Pouso Alegre, Minas Gerais).

A concepção de educação deste anarquista, expressa nesses artigos, é permeada por uma visão dualista: por um lado reconhece o poder das instituições educacionais no controle e manutenção da sociedade com base em um discurso hegemônico, e por outro detecta, com a mesma intensidade, o poder desta mesma instituição de transformar ou reformar a sociedade e emancipar os grupos sociais dominados. Neste duplo viés, Penteadó ergue-se em oposição à escola que incute nos educandos valores, ideologias e morais dominantes, cujo objetivo é manter as classes econômica e socialmente dominadas passivas ao controle das ideologias:

Ninguém, hoje, desconhece a importância da educação e do ensino na formação do caráter moral do indivíduo e, conseqüentemente, na evolução e melhoramento da sociedade humana. A escola atual preocupa-se antes em fazer dos educandos seres passivos, flutuando ao sabor de sugestões mal definidas, do que homens aptos para os embates de vida intensa dos nossos dias e capazes de influir para um melhoramento progressivo do meio em que se agitam como fatores sociais (Educação e ensino).

Não houve no passado quem não houvesse instituído escolas de acordo com a sua mentalidade, com as suas aspirações e os seus sentimentos. Mas se elas correspondiam à forma, à maneira despótica de governo daquelas eras - as de hoje, todavia, conquanto nos gabemos de ser tão civilizados, não deixam de ter senão pequeníssima diferença.

As escolas oficiais do Estado são umas casernas em perspectiva. Nelas, em vez de se prepararem os homens para uma sociedade humana, apenas se tem a preocupação em se transformar as gerações nascentes em futuros gendarmes, formado-lhes uma mentalidade assassina e belicosa, propensa ao derramamento de sangue, para a guerra, para o saque, para espingardeamento dos seus semelhantes, para a obra de devastação das cidades, das vilas, de aldeias populosas das nações cujos chefes estejam em desacordo com os seus. (A escola e a sua influência social)

João Penteadó, vinculado à corrente discursiva e crítica libertária à autoridade e ao massacre humano pela preponderância de um grupo social, desenvolveu, em acordo com a pedagogia moderna, a crítica à funcionalidade da forma escolar na socialização e conservação de certos valores sociais dominantes. Revela-se às classes trabalhadoras, por meio desses

simples artigos, quão funcional é a escola no poder de conservar e tornar imperceptíveis ao povo, as desigualdades sociais. Mas ocorre, com a mesma intensidade, a percepção de que se as classes populares são destituídas de cultura, de saber e de autonomia intelectual é porque o domínio destes capitais simbólicos representa posse de poder e de autoridade, fator comum em uma sociedade dividida em classes, como defendem anarquistas como Max Stirner. Assim, para o discurso anarquista, a educação representa o meio pelo qual as classes populares tanto são dominadas (pela exclusão ou pela ideologia) quanto encontram sua libertação. Tal como concebe Bakunin (e Durkheim), Penteado percebe que o homem adulto é resultado do condicionamento familiar e social, imposto desde seu nascimento pela família e pela escola. Assim, justifica o interesse do Estado e da Igreja no direcionamento ideológico da escola, nas seguintes palavras:

Daí, pois, a razão por que o Estado e a Igreja disputam entre si a primazia no mister da instrução popular e têm as suas vistas constantemente voltadas para a questão do ensino, procurando aumentar sempre e de maneira considerável as instituições destinadas à formação de mentalidades que se adaptem melhor à vida de degeneração e perversidade das sacristias e dos quartéis do que à atmosfera sadia da liberdade e da felicidade resultantes da emancipação da consciência e do pensamento (Educação e ensino).

Partilhando do pensamento de anarquistas como Bakunin, Penteado propõe que a educação deve atuar na libertação e elevação das consciências humanas. Apoiado no reconhecimento de que a pedra fundamental da revolução é a educação, defende que o homem deve encontrar suas tensões e convicções revolucionárias, sem se entregar àqueles que - em posse da ciência e do conhecimento - intentam guiá-lo à ignorância e à escravidão. Livre da dominação, o homem trabalhará em torno de uma nova sociedade, na qual todos possam – livres das desigualdades sociais, culturais e econômicas - encontrar o modo como melhor desenvolvem suas potencialidades humanas (profissionais, intelectuais e artísticas ). Penteado estabelece uma relação entre educação e revolução, nos seguintes termos:

Não basta querer a revolução, não basta sonhar com a reforma social, mas é preciso, é indispensável, urge fazermos alguma coisa para a sua realização, e esta coisa deve ser a divulgação da instrução por meio das escolas criadas sob os moldes do racionalismo científico preconizado por Francisco Ferrer, porque instruir segundo esses princípios é o mesmo que cercear pela raiz todos os prejuízos que enlutavam os progressos do espírito humano, é o mesmo que estirpar uma a uma, todas as mentiras convencionais da época, enfim, é o mesmo que fazer despertar a consciência da humanidade para a vida do pensamento e da razão, incitando-lhes saturares idéias de liberdade, paz e justiça (Instrução e o problema social).

Visando o progresso do espírito humano e o despertar da consciência do povo, João Penteado defendeu a educação racionalista e libertária. Dessa forma, na escrita de seus textos,

ao evocar o discurso dos anarquistas clássicos, tem o intuito de criticar contundentemente seu alvo - a educação estatal e confessional - e mostrar ao leitor a alternativa que compreende como benéfica e salutar diante da problemática levantada, as escolas racionalistas:

A escola, fonte alimentadora dos caudais de idéias que tão poderosamente influem no destino das sociedades humanas, deve merecer a mais acurada, a mais cariciosa, a mais desvelada dedicação por parte dos reformadores sociais, dos que sonham um futuro diferente para a Humanidade, porque é nela, justamente nela, nos seus bancos e nos seus livros, que se preparam as novas gerações, que fatalmente serão arrastadas para a felicidade ou para a desgraça, para o bem ou para o mal, para a liberdade ou para a escravidão, para a paz ou para a guerra, para a vida ou para a morte, segundo o critério em que elas se baseiam, segundo o espírito, bom ou mau, que as anima e o objetivo a que elas se destinam. É nelas que reside o segredo da força mantenedora dos preconceitos patrióticos, das convenções sociais, das superstições e dos dogmas religiosos (...).

As escolas racionalistas, as escolas livres, as escolas despidas de todos os prejuízos políticos, sociais e religiosos - eis o recuso mais eficaz, mais poderoso, mais praticamente realizável para a consecução do ideal luminoso, radiante de amor, de bondade e de justiça, que tenta reabilitar a humanidade para a vida de harmonia e de bondade que se nos afigura perto, muito perto, na perspectiva feliz e iluminada de uma cidade futura, em que seremos todos iguais, fortes e livres sobre a Terra livre.

Ai! Então não haverá mais mendigos, nem potentados porque o homem, emancipado, de posse de todos os seus direitos, saberá tirar da nossa mãe natureza o pão da alegria e o pão da vida. (A escola e a sua influência social)

Nesse sentido, esse discurso gira em torno de uma defesa da forma escolar - e não qualquer escola - como um dos principais instrumentos capazes de levar o povo ao esclarecimento e à revolução social, uma vez que este poderia assim adquirir consciência da condição de exploração e da estrutura opressora da sociedade. Para os anarquistas, como para João Penteadado, a educação, a cultura, o saber e a maioria intelectual devem acompanhar todos os grupos sociais, todos os indivíduos, inclusive os trabalhadores, os quais além de sustentarem a sociedade, têm capacidade para fruir o processo artístico e educativo e com eles se elevar intelectualmente. Assim, se opõem às castas de sábios e artistas, tão comuns e presentes ao lado dos homens de Estado e das instituições sociais de poder.

Em outros artigos, João Penteadado expressa, por meio da ficção, temáticas referentes às relações humanas, às injustiças sociais, à educação e a um tema muito presente em seu discurso: a religião. Como um convicto tolstoiano, Penteadado critica a religião como instituição de poder e defende o espiritualismo e as ações de bondade do cristianismo. No conto chamado *Antídoto*, publicado em 1911, no jornal espírita *Nova Revelação*, Penteadado desenvolveu uma interessante relação entre ideários historicamente marginalizados pela sociedade, como o anarquismo e o espiritismo, com base na trajetória de um personagem:

Antídio<sup>378</sup>. O conto representa, sobretudo, a concepção de educação transmitida por Penteado, sob uma mescla de esclarecimento sobre o anarquismo e o espiritismo, demonstrando o quanto, para este autor, o processo de formação humana se dá pela constante interação com a natureza, com as pessoas e com as suas criações sociais - instituições, representações, burocracia, cultura. Parte do pressuposto de que a prática educativa e o aprendizado não estão somente nos livros e nos mestres, mas no contato crítico, intuitivo e autônomo do aluno com o mundo, com as mazelas e belezas do mundo. Assim, o aluno pode ser o senhor da construção do seu saber e, por meio da sua curiosidade e de seu senso de investigação poderá apreender as possíveis verdades do mundo. O contato com o mundo revela a importância da educação pela vida.

Os elementos mais presentes no discurso de Penteado, nesse primeiro período, são, portanto, definidos em função de sua inserção e ação sociais, ou seja, a educação - e a militância pelo ensino racionalista -, o anarquismo e o cristianismo pagão. Dentre estas esferas estão temáticas específicas, sincretizadas em seus textos, que serão evidenciadas a seguir.

Antes, cabe ressaltar algumas características do período aqui definido como pós-repressão, no qual Penteado desenvolveu uma produção escrita mais amadurecida.

Em uma obra, intitulada *Traços biográficos do professor Bento de Siqueira*, Penteado desenvolveu uma breve biografia deste professor, antigo amigo militante no movimento operário de Jaú, no início do século XX. Este dado, todavia, não aparece na obra, sendo privilegiada a trajetória de Bento de Siqueira em seus pormenores pessoais e profissionais. Mas na descrição dos fatos relevantes a esta trajetória social, vinculada à de sua esposa e também educadora, D. Ernestina, há uma referência indireta de um posicionamento crítico à face desumana e autoritária da sociedade, como segue:

Bento de Siqueira e a sua esposa – Dona Ernestina -, afinal não passaram pela vida em branca nuvem. Eles terminaram a trajetória da existência terrena com dignidade e justiça características de quem cumpre o seu dever para com a família, para com a pátria e, também, porque omitir? para com a humanidade, a cuja causa não regatearam o esforço de seu trabalho e de sua atividade, sem levar em conta outro interesse que não o de bem servir a seus semelhantes.

E agora, depois de haverem partido daqui para o além, onde, como tantos outros, caminheiros do infinito, ainda prosseguem na sua marcha em busca da perfeição ideal que não puderam encontrar a seu alcance neste mundo.

De fato, lutaram tanto para esse fim, mas debalde, em virtude de ainda a humanidade não se haver desvencilhado dos preconceitos e do convencionalismo político, religioso e social desta malsinada civilização que a todo transe procura desfigurar os seus princípios da razão, da moral e da justiça, surpreendendo-nos, de quando em quando com o tremendo espetáculo de guerras internacionais, como as

---

<sup>378</sup> O conto será reproduzido na próxima parte da análise.

recém-passadas e já está pondo em ensaio, para logo, outra, talvez maior e mais terrível em suas nefastas conseqüências, com a aplicação criminosa de potentes engenhos destruidores e mortíferos, como aviões a jato, de bombardeio, fortalezas voadoras, navios de guerra, tanques, submarinos, além da bomba atômica, contra os nossos semelhantes<sup>379</sup>.

Característica semelhante está presente em obras nas quais trata e amplia a noção de educação e sua relação com os poderes públicos, como é possível notar em *Pioneiros do Magistério Primário*, publicada em 1944. Nesta obra, em que homenageia antigos professores da cidade de Jaú, Penteadado expressa, em primeira instância, o reconhecimento do valor da educação pública na formação das massas populares. Entretanto, se não escreve explicitando as idéias e princípios anarquistas, na mesma lógica de propagá-los didaticamente, o faz por meio de considerações e referenciais que compõem o seu pensamento de forma indireta, como quando explicita, nessa mesma obra, as cruzeiras dos castigos sofridos por ele mesmo no ensino primário.

Assim, expõe e eleva a função do educador em seu projeto de levar a educação para todos e trabalha, nesse plano, com a noção de povo, em seu sentido amplo, vinculada à extrema necessidade de se educar as massas como forma de proporcioná-las o progresso intelectual. Focaliza a função do Estado nesse processo, vinculada ao objetivo pleno de emancipar a população e não de promover uma ideologização em larga escala, como pode proporcionar a forma escolar. Como diz no prefácio ao *Pioneiros do magistério primário*,

[os pioneiros] vêm, através dos tempos, abrindo clareiras nas consciências dos filhos do povo, na árdua e grandiosa tarefa de descortinar um futuro melhor e mais feliz não só para a nossa cidade, para o nosso Estado, para o Brasil, como também, porque não dizê-lo, para a humanidade toda, à qual, em última análise, não deixamos de pertencer<sup>380</sup>.

Reitera, dessa forma, a importância fundamental da profissão docente, que, somada às forças do Estado, vem por abrir os horizontes das massas populares. Mas, para além da abertura do acesso à educação pelo Estado, Penteadado, de forma ambígua, relativiza, reiteradamente, essa supremacia estatal. Essa relativização vai de encontro à sua concepção de nacionalismo e de pátria, reafirmada nos diversos textos que escreveu neste momento de sua vida, marcado por uma visão claramente internacionalista:

Embora ainda hoje tão respeitável, o conceito de pátria, em certo sentido, torna-se absurdo, deixando mesmo de ser a expressão da verdade, porque o coração humano muitas vezes fala mais alto que todas as leis escritas sob o ponto de vista

<sup>379</sup> PENTEADO, J. *Traços biográficos do professor Bento de Siqueira*. p.11-2.

<sup>380</sup> PENTEADO, João. **Pioneiros do Magistério Primário**. 1944, p. 16.

convencional do direito, da razão e da justiça. (...)

Haja vista o elevado conceito em que são tidos os grandes vultos emergidos do fecundo seio da humanidade através dos séculos. Eles também na sua grandeza e sublimidade não pertencem exclusivamente a uma vila, a uma cidade, a uma província, a um Estado ou a uma nação pequena ou grande, mas sim a todos os povos da superfície da terra. (...)

E querer dar-lhes uma pátria que não tenha por limite o seio imenso do espaço estratosférico da região sideral em que gira o nosso planeta é diminuir-lhes a própria grandeza, é apoucar-lhes o próprio valor, é ofuscar-lhes a perenidade da glória em que devem permanecer de modo imorredouro e firme através dos séculos para orientar a inteligência e o espírito das presentes e futuras gerações. (...)<sup>381</sup>

Este excerto, componente da introdução da obra *Esboço Histórico da Epopéia do hidro-avião Jahu*, na qual abre uma nota de esclarecimento sobre o conceito de pátria, exprime a preocupação de Penteado em marcar um posicionamento internacionalista, em detrimento do nacionalismo, restrito, limitado. O efeito de gradação, reiterado por Penteado diversas vezes nestas obras, está associado à relação do homem com seu lugar de origem, de um lado, e sua inserção à comunidade humana universal, de outro. Assim, justifica o enaltecimento aos pioneiros do magistério primário ou à personalidade outras de sua cidade natal com o reconhecimento da comunidade humana independente de suas fronteiras sociais; salienta a universalidade humana como fator agregador pelos princípios de bondade, equidade e ajuda mútua entre os homens.

Em outro ponto, desenvolvido em *Pioneiros do Magistério Primário*, na seção intitulada *Generalidade a propósito do ensino primário e da sua eficiência sob o ponto de vista do progresso das nações* Penteado menciona a ação dos bandeirantes na instituição do progresso da nação. Os bandeirantes são aqui evocados em conformidade com o senso comum dessa época, como heróis que adentraram ao desconhecido disseminando a civilização. João Penteado, com uma argumentação profundamente divergente de um homem que freqüenta e contribui com o Centro de Cultura Social, em meio ao nicho dos libertários em São Paulo, associa o papel dos bandeirantes àquele desenvolvido pelos reformadores da educação, que modificaram o campo educacional, a partir da década de vinte e que, mediante o fortalecimento de seu projeto de nacionalização da educação, minaram o projeto das escolas libertárias em São Paulo:

Os professores de hoje trabalham, lutam, é verdade, mas os do passado lutaram e sofreram muito mais porque, precursores que foram da civilização deste século, prepararam como puderam o terreno para a realização do progresso atual de nosso país, assim como os de nossos dias preparam o do futuro.

É certo que esses heróis desbravadores das consciências de nossos antepassados agiam às cegas, sem considerar precisamente a importância e o valor de seu trabalho na obra de alfabetização dos filhos dos sertanejos com relação ao futuro do Brasil,

---

<sup>381</sup> Idem, p.111.

mas é também verdade que a eles devemos um tributo de imensa gratidão pelo que fizeram, sem o saberem, em nosso benefício.

Haja vista, pois, a ação dos temerários e ousados bandeirantes paulistas do passado. Eles, partindo deste Estado para as regiões sertanejas de nosso “hinterland” em busca de ouro, de riquezas e de escravos, devassaram o seio das nossas selvas e fizeram recuar os limites geográficos do Brasil para enormes distancias, engrandecendo, embora inconscientes do valor de sua obra, sob o ponto de vista nacional e histórico. Assim, também, os professores primários de antanho, com o seu trabalho, sem saberem que eram os apóstolos das selvas a abrir caminho para a nossa civilização, ficaram sendo, de fato, os remotos precursores dessa majestosa e admirável obra de ensino e de educação que os governos da União, de São Paulo e de outros Estados, tão esforçadamente, vêm hoje beneficiando as gerações destes últimos tempos, desde a Proclamação da República e depois da Revolução de 1930, com organização do Estado Novo<sup>382</sup>.

Reconhece que estes educadores - a despeito de serem opositores de projetos educacionais como o libertário - articularam a amplificação da educação e restabeleceram suas diretrizes por meio do projeto liberal. Entretanto, desenvolve uma relação incisiva e também dúbia, uma vez que a figura dos bandeirantes destoa de todo o seu referencial de equanimidade, solidariedade e amor entre os homens. Apesar dos bandeirantes serem reconhecidos nessa época como figuras importantes no processo civilizatório, a associação estabelecida pode ser interpretada como uma comparação que cita apenas um lado da história, o outro ficaria subentendido àqueles que quisessem extrair o significado. Logo, assim como os bandeirantes, que ao fazerem escravos e mortos desvendaram caminhos obscuros e desconhecidos e levaram o progresso por meio deles, os reformadores da educação estatal abriram caminhos para que o mesmo Estado atendesse aos povos mais afastados e desprovidos de escolas, interrompendo os projetos educacionais que discordassem de sua proposta centralizadora. Ambos, sem ter a plena consciência do que estavam fazendo, da amplitude do projeto que estavam encampando – em detrimento de muitos – pelo progresso e pela educação da nação brasileira, e, como afirma - por que não? -, da humanidade.

Assim, partindo de um jogo entre o senso comum e a colocação de suas concepções diante dos mesmos, Pentecost evoca passagens acerca do processo educativo como principal meio de trazer a ascensão de classes predominantemente excluídas, como quando se refere à trajetória de Luis Gama, na mesma obra:

(...)Quem não conhecerá a biografia de Luis Gama em nosso Estado, em nosso País? Filho da raça negra, vendido como escravo a um fazendeiro do interior de nosso Estado, em Rio Claro, nos ignominiosos tempos do elemento servil; tendo passado por todas as agruras da existência, sem eira nem beira - esse homem valoroso, apesar de negro e escravo, calcado sob o baixo-fundo social - só porque sabia ler um pouco e tinha muita vontade de se instruir, chegou a ser, à custa do

---

<sup>382</sup> Idem, p. 23.

próprio esforço, um dos maiores vultos da história da abolição da escravatura no Brasil, não só como advogado, em cuja carreira se distinguiu, mas também como orador, poeta, jornalista e homem de letras, cujo valor moral e intelectual ainda serve de modelo às novas gerações (26).

Nesse sentido, as temáticas que antes eram explícitas, voltadas à redenção da humanidade por meio de uma concepção de mundo específica - o anarquismo, neste período - estão submersas num jogo argumentativo dificilmente dissociável desse contexto sociopolítico recém saído do Estado Novo getulista, mas profundamente marcadas por elementos libertários, como o internacionalismo. O elogio aos professores que o educaram, mesmo sob a pena da autoridade e do disciplinamento dogmático, justifica-se pela importância desta mesma educação para a consolidação da escola no Brasil. Seria o contexto autoritário no qual foi educado a razão do homem libertário? Num jogo discursivo Penteado reitera o reconhecimento daqueles que levaram a educação, de uma forma ou de outra, ao povo - diante do objetivo mesmo de fortalecer os laços do nacionalismo -, mas ratifica o que entende por nação e nacionalismo evidenciando-o num conceito de âmbito universal; refaz a noção de nacionalismo projetando-a como positivamente considerada somente quando tem “ou quando aspiram a uma fecunda e gloriosa projeção universal”<sup>383</sup>.

### 3. As edições comentadas

A produção escrita esteve presente em momentos distintos da vida de João Penteado, como explicitado anteriormente. Mediante a localização destes textos (conservados pelo autor e, postumamente, por seus familiares), no arquivo pessoal<sup>384</sup> e na biblioteca pessoal<sup>385</sup>, foi organizada uma coletânea com o objetivo de, por um lado, propiciar a veiculação de possíveis versões finalizadas destes textos, e por outro, buscar elementos para a compreensão do pensamento do educador-escritor. Ambos veiculam suas idéias políticas, sociais, pedagógicas e espirituais, e permitem certa compreensão de seu trajeto político e filosófico, ao longo dos anos. Podem ser classificados, genericamente, como textos literários - líricos, narrativos, dramáticos e biográficos - e jornalísticos<sup>386</sup>. O critério fundamental de

---

<sup>383</sup> Idem, p. 32

<sup>384</sup> Arquivo Pessoal João Penteado - Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

<sup>385</sup> Coleção João Penteado – Unidade especial de informação e memória, da Universidade Federal de São Carlos.

<sup>386</sup> As versões presentes em seu arquivo pessoal são datilografadas ou manuscritas - minutas de textos cujo objetivo do autor seria a publicação. A grande maioria destes textos de fato foi publicada em jornais, cuja identificação ficou comprometida devido à prática do próprio João Penteado de guardar os jornais em forma de

seleção dos textos foi a sua integralidade. Como a maioria está datilografada em papéis avulsos, há muitos textos que perderam páginas. Quanto aos textos impressos, outro problema interferiu na sua apreensão integral: a perda da qualidade da impressão, comprometida pelo tempo<sup>387</sup>. Entre os datiloscritos<sup>388</sup> e os impressos foi estabelecida uma comparação para confirmar problemas de ilegibilidade e a publicação dos primeiros em jornais. Em síntese, foram inclusos na análise textos integrais, publicados ou inéditos.

Esse percurso, que constitui o processo de edição dos textos integrantes do *corpus* da produção escrita de João Penteado aqui analisado, foi desenvolvido em acordo com critérios da crítica textual para o trabalho com textos manuscritos ou impressos, originais e inéditos. Um dos pontos problemáticos iniciais, e que justifica a utilização de recursos específicos do campo da crítica textual, foi presença de diversas cópias de um mesmo texto, todas com alterações do autor. Trabalhou-se, então, com uma primeira etapa do processo de edição: o levantamento dos textos (agrupando as cópias de um mesmo original e localizando os que foram publicados, o que em termos técnicos, no campo da crítica textual, dá-se o nome de *recensio*). Um segundo momento consistiu na análise comparativa entre os textos localizados (*collatio*) e por fim a eliminação daqueles que, entre as cópias, não contribuiriam para a reconstituição do texto integral. Como o objetivo foi produzir edições que poderiam representar uma versão final do texto, as análises filológicas não se estenderam além das etapas descritas. A edição crítica final de cada texto teve como fundamento a utilização da última versão escrita pelo autor, localizada a partir da análise comparativa, procurando manter as últimas modificações executadas pelo autor e instituir uma modernização ortográfica (pontuação, acentuação e grafia). Os trechos ilegíveis foram suprimidos. Por não haver o propósito de análise lingüística, mas a produção de versões que possibilitem a leitura dos textos, as alterações e modernizações não foram explicitadas na edição crítica. As demais informações e especificidades dos textos foram mantidas.

A coletânea de textos aqui reproduzida foi estabelecida mediante a organização pautada nos gêneros textuais e nas temáticas abordadas. A cronologia foi deixada em segundo plano por dois motivos: muitos textos não têm datação e, entre os que possuem, é privilégio na análise a localização das constantes temáticas. Estas foram evocadas com base em elementos recorrentes na própria produção do autor, que muito dialogam com as temáticas

---

recortes, omitindo a identificação dos mesmos (segundo consta em seus Cadernos de Anotações e em seu Diário - Coleção João Penteado - UEIM - UFSCAR).

<sup>387</sup> São textos publicados em jornais, entre 1910 e 1950. Foram fotografados dos documentos originais, o que compromete ainda mais a sua leitura.

<sup>388</sup> Termo técnico empregado na área de crítica textual, que se refere aos textos datilografados.

significativas da produção textual libertária. Assim, detectou-se, na tentativa de promover uma possível organização temática dessa produção, certa coerência interna muito semelhante às produções literárias anarquistas. Retomando a questão cronológica, posta em relevo num segundo plano, notar-se-á que alguns temas persistem ao longo dos anos.

### 3.1 As formas e os temas

Os textos produzidos por João Penteadado foram, em sua maioria, voltados à publicação em jornais<sup>389</sup>. A estrutura formal e genérica de parte desses textos condiz aos limites do texto jornalístico, que serão classificados aqui como crônicas e textos de opinião. Já entre as narrativas, também veiculadas em jornais, a forma ficcional desenvolvida foi o conto. Para além destas predominâncias entre os gêneros textuais, há também uma peça de teatro, cuja publicação não foi confirmada e dois poemas, publicados em jornais.

Há também diversos textos biográficos, como o já citado “*Traços Biográficos do Professor Bento de Siqueira*”, um opúsculo produzido em homenagem a este professor, e aqueles publicados em seus livros “*Esboço Histórico da Epopéia do Avião Jahu*” e “*Pioneiros do Magistério Primário*”. Localizou-se também a referência de outro opúsculo, chamado “*Traços Biográficos de Argemiro Acayaba*” que noticia e homenageia o colega, o jornalista jauense precocemente falecido. Essas obras, escritas a partir da década de 1940, constituem, segundo o esclarecimento do próprio autor, homenagens a antigos professores, amigos e pessoas ilustres de Jaú. A circulação foi, aparentemente, restrita, uma vez que foram publicadas em gráficas, cujo custeio aparenta ter sido do próprio João Penteadado. Foram editadas, por exemplo, mil cópias da obra *Pioneiros do Magistério Primário*, presenteadas às pessoas de sua relação, como constam nas cartas que acusam o recebimento desta e das outras obras<sup>390</sup>.

A organização temática foi definida de acordo com abordagens constantes nos textos coligidos. Entre os textos publicados em jornais, percebe-se que eram designados a determinadas colunas ou espaços específicos dos jornais, no formato de crônica ou ficção, tratando, justificadamente, com maior liberdade temática e estilística, de assuntos variados. Há, entretanto, aqueles textos que não foram localizados em edições impressas, e que, portanto, não teve, apesar da forma textual, publicação confirmada na imprensa.

---

<sup>389</sup> Conforme foi colocado no capítulo anterior, Penteadado escreveu para jornais da cidade de Jaú, para jornais anarquistas, espíritas e para um jornal anticlerical.

<sup>390</sup> Correspondências – Arquivo Pessoal - Arquivo João Penteadado - foram consultadas correspondências e notas

Os textos jornalísticos, crônicas ou textos de opinião, estão tematicamente arraigados à educação libertária ou à figura de Francisco Ferrer<sup>391</sup>. Estabelecem comentários críticos ou informativos sobre esses temas e outros permeados por fortes críticas e morais muito comuns ao pensamento libertário. São ainda marcados por uma nítida parcialidade, ocasionada pelo propósito do autor de marcar uma posição diante do tema e de promover um possível efeito didático.

Os textos evidentemente ficcionais seguem uma organização narrativa elementar e apresentam certas marcas de estilo, como alguns pontos de descrição detalhada em termos de espaço, tempo narrativos e personagens. O enredo está geralmente vinculado às constantes morais desenvolvidas em praticamente todos os contos localizados, fator esse que dá sentido à própria adoção do gênero conto pelo autor, como forma que melhor se adéqua a seus objetivos didáticos. Sim, porque a leitura desses contos explicita a preocupação em se desenvolver uma forma literária, mas que tivesse pontual compromisso com a transmissão de uma mensagem arraigada a elementos sociais. Assim, o conto pode representar uma forma expressiva de um valor moral objetivo, suposta pretensão do contista que

sente a necessidade de escolher e limitar uma imagem ou acontecimento que sejam significativos, que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de abertura, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento literário contido no conto<sup>392</sup>.

Dessa forma, partindo do claro objetivo de João Penteadado em produzir pequenas peças educativas, permeadas por valores morais, esses contos representam também um processo de criação vinculado à multiplicação de determinadas visões acerca da realidade, profundamente propositadas. São, portanto, narrativas simples, com intrigas mínimas que desenvolvem certa passagem de equilíbrio episódico<sup>393</sup> e que finalizam com a ilação de uma mensagem, uma perspectiva particular sobre os fatos. A única peça de teatro resgatada integralmente segue princípios semelhantes aos contos e desenvolve temática intimamente relacionada a questões sociais e humanas. Nessa perspectiva, o envolvimento da escrita com

---

fiscais referentes à tiragem de *Pioneiros do Magistério Primário*.

<sup>391</sup> Há outros textos publicados em jornais libertários e na Lanterna, já citados anteriormente, que remetem a estas temáticas, mas que não foram aqui reproduzidos. São jornais microfilmados, de acesso limitado (organizados no Arquivo Edgar Leuenroth - Unicamp), cujas cópias possibilitadas à pesquisadores perdem intensamente em qualidade de imagem, e portanto, de legibilidade do documento. Tais circunstâncias impediram a edição de todos os textos localizados em jornais.

<sup>392</sup> CORTAZAR, J. **Valise de cronópio**. São Paulo: Perspectiva, p.151.

<sup>393</sup> Todorov explicita dois tipos episódios em uma narrativa: os que descrevem um estado (de equilíbrio ou desequilíbrio) e os que descrevem a passagem de um estado a outro. In: TODOROV T. **A gramática narrativa**. In: As estruturas narrativas. São Paulo: Perspectiva, 1970, p. 138.

sua função e representação social traçou as temáticas desenvolvidas, sendo elas essencialmente articuladas a uma crítica social, mas também valorização humana das relações sociais. Assim, se por um lado o autor critica desequilíbrios e iniquidades sociais, por outro aponta valores e condutas que retificariam tais desequilíbrios, como a justiça, a liberdade, a solidariedade, o amor. A defesa desses valores se fundamenta em uma fusão de liberdade – arcada em princípios anarquistas – com espiritualismo – a bondade espírita, muito marcada pela caridade, pela compaixão e pelo senso de justiça. Desta fusão, os variados temas giram em torno da seguinte organização (respectivamente, gênero, tema e título do texto):

❖ **Ficção**

**Natureza e cultura:**

- *O livro e a árvore*

**Miséria urbana, trabalho e crítica social:**

- *Entre operário e capitalista*

**Família, moral e amor fraternal:**

- *O filho ingrato*
- *Os sonhos de Jano*
- *Gianini*

**Religião**

- *Que Cristão!*
- *Raciocínio infantil*

**Educação e crítica social / A Escola Moderna e o ensino racionalista.**

- *Antídoto*

**Moral anarquista e moral exemplar**

- *A cor da vida e a cor da morte*
- *O cão e o soldado*

- *Um caso curioso e triste no “dia das mães”*

❖ **Crônicas e textos de opinião**

**Natureza e cultura**

- *À propósito das duas últimas grandes guerras: as águias e os condores e seu espaço vital*

**Educação e crítica social / A Escola Moderna e o ensino racionalista.**

- *13 de outubro*
- *A Escola Moderna – um caso curioso*
- *Ainda a propósito das Escolas Modernas: 1º aniversário de seu encerramento*

**Anarquismo, anarquistas e movimentos sociais**

- *A doutrina libertária e seus adversários*
- *A comuna de Paris*
- *Neno Vasco*
- *A guerra européia: aniversário do hediondo crime da burguesia*

**Educação e crítica social**

- *Pregando no Deserto*
- *Cenas da Rua*
- *A instrução pública*

**Miséria urbana, trabalho e crítica social:**

- *As vítimas do trabalho*

**Moral anarquista, moral exemplar**

- *Criticando as modas*
- *O carnaval: a exteriorização da estupidez*
- *Pela educação da infância: as balas baralho e sua nefasta influência*

❖ **Dramaturgia**

## Miséria urbana, trabalho e crítica social:

- *A mãe ladra*

A seguir, portanto, está reproduzida a coletânea dos textos, agrupados de acordo com as temáticas, com breves comentários.

### ❖ **Natureza e cultura**

#### *O Livro e a Árvore*

##### *Apólogo*

*Certo Filósofo, por uma tarde primaveril, depois de ter passado algum tempo a reler uma das excelentes obras do admirável escritor russo Conde Leão Tolstói, sob o título “Maldita Civilização”, foi inesperadamente interrompido pelos persistentes latidos de seu estimado cão, ao qual dera o nome de Fiel, que exercia a elevada função de guarda da casa.*

5 *Fechou, então, cuidadosamente o livro que tinha nas mãos e pô-lo de pé encostado em uma das belas árvores do jardim, indo logo receber a apreciável visita do amigo que o vinha convidar para um passeio pelo campo, à margem rio Tietê, que passava perto de sua residência.*

*- Bom dia, meu caro amigo.*

*- Bom dia.*

10 *- Vamos dar nosso habitual passeio campestre?*

*- Como não?*

*- Mas vim interrompê-lo na sua leitura.*

*- Mas não faz mal, há muito tempo para a gente ler, nas horas vagas.*

*- Sim, mas uma boa leitura nos alimenta a alma e nos encoraja na luta pela vida.*

15 *- Sim, mas o passeio, depois de uma boa leitura é, também, como o ouro sobre o azul.*

*- Sim, não há dúvida! Até você parece estar meio poeta!*

*- Qual poeta, que nada!*

*E ambos saem.*

20 *O cachorro, que era um tanto civilizado e amigos dos seus amigos, também os acompanha cheio de alegria, sacudindo a cauda.*

*Acontece, porém, que o filósofo, ao sair depois de amistosa palestra, esqueceu-se de guardar o livro que estava lendo, deixando-o ficar lá, ao relento, ao pé de uma mangueira.*

*E o livro, então, entristecido, vendo-se só, abandonado, sozinho longe da estante e de seu amo, ficara amuado e se pusera a resmungar sozinho, esconjurando todas as coisas deste mundo, maldizendo-se de tudo e de todos, sem se conformar com o isolamento em que se via.*

*- Ora esta! - Exclamou o livro desesperado - Aqui no meio destas pobres árvores, exposto*

*às intempéries, esquecido, ignorado, sem ser visto e admirado por ninguém! É intolerável!...*

30 - *E o que tem isso? Diz-lhe a árvore que lhe está perto. Eu e minhas companheiras que aqui estamos neste pomar não vemos muito menos do que você e, entretanto, nos habituamos perfeitamente a viver solitárias, e sem tristezas, mesmo longe das vistas dos homens deste mundo, mas nem por isso nos desesperamos, nem por isso perdemos a nossa paciência.*

- *Mas vós sóis árvores, vós sois plantas, vós sois ornamentos de jardins, vós não podeis saber nem compreender o segredo da minha grandeza e do meu imenso valor – murmurou o livro.*

35 - *Alto lá, Sr. Livro ! - respondeu a Árvore - Tu és muito orgulhoso e trouxa. Antes de ti e mesmo muito antes do homem, nós, as árvores, já existíamos. Fomos nós que, a principio, lhe possibilitamos e lhe garantimos a vida sobre a superfície da terra, dando-lhe abrigo, alimento e os primeiros recursos para a sua defesa contra as feras em meio da natureza bruta. A primeira arma do homem, depois da pedra, foi o bastão que nós lhe demos, a primeira habitação que o homem teve foi o oco das grandes Árvores, nossas irmãs e amigas, sob cujas sombras encontrou agasalho, tendo*  
40 *ainda, por alimento os nossos deliciosos frutos silvestres.*

- *Mas eu sou o livro, e tenho outra virtude, outra natureza, outro valor, outra importância, que você e suas irmãs não têm, porque eu sou o veículo da idéia, do pensamento do homem que se transmite de geração em geração, através do tempo, ligando, como numa cadeia infinita, o presente, o passado e o futuro da humanidade.*

45 - *Mas ainda assim, nós, as Árvores, não valem menos que tu, ô Livro, enfatuado e soberbo, porque se não fossemos nós, tu também não existiria, porque tu fostes tábuas tiradas de nossos caules, tu já fostes papiro no Egito, colhido nos brejos e enchestes as bibliotecas da antiguidade em que se amontoavam como verdadeiros trambolhos para depois derem queimados em praças públicas, como em Bruchinon ou Serapion pela invasão dos bárbaros Serracenos, de tão triste*  
50 *memória.*

- *Mas esse tempo já passou e não volta mais. - argumenta o livro.*

- *Embora esteja mais a salvo de tal atentado, não tens motivo para tanta empáfia, para tanto orgulho! Diz a Árvore.*

- *Como não!*

55 - *No que? Na tua encarnação artisticamente moderna? Ainda assim é a mim e às Árvores, minhas irmãs, que deves a tua grandeza e o luxo de tua apresentação!*

- *Como?...*

- *Quem é que dá o papel? A matéria prima para a fabricação dos livros? Não somos nós? E se hoje te vês assim tão bem tratado, em rica encadernação de madeira, pano e couro é ainda a mim e as minhas bondosas irmãs que tu deves por isso agradecer, já ouviste?...Não sejas ingrato! Cala a tua boca que é melhor!*  
60

*Neste momento, entra pelo pomar, inesperadamente, o dono do livro, o filósofo, todo contente, bem humorado e cheio de idéias grandiosas a propósito de uma obra literária que estava*

65 preparando, quando assiste, sem esperar a continuação da perlanga travada entre a *Árvore* e o *Livro*.

- *Que é isso?*- Disse, então, o filósofo, apanhando o *Livro* que estava no chão ao pé da *árvore*.

70 - *Vocês não devem brigar. Deixem disso!* - e acrescentou - tanto um como o outro tem valor relativamente admirável. Ambos merecem a consagração da humanidade. E assim como na festa da *árvore*, em que tomam parte milhares de crianças das nossas escolas públicas, plantando árvores nos jardins das cidades civilizadas, na entrada da primavera, assim, também, há de ainda pegar a moda da festa do *Livro*, que já está sendo iniciada nos clubes literários e nas escolas das nossas grandes cidades, nas quais a juventude afluirá jubilosa, prazenteira e feliz, sobraçando livros e mais livros à mancheia para o abastecimento das suas bibliotecas.

75 Como a *Árvore* nos dá sombra, agasalho e vida, assim também o *Livro* poderá inundar de Luz e de encanto o horizonte da Humanidade, tornando-nos mais felizes e cheios de harmonia, de bem-estar, de beleza e de felicidade.

*E não é isto uma verdade?*

*Que o diga então, o nosso grande vate, Castro Alves, nesta brilhante estrofe:*

80

*“Oh! Bendito o que semeia*

*Livros, livros a mão cheia,*

*E manda o povo pensar*

*O livro caindo n’alma*

85

*É germe que faz a palma*

*É chuva que faz o mar”.*

*João Penteadó*

### **À propósito das duas últimas grandes guerras: as águias e os condores e seu espaço vital.**

O privilégio do vôo concedido às aves pela Natureza não foi dado a todas indistintamente com a mesma prodigalidade, sem restrição, porque algumas há com maior e outras com muito menor capacidade em seus lances libratórios, lá pela amplidão dos ares, estabelecendo-se assim, entre umas e outras, não pequenas diferenças, porque algumas há na espécie tão rasteiras, que só adejam a pouca altura e, ainda assim, quando por imprevista circunstância, apressadamente, para a defesa de algum momentâneo perigo. Outras há, entretanto, que voam alto e se demoram longo tempo pelos ares, librando-se na imensidade do espaço, maravilhosamente, com as águias e os condores. Nesse caso, por exemplo, estão os corvos, apesar de feios e repugnantes, como abutres

que são.

*Quando eles voam e a gente os vê, lá pelas alturas, com as suas asas pretas, como batinas de padres, até parecem aeroplanos sob o fundo azul do céu, em dias belíssimos de primavera.*

*E não será que eles, e as outras aves, com o crescente progresso da aviação, já não se sintam também ameaçados em seus domínios e queiram também protestar, como Hitler, na antiga Alemanha nazista, contra a intrusa violação de seus direitos ao espaço vital, tão necessários a sua vida lá pelos ares.*

*Pois é verdade.*

*Eles, segundo imaginamos, já terão mesmo pensado nisso, já terão dito muito mal da humanidade e, principalmente, dos aviadores, tendo, para isso, muita razão, pelo motivo de estarem sendo tão insolitamente incomodados e ameaçados com as suas incursões lá pelos ares.*

*Os corvos, os condores e até mesmo as andorinhas, cujos domínios através dos séculos se mantiveram sempre invioláveis e respeitados, agora, com o crescente progresso inventivo do engenho humano já estão sendo seriamente ameaçados e, a tal ponto, que, com certeza, já estarão estudando a melhor maneira de se livrarem de tão grave perigo.*

*Mas como? Ser-lhe-á isso possível?*

*Não o sabemos. Entretanto, como para tudo há remédio neste mundo, eles também de certo, defender-se-ão de algum modo, como puderem, imitando as pequenas nações da Europa e do mundo ante os governos totalitários das últimas grandes guerras, mesmo sem hostilizarem os intrusos aviadores (já se vê), mas declarando-lhes, peremptoriamente, seu incondicional protesto, embora dentro da neutralidade, já se vê porque doutra forma ser-lhes-ia isso impossível.*

*Seu espaço vital está seriamente ameaçado. Que fazer, porém? Eles não possuem nem podem usar canhões, metralhadoras, nem bombas atômicas e incendiárias, como as já usadas pelo exercito da Alemanha, da Inglaterra e dos Estados Unidos da América do Norte nas duas últimas grandes guerras internacionais.*

*E por isso, quando se defrontam lá pelos ares com uma esquadrilha de aviões ou mesmo de fortalezas voadoras, como as norte-americanas, ficam atônitos, endoidecidos e logo batem as asas, com maior força, desviado-se das rotas desses monstros dos ares, em fuga espavorida. E há bastante razão para este procedimento. Pobres aves! Os homens mesmo são demasiadamente maus, cruéis e terríveis.*

*Mas não passam de torpes imitadores. Não só se serviram a principio das pirogas e jangadas, mas ainda aperfeiçoaram tanto a navegação, desde as galeras primitivas de nossos antepassados, até os moderníssimos tipos de navios transatlânticos de superfície e submarinos, que hoje constituem verdadeiras maravilhas, além das já tantas outras portentosas invenções como os aeroplanos e uma infinidade de outras de diferentes tipos de modelos, que em vez de servirem para lhes facilitar os transportes, os meios de comunicação, o intercâmbio comercial e cultural entre os povos, confraternizando-os, são logo convertido em armas de guerra para o serviço de destruição e*

*de ruína de nossa civilização, arrasando cidade como Madrid, Londres, Berlim, Moscou, e tantas outras, dignas de melhor sorte e melhor respeito. O regime social em que hoje vivemos a despeito da nossa malfadada supercivilização, já não passa de uma burla, de uma desvelada mentira diante dos fatos conseqüentes da conflagração européia e do que ainda está se passando pelos domínios coloniais da Ásia e da África, da América e de outras partes do mundo. A tão malfadada supercivilização deste século, que se nos apresenta como a das luzes, já não passa de uma impostura, de uma vergonha, que precisa de uma grande vassourada.*

*E, não obstante, ainda se fala em paz, civilização e em amor entre os povos do mundo*<sup>394</sup>.

---

O tema *natureza e cultura* remete a elementos fundamentais do ideário anarquista, o qual, por sua vez, não compreende tal relação sob uma perspectiva dicotômica, pelo contrário, são elementos que inferem uma ampla discussão no plano de interação entre homem, natureza e sociedade. Os dois textos de João Penteado, um conto e uma crônica, reportam-se bem à complexidade da relação de interação, sobrevivência e evolução entre humanidade e natureza e à relação de ameaça sofrida por esta diante da força dominadora daquela.

No conto *A árvore e o livro*, tem-se em foco a suprema inerência entre cultura humana, constituída ao longo de sua evolução, e natureza, propiciadora, em grande medida, desta evolução. As considerações feitas pela árvore em virtude do desmedido auto-centrismo do livro dizem respeito à fecunda e entranhada dependência que tem o homem e suas criações, da natureza, da ordem natural, e da sua incessante busca pelo controle dessa ordem. Se, por um lado, o pensamento libertário detecta a abundância de recursos naturais, que bastaria à sobrevivência de toda a humanidade, em concomitância à proliferação da miséria e da fome, por outro, não acusam uma oposição entre ciência e natureza, entre avanço tecnológico e conservação do mundo natural, acusam esclarecidamente a supremacia de um sistema de dominação que retém tal abundância natural em benefício de poucos e detrimento de muitos. A equivocada disputa entre o livro e a árvore, entre natureza, cultura e avanço tecnológico é posta em causa pelo então homem sábio presente na narrativa por não estabelecerem forças opostas, mas sim complementares. Assim, defendem que ao se decifrar

---

<sup>394</sup> Confrontou-se três edições do mesmo texto que possibilitou a alteração da oração que variou entre: "E, não obstante, ainda se fala em paz e em amor entre os povos do mundo". "E, não obstante, ainda se fala em paz e em civilização e sem amor entre os povos do mundo."

o caos aparente e ameaçador da natureza se percebe que esta é regida por leis científicas, que devem ser difundidas para toda a sociedade e não obscurecidas pelas religiões e demais dogmas.

Reclus, em sua elevada compreensão acerca da natureza e da evolução e revolução humanas, dimensiona, entretanto, a relativa capacidade de apreensão científica da realidade natural, como o faz quando questiona, no século XIX, a capacidade da matemática clássica de explicar satisfatoriamente as formas geométricas da natureza. Opondo-se à perspectiva linear darwinista, Reclus apreende nas discontinuidades da natureza, na sua ordem tão pouco linear e sucessiva quanto à compreensão humana se confortaria em sugerir, a potencialidade revolucionária natural e humana, seguindo a lógica explosiva de uma erupção vulcânica, que conflui num processo de evolução natural. A revolução humana deveria insurgir para a transformação e instituição da nova na sociedade, como característica de seu processo evolutivo. Assim, a própria dinâmica de evolução humana, em suas organizações sociais, estaria em comunhão com a dinâmica de evolução da natureza, em suas mais distintas particularidades.

Quanto mais próximo à ordem natural, sobrevivendo em seu seio de forma equilibrada e tendo plena compreensão das leis que regem a natureza e a sociedade, o homem poderia evoluir em profunda comunhão com a força da natureza e com a sobrevivência de suas criações. Como mostra o filósofo, dono do livro, a discussão estabelecida entre este e a árvore não tem fundamento porque o homem e a cultura podem viver em plena harmonia com a natureza. A cultura não deve ser exaltada em detrimento da natureza e nem o contrário.

A crônica, referente à disputa estabelecida entre as aves e os homens (assim que estes adquiriram sua capacidade de voar por meio do avanço tecnológico), vai esmiuçar com mais objetividade quão devastadora e ameaçadora é a dominação telúrica vigorada pelo homem. Litvak salienta a importância da natureza para os libertários em oposição à preponderância do sistema capitalista a partir da compreensão de que a natureza não representa o caos, assim como o anarquismo, ambos têm sua ordem estabelecida com base numa existência equilibrada, muito mais pautada no discernimento do homem natural, do que no homem político, capitalista e ambicioso. Nas suas palavras:

A natureza permitia aos anarquistas expor sua idéia básica: a anarquia não pretende a anulação da ordem e a imposição da desordem, senão a formação de uma sociedade natural que não tem regras nem leis, porque estas não são necessárias. Em tal meio a solidariedade e a ajuda mútua entre os homens se desenvolvem espontaneamente. As regras e leis impostas não fazem mais que asfixiar os fenômenos instintivos e naturais. A base essencial do anarquismo é o homem

natural, anterior e mais fundamental historicamente que o homem político. É a estrutura capitalista o que tem deformado aos homens, dividindo-os em amos e escravos. Da natureza, pelo contrário, emerge para eles o princípio da igualdade entre os homens<sup>395</sup>.

Dessa forma, João Penteado, ao se referir às duas guerras mundiais sob a metáfora da violência sofrida pelas aves quando tiveram invadido seu espaço vital pelo homem remete à crítica ao progresso tecnológico humano voltado à dominação e destruição da própria humanidade. Ao desenvolver recursos que poderiam ser empregados em benefício da sanidade da comunidade humana através do domínio da natureza, os homens os utilizam para dominarem-se entre si, e conservarem a imperante barbárie contra qual lutaram os anarquistas. Esse dois textos, como se pode notar, são profundamente articulados às formas literárias anarquistas, tanto pelo tema, quanto pelo interesse social. Como unidade de sentido, o texto vem por transparecer um valor didático e crítico.

---

<sup>395</sup> Litvak, L. Idem, p. 30.

❖ **Família, moral e amor fraternal:**

O filho ingrato

Havia na bela cidade de Terra Nova uma família italiana, muito estimada, procedente de Nápoles, que viva em santa paz, entregue ao trabalho diurno, alimentando a esperança de um futuro cheio de felicidades, a que tinha direito.

5 Dentre os filhos da família, que era composta de quatro crianças, havia um só menino, de nome Genaro, a quem eram dispensados todos os carinhos como de costume entre os italianos, principalmente quando se trata de um único representante do sexo masculino.

O pai de Genaro, Sr. Miguel, era proprietário da “Alfaiataria Napolitana”, que tinha muita fama. Era bom homem e não lhe faltava serviço, emendando, às vezes o dia com a noite a trabalhar para satisfazer à exigência de seus numerosos fregueses, principalmente por ocasião das  
10 vésperas de Natal e Ano Bom.

E Genaro já tinha uns dez anos, freqüentava o Grupo Escolar da cidade, onde estava matriculado. Era muito bom aluno e com isso o alfaiate se enchia de contentamento, porque pretendia fazê-lo professor normalista, empregando grande empenho para esse fim.

15 Depois de concluir o curso primário, Genaro recebera, afinal, o respectivo diploma. Isso deu motivo a uma grande festa em casa da sua família, onde era estimado como um príncipe, recebendo por isso todos os mimos e afagos de seus bondosos pais.

Passando o período de férias, foi logo levado à casa de um compadre, residente na capital do Estado, onde ficou prisionista, a fim de poder freqüentar as aulas de algum curso preparatório e depois matricular-se na Escola Normal da Praça da República.

20 Seus pais não pensavam em outra coisa, senão que seu filho haveria de estudar e ser um grande professor normalista, na terra onde nasceu.

De fato, após algum tempo, Genaro matriculara-se na Escola Normal da Praça da República, onde, três anos depois, recebera o ambicionado título de professor normalista, dando motivo para grande contentamento de seus estimados pais.

25 Durante o tempo de seus estudos, por ocasião das férias escolares, seus pais o receberam sempre de braços abertos, realizando festivas recepções, de cujo programa não faltava um sarau dançante, para o qual eram convidadas as famílias de suas relações.

E quando acabou o curso, essa festividade tomou maior importância, chamando a atenção de toda a população de Terra Nova.

30 As moças da cidade o disputavam e ele, cheio de si, tornou-se um tanto vaidoso, principalmente quando, por empenho de seu pai, que era muito estimado do chefe político de Terra Nova, conseguiu ser nomeado diretor político do Grupo Escolar da próspera cidade.

Então, não cabendo mas em si de tanto contentamento, entendeu de ser muito mais do que era, e tão orgulhoso se tornara que, às vezes, chegava a querer ocultar das vistas de seus amigos o nome de seu progenitor.

E ainda mais quando começou a namorar a D. Lili, linda jovem da cidade, pertencente à distinta família, a qual não só lhe correspondia aos galanteios e às suas esperanças, mas de vez em quando, punha-o também em embaraço, em apuros toda vez que lhe indagava sobre as virtudes e as qualidades de seus progenitores e de toda a sua família, que ela ainda não conhecia, dando assim justificado motivo para ele logo procurar uma evasiva qualquer e mudar logo de assunto sem que ela lhe percebesse o disfarce.

Sua namorada era recém chegada àquela cidade e não bisbilhotava muito com as amigas a respeito de seu namoro com o professor Genaro que, de fato, era mesmo um belo rapaz, bem aprumado, esbelto, envergando sempre roupas elegantes, muito bem talhadas e bem feitas, graças à dedicação e à generosidade de seu pai, cuja bondade não tinha limites.

Os seus encontros com a namorada se repetiam, quando todas as tardes, depois das aulas, sob um caramanchão orlado de madressilvas, em pleno jardim público, no largo da Matriz.

Certa vez, porém, quando ambos estavam em idílio, aconteceu de passar pelas imediações seu bom pai, que chegou a vê-lo, de longe, em seu idílio.

E o velho alfaiate, sobraçando uma das roupas que ia entregar, tentou surpreendê-lo naquele encantamento próprio da juventude! Suspendeu a marcha e depois partiu em seu encontro, pé ante pé. Ao aproximar-se do filho, levando-lhe a mão ao ombro devagarinho para surpreendê-lo e cumprimentá-lo, no qual não foi o seu espanto?

O jovem professor, contralanzando-se e simulando desconhecê-lo, teve hesitação em corresponder-lhe com franqueza e sinceridade o gesto paternal e amistoso. O velho alfaiate soube reter, cheio de tristeza o amistoso amplexo, mas a impetuosidade naturalíssima de napolitano ofendido em seu melindre e quase explodindo de indignação, murmurou:

-Ingrato! Não me reconheces?...

Ao que acode logo D. Lili, sua jovem namorada, cheia de surpresa e espanto, interpondo-se:

-Tenha paciência meu caro senhor, o mundo é assim infelizmente! Conforme-se, meu caro senhor! - Disse-lhe, abraçando-o.

E o pai do ingrato professor, entre soluços, agradece-lhe, com lágrimas nos olhos, as palavras confortadoras da jovem noiva de seu filho, desiludido das supostas belezas desse mundo e afastando-se cheio de imensa tristeza.

E a jovem Lili, voltando-se para o seu namorado, diz-lhe com tom grave e muito seriamente:

-Bendito encontro!

-Porque? Retrucou o jovem professor querendo beijar-lhe as mãos, mas ela, desprendendo

70 *rapidamente as suas, afasta-se alguns passos, dizendo-lhe em alto e bom som:*

*-A cena que acabo de tomar parte, com tristeza e indignação, deu-me a perfeita medida de tua alma. E basta!*

*Depois deu-lhe as costas e acrescentou:*

*-Não és digno de meu amor, nem do teu bom e pobre pai.*

75 *E dali partiu, magoada, mas satisfeita, porque aquela triste cena a livrou de se aliar a um monstro indigno de seu afeto e de seu amor, bem como de seus bons pais.*

*João Penteado*

## Os sonhos de Jano

Jano era um rapaz que tinha grandes aspirações. Mas a pobreza e a ignorância o condenavam ao obscurantismo, forçando-o a viver em sua pequena cidade natal, distante dos centros civilizados.

5 Vivia sonhando com castelos dourados e paraísos cheios de delícias, que, ao seu modo de pensar, ficavam longe, em terras estrangeiras.

A sua maior vontade era conhecer o mundo, ver muitas cidades, vilas, aldeias e povoações. Foi assim que, depois de muitas considerações revolveu sair em busca daquelas fantasias que sonhara.

10 Saiu, pegou a mala e foi-se. Andou...Andou. Depois de estar longe, quando ia perdendo de vista sua terra querida, sentiu-se cansado e refletiu.

Aí abatido, suspirando, deixou-se apoderar por uma tristeza enorme e, levando uma das mãos a testa, recostou-se à margem da estrada, ao pé de uma frondosa árvore. Depois de algum momento, sobreviera-lhe o sono.

15 Então, em seus formosos sonhos, apareceu-lhe a figura angelical de uma jovem, talvez a fada inspiradora de suas belas ilusões que, cercada de querubins, aureolada de luzes, pegou-lhe as mãos, guiou-lhe os passos e apontou-lhe a direção que devia tomar, dizendo:

- É daquela banda... Vês o azul horizonte? É lá na encosta daquela serra...Lá encontrarás uma fonte, cuja água cristalina tem a virtude de aplacar o fogo das paixões...

20 “Vai até lá, toma aquela água; ela nasce da Esperança e corre para o oceano da Felicidade”.

“Tomando-a adquirirá a precisa coragem para enfrentar todas as dificuldades, até mesmo o sacrifício”.

“Os grandes mártires beberam naquela fonte, adquiriam a energia, a bondade e a força que com que se immortalizaram”.

25 Depois, acrescentou ainda: “Andando mais um pouco verás o azul do Céu cobrindo o imenso rochedo, a cuja base se vê uma infinidade de pedras de dimensões a formas mais variadas. Aquele rochedo representa a GLÒRIA”.

30 “As pedras que lhe estão ao pé simbolizam o coração dos homens, segundo a sua grandeza e número. Assim, as muito menores são as dos ínfimos sentimentos, dos maus, dos hipócritas, dos perversos... Fugi delas como de uma víbora”.

“As de dimensões medianas são as dos que viveram mais ou menos com honestidade, mas sem immortalizarem pela austeridade das suas virtudes... Essas já oferecem alguma ventura que se patenteia na sua aureola luminosa...”

35 “As maiores, porém, meu caro, as maiores são as daqueles que não puderam atravessar a existência sem que os tiranos do mundo os matassem... Radiantes como o sol, ferem os olhares de que

se atreve ir para aquelas regiões. Vê-las equivale a posse da ventura suprema, da glória esplendente, cuja guarda lhe está confiada. Tal porém só é dado aos grandes homens que tonificaram suas almas com a pureza daquela fonte divina. E pois tu, que sonhas com a conquista da glória, da imortalidade, não te deixas iludir pelas lindas aparências das coisas do mundo, não; e se quiseres galgar a altura  
40 daquele rochedo que tens diante de ti, se o quiseres, olha, não te esqueças jamais de minhas palavras, o mundo não quer homens verdadeiramente grandes, mas o que o são apenas aparentemente.

“Escolhe, portanto, se puderes tomar a maior, terás um fim igual ao de Cristo, Sócrates, João Huss ou Giordano Bruno, que foram iluminados do mundo; se estiveres em condição de tomar a menor, poderás fruir a vida terrena desfrutando as glórias que prestes se desfazem com a maldição  
45 daqueles que constituem o imenso número das vítimas do presente estado social”.

Terminando o sonho, o pobre Jano desperta e vê diante de si seus dois irmãos mais velhos, que o pegaram pelos braços convidando-o insistentemente para que voltasse para a casa de seus pais.

-Vamos - disseram.

50 E ele, erguendo os olhos para o céu, saiu murmurando:

- Foi só um sonho...! Mas é assim...

E olhando para os seus bons irmãos, disse-lhes:

-Seja feita a sua vontade.

E pelo caminho, foi conjecturando tristemente:

55 - Como é difícil a verdadeira glória. Como é detestável a aparente grandeza dos que sobem pela mentira, pela lisonja e pela usurpação do suor e da vida de seus semelhantes, para depois, em breve, descerem, sumirem entre a imensidade do espaço e do tempo, para serem apenas lembrados pelas suas torpezas, pelas suas más ações e pelos vícios.

60

João Penteado

## Gianini

*Era à tardinha.*

*O sol se punha no horizonte, triste, melancólico, tisonando as nuvens com iriações policromas.*

5 *A passarada na floresta, quebrando o silêncio daquela hora nostálgica, provocava saudade aos corações amargurados, entoando um hino de despedida.*

*O dia agonizava.*

*Os trabalhadores agrícolas, após os labores cotidianos, descansavam em seus lares a espera da hora da merenda...*

10 *Gianini, porém, a porta da sua casinha tosca e moderna, sentado numa cadeira, com as pernas cruzadas, braços estirados sobre os joelhos, leva horas e horas contemplando a natureza.*

*Ora deixa transparecer de seu semblante o prenúncio de uma tempestade violentamente originada de sua intensa paixão; ora, parecendo serenar, declina a impetuosidade farruscante de seus gestos convulsivos, deixando escapar dos seus lábios um sorriso desdenhosamente irônico. É a loucura que se lhe aproxima, arrastando-o para aquela crise ameaçadora de um desequilíbrio mental.*

15 *Ele parece chorar e rir ao mesmo tempo, absorto com a lembrança do passado, tendo diante dos olhos os sítios pitorescos onde brincara na infância.*

*Aí, com a cabeça a fervilhar de idéias e o coração recentemente ferido pela ingratidão de sua amada, que sem motivos o abandonara, o pobre campônio, inconsolável, acabrunhado, curte amargamente suas dores, cuja intensidade lhe oprime o peito e lhe punge o coração.*

20 *Ouvem-se suspiros de desesperança, que, de espaço a espaço, repercutem pelo ambiente.*

*O céu, com uns tons amarelados de luz se vai esmaecendo através dos castelos de nuvens do ocidente.*

*A noite também não se faz esperar.*

*Aparecem estrelas na imensidade azul.*

25 *E Gianini, cansado de sofrer as agruras da vida, levanta olhares súplices para o céu. Mas o coração lhe palpita dentro do peito e a perfídia de sua amada não lhe sai da memória. Todavia, vencendo aquele estado aflito de seu espírito, consegue distrair-se, se bem que momentaneamente, pensando nos infinitos poderes do Criador.*

*E, como num êxtase, sentindo-se arrebatado para aquelas regiões, sonha, delira...*

30 *Maravilhoso momento!*

*Uma estrada ampla se lhe destaca... sente-se no meio dos romeiros que a perlustram em demanda do Eden... ouve o desfilar sonoro de automóveis alvinhentos como a neve sobre um solo colorido de azul... de maciez do arminho...percebe uns cantos melódiosos de anjos e respira um ambiente perfumado, entontecedor...*

35 *Instantes depois, feliz entre as mais felizes criaturas de Deus, avista a arcada triunfal que*

*serve de pórtico à celestial mansão e disputa um lugar na corrente de peregrinos...*

*A porta, porém, vai-se estreitando à medida que dela se aproximam...*

*Entram...*

40 *Dentro de um vácuo enorme em que se perde como num labirinto...seus companheiros vão sumindo ao penetrar no interior vazio onde impera um silêncio misterioso...*

*Eis que, de repente, como por encanto, aparece-lhe uma fada:*

*-Queres saber o teu destino? Diz- lhe com uma vara para um ponto afastado.*

*- Sim*

*- Vem – diz a fada, dando-lhe gentilmente o braço.*

45 *Ele a acompanha.*

*Chegam a um jardim onde vicejam flores de uma beleza admirável. A fada bate com a vara num canteiro, depois noutra, enfim...*

*As flores tremem suavemente impressionadas, por mágico enternecimento...*

50 *Chegada ao último, balbucia umas palavras cabalísticas e, dando um passe com a vara, faz surgir daquelas flores uma infinidade de gentis e encantadoras donzelas. E Gianini, admirado, perplexo procura distinguir na multidão fascinadora o semblante da sua querida, quando a fada lhe chama a atenção, dizendo:*

*Eis tua sina...*

*Nisto, porém, sente sobre os ombros os braços de sua mãe que o chama para se recolher.*

55 *E ele assustado, lhe diz, ainda mal desperto:*

*- Então, a minha sina?*

*-Filho – responde-lhe – pergunta as estrelas...*

*Mas despertando:*

*- Perdoa, perdoa – lhe diz Gianini – eu sonhava minha adorada mãe;*

60 *E o pobre, enxugando os olhos, a abraça com ternura murmurando:*

*- Como és sublime ó minha mãe! Como é sincero o teu amor! Nele se refletem se refletem a luz das estrelas, de Deus.*

*João Penteado*

---

A moral articulada à figura da família é aqui evocada em contigüidade à crítica às ilusões do mundo. João Penteadado não se opõe à família, reconhece, inclusive, a sua estrutura burguesa como fator fundamental da sociedade na qual está inserido, como se pode notar nos excertos reproduzidos a seguir, mas critica, por outro lado, a sua preponderância como instituição degradada no seio da sociedade capitalista. Critica a cristalização de certas aparências, que não correspondem às efetivas relações e sentimentos familiares. Assim, quanto mais submersa aos interesses individualizantes, mesquinhos e aos valores burgueses em decadência, a família é fundamentada por um ambiente de hipocrisia, de relações insinceras e interesseiras. Os anarquistas, por sua vez, defendem, em primeira instância, o amor livre, isto é, relações de amor, lealdade e companheirismo livremente estruturadas, livres da relação de posse e dominação de um sobre outrem. Sobre a família, João Penteadado salienta:

É certo que defendemos a teoria do amor livre, que será, decerto, a norma da organização social da sociedade futura, mas ainda assim, e apesar de todas as transformações econômicas, políticas e sociais porque fatalmente a humanidade há de passar, a família será sempre admitida como um fato natural, indispensável, que traduzirá a condição “sine qua non” da nossa existência.

E, então, diferentemente do que ela é, hoje libertada de todos os prejuízos, constituirá para todos os mais elevados motivos de prazer da vida, deixando de ser, como até hoje, para a maioria dos homens, um fardo perigosíssimo, que nos esmaga todas as energias, nos dissipa todas as ilusões e nos mata todas as esperanças de bem estar e felicidade.

Nós, os anarquistas, queremos a família, mas não a da maneira mantida, como vemos hoje nesta sociedade, onde, para a prova da degeneração desta instituição, para o escárnio das dores de milhares de corações que prematuramente se fecham a todas as ilusões da vida deixando morrer o fruto dos seus amores e a mais sorridente esperança de felicidade, abrem-se, de par em par, as portas dos estabelecimentos de “rendevous” e a roda dos enfeitados que, como aqui nesta opulenta capital, de tempo em tempo precisam de ser aumentadas para poderem abrigar o número de inocentes vítimas que dia a dia se avoluma e crescem, reclamando a atenção dos senhores legisladores que, com a panacéia da lei, jamais poderão combater o mal estar que nos aflige neste século<sup>396</sup>.

Assim, a hegemonia da instituição familiar condiz à estratificação de uma imagem moralmente conduzida por determinados valores, que, entretanto, na prática, são constantemente burlados e corrompidos. A evocação dessa instituição tanto representa uma crítica a essa condição, quanto institui a reflexão acerca da importância da regeneração de

---

<sup>396</sup> PENTEADO, J. A Escola Moderna – Um caso curioso. Arquivo Pessoal – Arquivo João Penteadado.

valores humanos no seio da estrutura familiar, não sendo eles originalmente arraigados a esta forma de agregação humana como instituição social – submetida a determinadas regras e dogmas - , mas sim ao convívio solidário, fraternal e livre entre os homens.

A comunidade familiar e o lugar de nascimento de um indivíduo são, portanto, transmitidos como âmbitos nos quais não se deveriam imperar relações falseadas por interesses individualizantes; pelo contrário, essa comunidade representaria o âmbito seguro e transparente, no qual os indivíduos poderiam se desvencilhar das ilusões e do desejo de obtenção daquilo que não possuem. Os personagens protagonistas dos contos acima, Genaro, Jano e Gianini sofrem esse dilema, presos a uma dada ilusão acerca da realidade, do mundo e da sua própria identidade, como no caso de Genaro, que, todavia, é posta em causa a partir da presença e interferência de seus familiares, pessoas com as quais, supostamente, estabelecem relações de amor, equidade, lealdade e compaixão. Tais concepções de convívio humano permeado pela estrutura familiar, podem ter como fundamento, no caso de João Penteado, tanto uma visão libertária de organização social, quanto certos preceitos cristãos que apregoam a valorização da família por sentimentos puros, sagrados e humanos.

## ❖ Religião

### Que Cristão!...

*Era quase à notinha.*

*Eu e meu amigo Giovanni, estávamos, a sós ao relento, contemplando as maravilhas da natureza, e palestrando sobre espiritualismo, e aproveitando servindo-nos de assuntos das belas obras: “Depois da Morte”, de Luiz Figuiere e “Evolução Anímica”, de Gabriel Delanne, e inclusive as de Alan Kardec.*

*O tempo estava belíssimo: um céu azul povoado de estrelas por sobre as nossas cabeças e uma brisa suavemente fresca a nos soprar as faces, trazendo-nos consigo o delicioso perfume de agrestes flores.*

*Que impressão agradável! Que influência misteriosa!*

*O céu, a terra, as árvores, as estrelas, o murmúrio das águas da cascata, as flores do jardim, o brando rumorejar de folhagem dos arvoredos, tudo nos incutia na alma um profundo respeito às obras da criação, e tudo nos convidava à meditação e ao recolhimento.*

*Eis, porém, que, das bandas do poente ao longe, muito longe nos aparece um vulto, que vem direitinho a nosso encontro.*

*A princípio, mal se podia distingui-lo; depois, prestando bem atenção, vimos perfeitamente pela estrada próxima que era o vulto de um homem, cavalgando um mulo, com alforje à garupa, empunhando um chicote.*

*Não lhe tiramos os olhos.*

*Ele fustiga o animal, esporeia-o, fá-lo trotar com alguma força para o lugar onde estávamos.*

*Ei-lo, agora bem perto, a olhar-nos com interesse.*

*- Boa noite – diz-nos, bolindo no chapéu, que quase lhe encobria o rosto.*

*- Boa noite – respondemos-lhe.*

*Ele puxa de repente a rédea ao animal, segura-o pelas crinas, apeia-se e vem ter conosco.*

*-Não sabem os senhores onde poderei arranjar um comodinho para esta noite? - diz-nos, com voz suplicante, dando-nos amavelmente a mão.*

*-Em nossa casa mesmo - responde-lhe prontamente o amigo Giovanni, apontando-lhe a sua residência, que ficava ali mesmo á pequena distância.*

*- Não sei como agradecer-lhe por tamanha gentileza! ...*

*- Ora... Mas... desejava saber o seu nome.*

*- Manoel - diz-lhe o viajante, entregando-lhe um cartão.*

*- Estimo conhecê-lo, reverendo. - diz-lhe meu amigo, depois de haver lido o cartão.*

*- Iguamente, e ainda com maior motivo porque acabo de receber a promessa de um grande favor.*

- Isso não quer dizer nada, reverendo. Vamos então para nossa casa.

35 O reverendo deve estar mesmo cansado, não é verdade? E até supponho ainda não jantou....

- Exatamente. Não jantei.

- Pois cá estou para servi-lo.

Como a distância é curta, o reverendo nos acompanha à pé. E assim, puxando o animal pela rédea os três puseram-se logo a caminho.

40 Num instante chegamos.

Momentos depois, em vez da magestade da natureza, em vez de conversa e meditação sobre espiritualismo que nos saturava a alma de uma sensação indiscriminável, estávamos no interior da casa de Giovanni, em plena varanda, à mesa, fazendo companhia ao reverendo e ouvindo-lhe as histórias interessantes de sua vida de pregador do evangélico.

45 E satisfeito, depois de lhe servida a ceia, bem como com a licença para alí fazer uma pregação evangélica, pediu também a meu amigo Giovanni, com voz amistosa, que o levasse a seu dormitório, para guardar a sua maleta.

- È alí, reverendo, é alí o seu dormitório. - indicando-o com a mão direita - Tenha a bondade de acompanhar-me.

50 E, apressado, agarrando o alforge, acompanha-o e vai até o quarto e lá deixando sobre o aparador, o revólver e a faca, sai com ar risonho, sobraçando uma bem encadernada Bíblia.

- Aquí está o livro dos livros - diz êle - que é a táboa da salvação e a fonte da nossa sabedoria - repete, mostrando a Bíblia aos assistentes.

55 Depois, colocando-a sobre a mesa, abre-a, fecha os olhos, balbucía uma prece, cofía a barba, canta um hino e lê um capítulo do Novo Testamento. Em seguida à explicação, termina a cerimônia, como principiou, por uma prece.

Mudada a cena, o reverendo entra em franca conversação e mostra-se desejoso de saber qual a nossa opinião relativamente ao cristianismo.

- Os senhores são crentes? - Perguntou-nos.

60 - Sim – dissemos-lhe.

- Deveras? E são professos?

- Ora... isso não tem importância, reverendo.

- Como? A profissão de fé não se dispensa!...

- Acho que sim, reverendo.

65 - Sem o que não se é cristão....

- Sei que o reverendo é professo, entretanto...

- Que quer dizer o senhor?...

- Não sei bem, mas me parece que o reverendo não segue lá muito bem a doutrina de Cristo....

70 - Ora, como não? Si sou ministro evangélico!...

- *Disso sei eu. Mas quais são os deveres do cristão, reverendo?...*
- *Amar a Deus sobre todas as coisas e ao próximo, como a si mesmo...*
- *Sim – adiante i- se é desse modo... então o reverendo não cumpre mesmo muito bem a lei de Deus.*
- 75 - *Como?*
- *Ora, é muito fácil a explicação.*
- *Como? - repete ele.*
- *Porque anda armado de faca e revólver, quando no seu alforje leva a Bíblia, que é o livro dos livros, a taboa da salvação, a fonte de sabedoria... como o senhor mesmo diz.*
- 80 - *Ora, filho... o revólver... a faca... e o punhal... servem para defendermos dos possíveis gatunos, e saltadores, pelas estradas. Não vê que ando sempre de viagem?*
- *Então a Bíblia não proíbe o assassino?*
- *Sim.*
- *Então os bandidos se armam porque não são cristãos.*
- 85 - *—E nós, então porque nos armamos? Será só para a nossa defesa?*
- E, neste caso, para que nos serve a fé? A dos bandidos está nas armas. E a nossa onde deve estar? Não será em Cristo?*
- *Sim, filho, mas....*
- *Mas o quê?...*
- 90 - *Não vê o senhor que se a gente não se defende, os maus ficam prevalecendo no mundo?*
- *Não vale mais a fé que o pau da barca?*
- *Sim. A fé tem muito valor.*
- *Agora, meu caro reverendo, saiamos deste dilema: ou religião é boa e tem valor, então não devemos andar armados, nem matar ou o senhor é partidário da violência e da guerra e não*
- 95 *Cristiano, ou ela não tem merecimento algum e apenas lhe serve para a gente parecer melhor do que é neste mundo. E então, no primeiro caso, encerra uma grande virtude e deve merecer nossa admiração e respeito, e, no segundo, pelo contrário, apenas se faz digna do nosso mais solene e formal desprezo, porque, além de sintetizar a mais revoltante hipocrisia não deixa também de ser a causa principal da deplorável condição social no mundo em que vivemos.*
- 100 - *Ah!- Diz o reverendo - o senhor é materialista, o senhor é ateu! ....*
- *Engana-se, meu irmão. Sou também filho de Deus, em quem creio sinceramente.*
- *Filho de Deus não. Digo apenas criatura de Deus, porque o senhor ainda não professa a religião cristã, ainda não faz parte da nossa igreja de Cristo.*
- *Então, meu caro reverendo cheguemos a um acordo; o senhor também não se diga cristão, porque as suas armas são a prova negativa de tais sentimentos.*
- 105 - *Mas eu, ministro de Deus, não sou cristão?!*
- *Que cristão! Se anda armado e não quer que eu seja seu irmão, nem filho de Deus, apenas*

*porque não pertenço à sua igreja!...*

110 *E como era já tarde demais, reciprocamente pedimos desculpas e fomos para os nossos aposentos.*

*No dia seguinte, pela manhã, o reverendo Manoel abraçando-me, pediu-desculpas e saiu, estrada a fora, em busca de outras paragens...*

*E eu, pensativo, balbuciei:*

*- Que cristão! Leva a Bíblia no alforje e armas homicidas na cinta!*

115 *Onde está a sua fé?*

*Nas armas ou em Cristo?*

*João Penteado*

120

125

**Raciocínio Infantil.**

**Mas, justo, certo e humano**

*O Sr. Xisto da Silva, grande capitalista, negociante, proprietário de diversas empresas industriais e agrícolas, bem como acionista de quase todas as mais importantes companhias ferroviárias e de exploração de minas auríferas e de petróleo do país, e, também, além de tudo, protestante, fanático e intransigente observador de todos os preceitos de sua religião, sem todavia*

5 *ficar prejudicado em seus interesses materiais.*

*É hora de jantar.*

*Deixa então, seu escritório, atendendo à ordem imperativa do estômago, com a idéia de saborear apetitosas e variadíssimas iguarias da sua lauta mesa, para qual logo se dirige, sentando-se ao lado de sua numerosa e distinta família.*

10 *Mas, antes de começar a refeição, levanta-se, como os protestantes costumam fazer e, em companhia da mulher e dos filhos, canta um hino a Deus, no que é acompanhado em coro, num movimento instintivo, murmurando, compassada e lentamente estas palavras:*

*- Deus do céu bondoso! Dá-nos a divina tua graça! Faz com que este alimento se converta em forças para os nossos organismos e não nos deixei faltar a tua benção espiritual para as nossas*

15 *almas...*

*Eis que neste momento, batem-lhe a porta:*

*- Tá, tá, tá...*

*A pequena Julita, sua filha, inteligente e simpática, de oito anos, corre apressadamente a*

*fim de atender o chamado:*

20 - *quem é?*- *Grita ela, ao chegar a cabecita fora da porta.*  
- *Uma esmola, pelo amor de Deus..* - *murmura um pobre mendigo, com voz repassada de tristeza.*

*A menina, enternecida, e sem compreender o motivo de tamanha desventura, volta a correr para a sala.*

25 *Seu pai, que neste momento já saboreia com voracidade os mais apetitosos manjares, percebe logo que alguém o agarra pelo braço e o interrompe, gritando-lhe:*

- *Papai, papai...*

*Volta-se atenciosamente e abraça a encantadora Julita que lhe quer falar.*

- *Fala filhinha, fala o que queres?...*

30 - *Papai - diz-lhe ela - está aí a porta um pobre homem, que até quase nem pode andar...Coitado!*

- *E que quer ele?*

-*Uma esmola pelo amor de Deus!...*

- *Ah! É isso...*

35 *E, metendo a mão no bolso do colete a procura de um níquel, que não encontra, sai-se com essa:*

- *Não há miúdo Julita!*

- *E então?*- *interroga impaciente.*

- *Diz-lhe que Deus o favoreça, desta vez.*

40 *Mas a menina não se conforma com tal decisão e torna a insistir:*

- *Mas papai? Não dá mesmo?*

- *Não tenho dinheiro trocado filhinha, não está vendo?*

*A menina, porém, não podendo mais conter a sua indignação ante a formal recusa paterna e vendo que era baldado insistir, sai cheia de descontentamento a fim de despachar o mendigo, a quem se vê constrangida em repetir as frases ordenadas pelo pai:*

45 - *Deus o favoreça por esta vez...* – *Murmura a pequena Julita, dando-lhe com a toda a sua alma, o pedaço de bolo que tinha levado em uma de suas mãos.*

- *Que é do pedaço do bolo que lhe dei, Julita? Onde o deixou?*

50 - *Ora papai, não deixei em lugar algum, dei-o ao pobre mendigo porque ele estava com fome. Depois então eu lhe disse que Deus o favorecesse, conforme o Senhor ordenou.*

- *Como você é boazinha minha filha.*

- *Para a gente ser bom cristão, precisa fazer assim como eu fiz, não é papai?*

*E o pai, avarento, apesar de muito religioso, fazendo-se de surdo diante de Julita, cala-se, continuando, indiferente, a sua mastigação, sem se incomodar com a miséria de seu próximo e deixando de explicar à pequena Julita que para ele a palavra de Deus serve apenas serve de capa*

*não só a ele, mas também a todos aqueles que vivem de explorar religiosamente a ignorância e a miséria dos que trabalham para lhes dar o bem e a felicidade na Terra.*

*João Penteado*

### **Pregando no Deserto**

*A paz do senhor esteja convosco, irmãos, para que vossos corações fiquem a salvo da contaminação do ambiente.*

*A terra é um vasto campo onde pompeia o vício, ostentando as maiores depravações na exuberância de formas tão variadas como a perversidade dos sentimentos da época em que vivemos.*

5 *Não vês?*

*Há trevas e ranger de dentes nessa confusão medonhamente assombrosa que se destaca a nossa vista, provocando uma idéia repassada de sentimento bastante profundo.*

*Escuta, escuta!*

*Não ouve?*

10 *Um rumor de guerra nos chega aos ouvidos! Guerra terrível, guerra atroz, que se manifesta por toda a parte, sob mil pretextos, mas sempre sem motivo justificável.*

*Entretanto, ela constitui um estado efetivo, permanente na humanidade!*

*E porque?*

*Queres saber?*

15 *Estuda as religiões antiquadas com seus dogmas, com seus prejuízos – e nelas veras o fanatismo decretando sentença de morte aos seus adversários, aos que pensam de modo diferente do seu, aos que lêem por outra cartilha. Analisa o que representa o Estado e nele veras o preconceito de pátria determinando essa conflagração de ânimos, essa luta perene, constante, que divide os homens em diversos campos e os dispõe em linha de combate, matando-lhes, com o vírus de sua peçonha os*  
20 *sentimentos de respeito e de amor ao próximo.*

*As religiões provocam com hipocrisia servindo-se do nome de Deus, enquanto o Estado apela para o patriotismo, igualmente hipócrita, que não serve senão para romper os laços de fraternidade entre os homens.*

25 *Mas é da paz que quero falar; da paz que nasce o amor e vive a harmonia, de solidariedade, de afetos puros, verdadeiros e espirituais, da paz que é o lado oposto da guerra, da paz que é o sonho dos grandes missionários, dos espíritos desprendidos das imperfeições terrenas: é delas que quero falar.*

*Uma é luz, e outra trevas, uma é eternização do ódio entre os povos, e outra condição indispensável para o estreitamento dos laços de solidariedade; uma divide a humanidade,*

30 *demarcando-lhe fronteiras e limites, e outra reúne, ajunta, congrega os povos, como formando deles uma só família, fazendo desaparecer as separações e os ódios, que constituem motivo de tanta ruína.*

*A terra, com a paz, será transformada num paraíso.*

*É pos isso que no momento atual, devemos bradar: guerra é guerra!*

*Assim, ao contrário dos homens políticos que tratam da paz preparando-se para a guerra,*  
35 *trabalhemos para extinguir a guerra, preparando-nos para a paz fraterna e abençoada de que nos fala o Cristo no sermão da montanha.*

*É dela, pois, que tudo devemos esperar para o nosso bem e para a felicidade de todos os habitantes desse planeta de expiação e de misérias.*

*Na luta contra a guerra, contra os maléficos elementos que nos saturam o ambiente*  
40 *terreno.*

*Divulgai as idéias de paz e de amos; combatei os instintos materiais que levam os homens ao ódio e à ruína!*

## *II – A fraternidade*

45

*Porque essas distinções, porque esses privilégios que se concedem a uns em detrimentos dos interesses de outrem, quando todos procedemos de uma só origem e vamos para um só destino?*

*Por que?*

*Não o sabeis?*

50

*E isso tão é fácil, que até os cegos podem ver. As distinções e os privilégios existem na sociedade atual porque ela não se baseia nos sagrados princípios da fraternidade e do amor aos nossos semelhantes. É por isso que existem ricos e pobres, senhores e escravos, ricos que abusam do fausto esbanjando somas enormes com a preocupação de parecerem grandes, e pobres srs. que morrem de trabalhar para satisfazer à vaidade e o luxo potentados, que dispendo do governo e do favor das leis, são tidos e havidos como senhores, enquanto aqueles, na condição de pobreza e aviltamento, não tem outra sorte senão a de verdadeiros parias, a quem nada se concede senão a miséria de um salário, apenas suficiente para morrer de fome.*

55

*É isso justo?*

*Essa organização deve continuar?*

60

*Não, nunca!*

*E porque?*

*Não estamos vendo?*

*Porventura não são os pobres que trabalham para a manutenção da vida e do progresso da humanidade? Não são eles que descem às galerias subterrâneas para extrair das entranhas da terra*  
65 *o petróleo, a hulha e o carvão, os materiais indispensáveis à manutenção da lavoura e da indústria?*

*Não são eles que semeiam os campos e levam para os celeiros o produto de seus trabalhos?*

*Oh! Sim! São eles que fazem tudo isso, são eles!*

*Então porque negar-lhes o direito à participação dos benefícios da civilização e do progresso, por que? Senão pela falta de amor, de fraternidade entre os homens?*

70 *De certo que sim?*

*Sejamos todos irmãos, não apenas de boca para fora, mas sim do íntimo da alma, em nossos atos, porque só assim seremos felizes com a felicidade de nossos semelhantes e, entrelaçados pelo sentimento de solidariedade, jamais teremos que presenciar as degradantes cenas manifestadas pela concorrência de que se originam as odiosas guerras, desastrosos conflitos, internacionais, tais*  
75 *como os que ainda observamos, tristezas não só entre indivíduos, como entre as nações, a despeito da tão decantada civilização de nossos dias.*

*Sejamos solidários uns com os outros em nosso modo de agir no meio da humanidade, de acordo com a lei universal do amor e do respeito mútuo, que é a única a nos oferecer a felicidade que*  
tão debaldemente buscamos fora de nós, quando ela está dentro de nós mesmos.

80 *Lembremo-nos das palavras de Cristo.*

*- amai-vos uns aos outros como a irmãos para serdes felizes!*

*Assim, aos menos, teremos contribuído para o estabelecimento da fraternidade humana sobre a terra.*

85

*João Penteado*

---

A crítica direta a certas particularidades das religiões sempre esteve presente no discurso de João Penteado, fortalecida de um lado pela oposição à igreja católica e aos dogmatismos institucionalizados pelas religiões, como característica fulcral do ideário libertário, e de outro pelo seu posicionamento diante do pensamento cristão.

O enfrentamento efetuado pelos anarquistas à soberba da igreja católica, historicamente instituída como força hegemônica no âmbito espiritual e moral das sociedades ocidentais, teve como elemento central a crítica do aprisionamento das mentes e consciências humanas por meio de elementos como o dogma, a fé, o castigo e o pecado original. Lutaram, nesse sentido, contra a projeção deste sistema de opressão dos instintos humanos como a verdadeira moral e sagrada palavra de cristo e como profícuo aliado dos Estados no governo das massas populares. A difusão do pensamento libertário por meio da educação e das

práticas de ação direta constituiu a principal via de ataque à hegemonia católica – detentora de todas as explicações sobre a existência humana e dissimuladora das leis da ciência - entre as consciências populares.

O anarquismo cristão, ao qual evidentemente se filiou João Penteado, teve como precursor Tolstoi, levado à excomunhão por difundir uma série de críticas à igreja ortodoxa, afirmando sua inserção ostentadora e mentirosa, incompatível com os ensinamentos das escrituras sagradas, a partir dos quais o homem não poderia servir nem à igreja nem ao Estado, nem compactuar com nenhuma forma de patriotismo. Essa visão cristã, apregoada por Tolstoi e apropriada por João Penteado, advém de uma versão primordial do cristianismo, como movimento contestador do domínio do Império Romano e do elitismo judaico. Jesus, pregando diretamente ao povo, defendia a bondade e a salvação humana como uma prática diária, e não atrelada a uma vida após a morte num paraíso celestial. Não pretendia o governo do homem pelo homem, nem sua emancipação política, mas social, desafiadora dos costumes e valores de sua época. Assim, os cristãos, compreendidos como subversivos, foram perseguidos e constituíram um movimento marginal, marcado pela condenação de Cristo. Tolstoi, portanto, defendeu o cristianismo que, em sua prática não deveria ser imposto, não careceria de intermediário entre Deus e o homem; Deus estaria no interior de cada um, presente na prática diária, concebido racionalmente. Cristo não era compreendido como um ser divino, mas como um homem contestador.

Soma-se a esta visão original do cristianismo, as concepções espíritas, professadas por Allan Kardec e adotadas por Penteado ao longo de sua vida. O espiritismo, em sua época, foi uma doutrina filosófica e religiosa marginalizada e certamente desvencilhada dos domínios políticos de governo e subjugo dos homens.

Além disso, o pensamento do espiritualista indiano Krishnamurti reitera a pluralidade das idéias e inserções sociais de João Penteado acerca das religiões. Krishnamurti confrontou toda supremacia espiritual e qualquer hegemonia religiosa. Defendeu a introdução de mudanças significativas na sociedade por meio da transformação da consciência individual, enfatizando constantemente a necessidade do autoconhecimento e da compreensão da influência restritiva e opressora dos condicionamentos religiosos e nacionalistas.

Por esta via, os textos de Penteado dirigidos à questão religiosa são profundamente marcados pelos condicionamentos sociais, políticos e econômicos aos quais estavam submetidas às religiões hegemônicas, intimamente comprometidas com o governo dos povos. O conto *Que Cristão* desenvolve de forma exemplar a crítica à postura e à

conduta dos homens de Deus, homens que professam a e vivem da palavra de Deus. Explícita, ao questionar o uso de armas pelo reverendo, o grande abismo existente entre as palavras pregadas pela sagrada escritura e a prática cotidiana dos cristãos. Questiona, dessa forma, que tipo de cristão seria esse que, protegido pela legitimidade da instituição religiosa, burla preceitos fundadores da doutrina cristã. Estabelece assim, uma crítica ao protestantismo, presente também no segundo conto, *Raciocínio Infantil*, no qual é desenvolvida uma crítica fundada na piedade e na caridade humanas, valores detectados pela menina Julita como verdadeiramente cristãos, embora rechaçados pelo capitalista protestante. Neste conto, Penteadado aponta algumas características fundamentais da ética protestante, que dialogam com a célebre elaboração teórica de Weber, na obra *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (escrita entre 1904 e 1905). A caracterização do Sr. Xisto da Silva como um “grande capitalista, negociante, proprietário de diversas empresas industriais e agrícolas, bem como acionista de quase todas as mais importantes companhias ferroviárias e de exploração de minas auríferas e de petróleo do país” (linhas 1-4) sugere a relação explícita do protestantismo com o capitalismo. Weber apresenta como uma das finalidades eletivas do protestantismo (na sua configuração calvinista) aquela ligada ao acúmulo do capital; ou seja, imbuído do desejo de trabalhar para assegurar sua salvação, o protestante rejeita os prazeres carnavais que o levariam a um uso agradável do dinheiro conquistado: logo resta-lhe acumular. Nessa visão, o mal não residia no enriquecimento, mas no mau uso da riqueza, marcado pelo prazer, pelo luxo, pela preguiça. O protestante tem também a certeza de que está salvo, de que foi eleito; assim, durante sua prática diária não precisa alcançar a salvação, precisa apenas confirmar sua escolha prévia. Isso faz com que ele tenha uma ética de trabalho, um dos passos constituintes da acumulação do capital, tornando-se o trabalho um fim em si mesmo.

Chama a atenção um outro tema presente no conto – condizente, contudo, com essa relação de acúmulo articulada ao capital: a avareza. O pai da menina além de negar ajuda ao homem que bate à sua porta, também não remete a isso qualquer importância, como o fez Julita. Assim como mostra Weber a seguir, constata-se que essa atitude é coerente com uma perspectiva de vida que assume o trabalho e acumulação como fins em si mesmos:

a peculiaridade dessa filosofia da avareza parece ser o ideal de um homem honesto, de crédito reconhecido e, acima de tudo, a idéia do dever de um indivíduo com relação ao aumento de seu capital, que é tomado como um fim em si mesmo. Na verdade, o que é aqui pregado não é uma simples técnica de vida, mas sim uma

ética peculiar, cuja infração não é tratada como uma tolice, mas como um esquecimento do dever<sup>397</sup>.

Não se dá esmola, portanto, porque não há possibilidade de desperdício; na outra face da moeda não há esmola porque não há, ou deveria haver, possibilidade de ganho sem trabalho.

Nesse sentido, Penteadó aponta uma fulcral discrepância entre doutrina e conduta religiosa, que é profundamente criticada na crônica *Pregando no deserto*, a qual estabelece uma leitura contundente acerca do papel da religião no governo das massas, tão perverso quanto aquele instituído pelo Estado, como reitera quando diz que “as religiões provocam com hipocrisia servindo-se do nome de Deus, enquanto o Estado apela para o patriotismo, igualmente hipócrita, que não serve senão para romper os laços de fraternidade entre os homens” (linha 20). Este texto institui uma interessante crítica à equivalência entre os malefícios dogmáticos da religião e do Estado no assujeitamento das massas com base em uma perspectiva claramente tolstoiana, marcada pelo apontamento das palavras de Cristo como busca fundamental da fraternidade entre os homens, como afirma: “Sejamos solidários uns com os outros em nosso modo de agir no meio da humanidade, de acordo com a lei universal do amor e do respeito mútuo, que é a única a nos oferecer a felicidade que tão debaldemente buscamos fora de nós, quando ela está dentro de nós mesmos” (linhas 71-73). Esta consideração reitera tanto o pensamento tolstoiano, quanto os ensinamentos de Krishnamurti, no que diz respeito à busca interna pela felicidade.

---

<sup>397</sup> WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira/UnB, 1981. p. 31.

❖ **Educação e crítica social / A Escola Moderna e o ensino racionalista.**

Antídio

*Antídio era um rapaz alegre e franco que a todos manifestava a impetuosidade vigorosa e sadia de sua natureza tão rústica como sinceramente boa e amável.*

*Não tinha rodeios no falar nem pensava duas vezes para fazer um benefício ou tirar uma desforra de qualquer ofensa que por ventura recebesse.*

5 *Nascido e criado nos seios ínvios do sertão, onde nascera, não conhecia estradas de ferro, automóveis, aeroplanos nem bondes elétricos. Apenas costumava ouvir dizer, com grande surpresa, a história de tantas maravilhas que constituem o encanto nossa tão falada quão detestável civilização.*

*A vida patriarcal de sua aldeia era a mais invejável do mundo.*

10 *Pela sua bondade, comportamento e dedicação ao trabalho, Antídio merecia justamente a estima de todos.*

*A esperança lhe dourava os sonhos e saturava a alma de um bem estar indescritível.*

*Era a mais feliz das criaturas desse mundo.*

*Um dia porem, sem esperar, aparece um professor por aquelas bandas e abre uma escola perto da choupana de Antídio.*

15 *Magnífica idéia!*

*O lugar era pobre de dinheiro, mas rico pela natureza e bondade da população sertaneja.*

*Alunos não lhe faltaram.*

*Assim foi que o professor abriu logo lá duas salas de aula: uma de dia e outra de noite.*

20 *Antídio não perdeu a oportunidade. Matriculou-se logo no curso noturno, entrou e não faltou a uma só das aulas durante meses, conseguindo logo a simpatia de seu professor e o primeiro lugar entre os alunos.*

*O elogio de seu mestre e as felicitações recebidas de seus parentes e amigos lhe enchiam a alma de contentamento que não raro, até se degenerava em vaidade.*

25 *Era o primeiro aluno da escola e o único jovem da população que já sabia ler e escrever regularmente em sua aldeia natal!*

*A vitória que o tornou herói, mas perturbou-lhe a alma, porque com isso apareceu-lhe um mal: o orgulho que aniquila e destrói os nossos mais belos sentimentos.*

*E, passado algum tempo, se transformava quase por completo.*

30 *Começou por se julgar muito civilizado e a detestar a vida aldeã em que fora educado e terminou por alimentar um intenso desejo de se retirar para um grande centro populoso onde pudesse sentir o influxo direto da civilização e as belezas estupendas do progresso.*

*Já não se contentava mais com ler e ouvir histórias e narrativas de tantas maravilhas imagináveis: queria mesmo ver e examinar tudo, para crer no que diziam os mestres e os livros.*

35 *O projeto lhe parecia difícil, mas não irrealizável. E o rapaz teve sorte. O professor e amigo recebera sem esperar a visita de um bom amigo residente nos Rio de Janeiro, que lhe fizera grandes oferecimentos.*

*Mas, devido a sua avançada idade, o velho educador, desistindo, transferiu o oferecimento em favor de Antídio, seu ex-aluno a quem estimava como se fora o seu próprio filho.*

*E o visitante lhe responde, afirmativamente, demonstrando grande interesse em servi-lo:*

40 *- Pois não, meu amigo!*

*- Obrigado! Diz o professor.*

*Nisto, batem a porta...*

*- Entre!*

*É Antídio, que aparecendo na sala, cumprimenta-os, respeitosamente.*

45 *É este o momento decisivo, e feita a combinação, fica tudo combinado.*

*Antídio recebe a promessa de um emprego no Rio de Janeiro, feita pelo visitante e se prepara para a partida, dando a esse trabalho a devida pressa.*

50 *Após muitas peripécias da viagem que lhe durou alguns dias, chegara, afinal, ao Rio de Janeiro, a bela capital do Brasil. O bulício da cidade era tão enorme como o seu desejo de vê-la. Tratou logo de dar a mala a um portador e dirigiu-se para um hotel. A realização do seu sonho o deslumbrava, mas o cansaço da viagem i impedia de sair no mesmo dia. O corpo necessitado de repouso lhe dominava o espírito sedento de curiosidade, forçando-o a recolher-se ao seu aposento.*

*A noite, entretanto, lhe fora longa demais, quase não pode conciliar o sono. Passou-a quase em claro, pensando em suas aventuras.*

55 *No dia seguinte, saiu logo a passeio pela cidade, em companhia de um rapaz que fora anteriormente apresentado, pelo amigo de seu ex-professor.*

*- Que beleza! Exclamou, logo ao deixar os portões do hotel.*

60 *Palácios e mais palácios se sucediam um após os outros com suas maravilhosas arquiteturas! Automóveis e bondes em disparada, passavam pelas ruas e avenidas, carregando a gente em demanda de pontos diversos...era um delírio, uma inaudita loucura, um anseio febril incompreensível, para o qual não podia achar uma explicação satisfatória.*

*- Que significa tudo isto?! – dizia ele de si para consigo mesmo.*

*Às vezes, porém, dirigia perguntas como esta a seu companheiro:*

*- Quem são aqueles? Têm umas roupas esquisitas, serão mulheres?*

65 *- São padres, então não os conhecia?*

*- Parecem viúvas!*

*- São eles os ministros de Deus...*

*- Sim, já lhes conhecia a história, mas agora é que os vejo!*

- *E são eles que dizem missas pelas almas no purgatório e nos ensinam o caminho do céu...*

70 *Depois, passados alguns minutos saem numa praça e vêm uma parada militar:*

- *Que é aquilo?*

- *São soldados, estão em exercício. Não os tinha visto ainda?*

- *Conhecia-os por ouvir dizer...*

- *E são eles os defensores da pátria, a garantia de nosso bem estar, os mantenedores da*

75 *ordem...*

- *Mas são tantos!*

- *Quê! Ainda são poucos!...*

- *Porque motivo?*

- *Não imagina! Aqui é um perigo! Há desordeiros terríveis! Depois, as greves dos*

80 *operários, os comícios, os anarquistas!*

- *Que são os anarquistas?*

- *Os que atentam contra a vida dos reis, presidentes da república. Eles não querem governo e negam a obediência às leis constituídas pelos homens.*

- *Ora! – diz Antídio, abismado ao ouvir tão medonha descrição.*

85 *Mais adiante se destaca a sua vista um hospício e tal casualidade lhe dá motivo para outra pergunta:*

- *E aquela casa?*

- *Advinha!*

- *Pudera!*

90 - *É um hospício...*

- *E tão grande!*

- *Que devia ser maior!*

- *Porque?*

- *Há muitos loucos no Brasil.*

95 - *E a razão disso?*

- *Não sabes?*

- *Como saber se no sertão a gente só perde o juízo quando se embriaga!*

- *E aqui, como em todas as cidades grandes do Brasil, é por causa do espiritismo.*

- *Mas desejo uma explicação...*

100 - *Estou às tuas ordens!*

- *Que é espiritismo?*

- *É uma religião, ou melhor, uma heresia detestável...*

- *Porque?*

- *É contra a autoridade suprema do papa e a de todos os ministros religiosos do mundo.*

105 - *E o espiritismo tem Deus?*

- Não sei ... Mas ouvi dizer que não acredita no céu, no inferno, nem no purgatório, nem valor das missas, da confissão e das comunhões...

- Deveras?

110 - E ainda mais, pregam o transformismo, a reencarnação, a pluralidade dos mundos e a comunicação dos espíritos com a gente deste planeta.

- E isto poderá ser?

- Qual! Apenas pode leva-los a desorientação.

- E há muitos que seguem o espiritismo?

- Se há! É a razão porque os hospícios aumentam tanto aqui no Brasil?

115 - Eu não sabia disso?

- Depois, queres saber uma coisa?

- Que é?

- Tem cuidado! Os espíritas , como os anarquistas, são perigosos... E a cada resposta, batia-lhe no ombro dizendo, você o verás!

120 As calúnias de tal mentor, porém, não deixavam de ser contraproducentes, porque Antídio, intrigado com semelhantes instruções, punha nelas suas dúvidas, mas, dissimulando, perguntava sempre, quer avistasse uma casa de misericórdia, uma igreja, um convento ou um estabelecimento público, quer deparasse com um quartel de soldados, uma casa de lenocínio ou quarteirões inteiramente povoados por messalinas que através que através das rotulas de seus antros anunciavam a grande miséria moral da sociedade contemporânea.

125 Assim, contemplando uma fita extra numa sessão de cinema, passeando pelas praias de Botafogo e Realengo ou ouvindo uma peça de opera num café cantante sentia-se de tal maneira impressionado que precisava de uma explicação qualquer a fim de satisfazer a imensa curiosidade de seu espírito.

130 O jovem já se fartara de andar, embora houvesse ainda muito o que ver pela cidade, porque o dia emendado com a noite lhe bastou para saciar o desejo ardente de conhecer as coisas que desde muito tempo lhe preocupavam a imaginação.

Restava-lhe agora saber o porquê de tudo que vira durante os passeios, cujas impressões lhe abalaram a alma.

135 Que significa tanta confusão, tamanha balburdia! Essa gente parece que não dorme! Murmurava Antídio, pela madrugada quando, recolhido em seu quarto, procurava conciliar o sono que lhe fugia com a super excitação do espírito.

Nos outros dias, após ter começado a trabalhar, prosseguiu em seus encantadores passeios, saindo todas as tardes. Aí já se relacionara com outros rapazes, alguns dos quais eram adeptos das mesmas idéias condenadas pelo seu primeiro mentor, um deles era espírita e outro, anarquista às direitas.

Ambos se lhe tornaram amigos e inseparáveis companheiros. A convivência com esses dois

posteriores amigos deu-lhe uma orientação mais perfeita com relação aos fenômenos sociais. O espírita já não era mais louco, nem o anarquista um assassino.

145 E por que?

O espírita lhe mostrara sentimento de respeito a Deus e ao próximo e o anarquista, conquanto não acreditasse senão na natureza, não o deixara de maravilhar, também com seu sentimentalismo revolucionário que até certo ponto lhe parecia tão justo e admirável.

Viu então que a diferença de idéias entre ambos era tão pequena que não os separava.

150 E Antídio os admirava tanto e tão sinceramente que não se cansava de ouvi-los, aprendendo desse modo que o espiritismo não deve levar gente ao hospício, cadeias e casas de misericórdia.

- Essa sociedade vive de monstruosas mentiras. – murmurava Antídio, após alguns meses de residência na capital do Brasil.

155 E assim enfadado com aquela vida, já sentia forte saudade de sua aldeia natal, quando seu ex-professor lhe escrevera uma carta convidando-o para exercer o cargo de adjunto em seu colégio. Tal proposta lhe fora um pão e um pedaço! Era mesmo o que ele desejava.

Assim despedira-se de seus amigos e partiu logo para o sertão.

160 - Volto ao seio da natureza, - dizia – porque não posso suportar a hipocrisia desta civilização, que além de infame, é assassina, provocando-nos um sentimento de rebeldia revolucionária.

Tenho medo de viver aqui, no Rio de Janeiro!

Adeus! Na terra onde nasci, naqueles sertões, não há quem trabalhe pela reforma política e religiosa.

165 E partiu.

A sua recepção na aldeia não podia ser nem mais festiva, nem mais alegre! Foi um delírio! Desiludido, deixara as fantasias para entrar em face da realidade. Para os amigos aldeões, ficara valendo muito mais. Aí já não era o rapaz que se ia perdendo pelo orgulho, mas sim o homem pensador, experimentado e até quase filósofo, senão sábio, a quem todos admiravam e respeitavam.

170 E ao lado de seu ex-professor, pôs-se a trabalhar com afan. Era um apostolo do bem. Tolstoi era seu autor predileto e Alam Kardec não lhe saía da mente, sempre que cogitava com relação à imortalidade da alma e à existência de Deus.

E o povo da aldeia satisfeito, reconhecia nele o exemplo da bondade sem limite. Não havia quem não o estimasse naquela redondeza.

175 A seara era boa como o coração do evangelizador abnegado, para quem a vida sem a influencia benéfica do amor e da fé na imortalidade não passava de um deserto sem oásis, onde o viajor se perde na desorientação resultante das dúvidas que lhe avassalam o espírito e matam as esperanças.

E assim, quando falava da civilização e do progresso dizia sempre:

180 - A felicidade não esta nessas tantas coisas que constituem a aspiração dos homens das cidades, mas sim na plena obediência à voz que ouvimos dentro de nós mesmos, que é a das nossas consciências, na qual Deus se revela tão perfeitamente como na estupenda manifestação das forças da natureza. A felicidade resulta mais da prática do amor e da justiça do que das conquistas de posições elevadas, porque só é elevado o que nasce do amor e da justiça.

185 E ai, Antídio, daí para sempre, conformado com a singeleza daqueles corações amigos, procurou alimentar neles o sentimento do amor, repetindo sempre:

- Amai-vos uns aos outros, e sereis felizes!

João Penteado

190

### Cenas da Rua

*Que tristes quadros se desenvolvem a nossa vista!*

*Que deploráveis contrastes!*

*As ruas são largas e as avenidas amplas, extensas!...*

*Passam carros e automóveis, em disparada, levando ricos senhores a passeio, ciclistas*  
5 *atravessam rapidamente diante de nós, e desaparecem nas quebradas das ruas...*

*Mas hei que a par dessas criaturas ditosas, a quem é dado desfrutar largamente a vida, destaca-se um número considerável de pessoas a pé, que transitam de sua casa para as oficinas ou fábrica e vice versa.*

*Uns são ricos senhores que abusam do fausto, da ostentação dum luxo desenfreado,*  
10 *outros não passam de pobres operários que trabalham muito, comem mal, habitam casas sem higiene e são fatalmente condenados à morte pelo esgotamento das forças ou à velhice, que não raro os leva ao apróbrio da mendicidade.*

*Tal espetáculo nos comprime e confrange a alma, provocando um sentimento de compaixão e de revolta no meio do torvelinho incompreensível das grandes cidades.*

15 *Aí, presas de um desejo irresistível, não podemos deixar de analisar o nosso sistema de organização social, que é a causa de todas as desigualdades e de todas as injustiças.*

*E assim, feitas as necessárias investigações, não podemos deixar de enxergar a conclusão de que a existência da mendicidade e da miséria em nosso meio social tem sua razão de ser na falta de organização da justiça.*

20 *Suponhamo-nos em plena cidade civilizada, a contemplar o que se passa pelas ruas e avenidas.*

*Desfilam, a nossa frente, centenas de seres, alguns dos quais nos chama a atenção pela excentricidade de seus modos e outros, pela compostura do semblante em que se estampa a amargurada tristeza que lhes martiriza a alma e anuvia os horizontes da vida.*

25 *Que dolorosa impressão!*

*Que cenas terríveis!*

*Ora são vítimas da exploração em demanda do trabalho forçado e extenuante que lhe diminui a intensidade de seu enxergar e aumenta o patrimônio dos senhores burgueses; ora são esfarrapados e macilentos, mendigos implorando a caridade pública...*

30 *Mas, continuemos a nossa observação, indagando e examinando tudo.*

*Vejamos bem! Estais vendo... Eis ali um tipo estranho, singular! É um mendigo.*

*Ele vai pedindo esmola com voz dolente, que corta o coração.*

*Quem o não vê?*

*É um preto sexagenário, sobre quem pesara terrivelmente o jugo da escravidão.*

35 *E ali está, ao pé de uma loja, recostado ao seu bordão.*

*O corpo pedindo para adiante, a voz fraca e a testa desnuda, preta, lusidia, parecem dizer algo de seu passado, parecem revelar os capítulos mais tremendos de sua história.*

*Encaremo-lo com amor!...*

*É um nosso irmão que sofre em consequência da iniquidade social!*

40 *O rosto enrugado, o olhar sem brilho, a cabeleira branca como a neve, a fisionomia entristecida, tudo parece estar cheio de sombras como a sua alma ralada pela dor resultante da ingratidão dos homens.*

*O vento que desdita lhe varrera bem cedo as ilusões da mocidade, que não teve flores nem poesia, e a velhice, triste, aborrecida, abreviada por trabalhos excessivos, que não se fez*

45 *esperar.*

*Assim, na sua atribulação, sente-se abatido sob uma esfera de desanimo, na ausência de toda esperança que aos mortos é dada na trajetória da vida.*

*O seu estado lastimável nos compunge que nos leva a perguntar a causa de seu desconforto.*

50 *A resposta, entretanto, vem a aumentar ainda mais a nossa dor:*

*-É a vergonha de pedir que me faz pender a fronte encanecida... Trabalhei sempre como escravo, mas nunca imaginei que haveria de ser mendigo...*

*- A liberdade, que constituía a minha única esperança, veio-me tarde, muito tarde, quando com os membros frouxos impossibilitado para a luta, havia eu já perdido a força, a energia*

55 *e o vigor...*

*E decerto - no-lo dirá ainda - não tive outro recurso senão pedir esmola!*

*Não nos admira, então, ouvir algumas pragas contra os seus senhores, que depois de lhe terem roubado o melhor sem sua existência, entregaram-no à caridade pública, deixando-o exposto*

*a todos os rigores da sorte!*

60 *Depois, sigamo-lo com o olhar...*

*Ele percorre as ruas e praças sempre a pedir:*

*- uma esmola, pelo amor de Deus!*

*E quando alguém o atende levanta olhares súplices para o céu e beija o óbolo que recebe e agradece com reconhecida ternura:*

65 *- Deus lhe pague!*

*Aqui, ali, por toda a parte é visto!*

*Agora, porém, ei-lo que se aproxima de um majestoso palácio, cujo encantador aspecto chama a atenção dos transeuntes. Parando perto das portas, olha para cima. Nisto, sai-lhe o dono a janela. É um enfatuado e brutal proprietário.*

70 *Ao vê-lo, o pobre lhe implora tristemente um óbulo.*

*Mas o mau, que não está lá pelo que ouviu, manda-o embora, dizendo:*

*-Vai-te embora velhinho, não dou! Já não disse que não dou esmola a mendigo que não traga ao peito uma medalha da polícia!*

*E o pobre, abaixando a cabeça, segue seu caminho sem dizer palavra...*

75 *Diante de tamanho desrespeito a humanidade, sentimos uma força impulsiva a nos dominar a alma provocando um sentimento de revolta contra todas as injustiças da terra.*

\*\*\*

80 *O mundo é um livro aberto em cujas páginas aprendemos sempre que temos boa vontade e aplicação ao estudo das coisas.*

*Assim, as ruas, as avenidas, as praças públicas são escolas onde os homens se instruem nas lições do exemplo, e se educam na experimentação continuada de todos os seus esforços para a consecução da liberdade de pensar e sentir, que primeiro nasce dos comícios para depois triunfar por meio da revolução.*

85 *É nas ruas que se realizam todas as barricadas revolucionárias, assim como, igualmente, as paradas militares e as procissões religiosas e carnavalescas que insultam à civilização do século com remanescenças de cenas tão ridículas quanto bárbaras.*

*Nos seus encruzamentos encontram-se os múltiplos elementos da organização social: corruptos, homens de estado, juizes venais, embusteiros representantes do clero, caprichosas, inconscientes e fanatizadas mulheres e operários ignorantes... todos se movem em diversas direções, mas convergindo sempre para um só ponto que é a conservação da autoridade emanada dos poderes políticos e religiosos.*

*Mas refletimos.*

95 *Se a existência da mendicidade e a prática da esmola são a negação mais formal dos*

*sentimentos humanos, que podemos pensar do estado e da religião?*

*Acreditará esta em Deus? Aquele pensará em justiça?*

*Não, não é possível, porque a lei de Deus não é esta que vemos.*

100 *Deus é amor e não o que dizem as religiões materializadas que apenas servem para  
escravizar as consciências.*

\*\*\*

105 *A análise das coisas nos habilita a dar a cada uma o seu devido valor e a conhecer  
melhor a leis do amor que devem reger os nossos atos.*

*Estudando e observando tudo o que se passa a nós, jamais olvidaremos que as ruas e os  
logradouros públicos nos fornecem lições de sociologia mais admiráveis que as dos compêndios,  
porque, além de simples são ilustradas com o exemplo.*

110 *Assim, pois, nossos sentimentos de humanidade se engrandecem à proporção que os  
preconceitos patrióticos, a submissão e o respeito às autoridades civis e religiosas se vão  
restringindo até desaparecerem por completo de nosso espírito, surgindo-nos a idéia de protestar  
contra a organização social vigente!*

*Mas não nos assiste razão para isto?*

115 *Como não? Ao homem que mata na guerra e ao que possui dinheiro, embora adquirido à  
custa de roubo, dão títulos honoríficos, quando a operários, que vivem do trabalho e pelo trabalho,  
a esses, nada se lhes dá, se não a perspectiva tristíssima da miséria, conferindo-lhes o atestado de  
indigência representado por uma medalha da habilitação para o exercício da mendicidade!...*

*Não desejamos a continuação de tamanha vergonha para a nossa civilização!...*

*Isso não pode ser tolerável!...*

120

*J. Penteadó*

### **13 de Outubro**

5 *É hoje 13 de outubro, data aniversária do hediondo crime perpetrado contra a pessoa de  
Francisco Ferrer y Guardia, o benemérito instituidor da Escola Moderna e destemido Evangelizador  
do ensino racionalista, que na tradicional e tristemente célebre Bastilha de Montjuich, - a despeito da  
luzes do século XX e dos protestos das consciências livres, - pereceu inexoravelmente, vitimado pelos  
golpes desferidos pela calúnia e pelo ódio, pela perseguição e pelo embuste dos elementos clérigos e  
monárquicos da Espanha de Afonso XIII, dessa mesma Espanha que, a par de capítulos*

10 *deslumbrantemente belos, como os que dizem respeito à série de descobrimentos marítimos que vieram a alargar os horizontes humanos, possui, também, para sua eterna vergonha, páginas de luto e de dor, de miséria e desespero, de desvairamento e de loucura, escritas com o sangue de tantas vítimas imoladas à causa da Liberdade e da Justiça, causa essa que aquele nobre e altivo povo tem custado o sacrifício de tantas e tão preciosas vidas.*

15 *Ferrer, tendo enfrentado a hidra<sup>398</sup> ultramontana em seus antros de obscurantismo e de ignomínia, tendo posto a nu todas as suas patifarias e embustes, tendo vergastado a monstruosidade dos seus crimes com o facho da Razão e da Verdade – de certo, com conseqüência inevitável dessa ousadia temerária, não podia fugir ao trágico fim que naquele e em outros países tem tido todos os grandes espíritos que se tem levantado contra o exercito negro de jesuitismo parasitário e*  
20 *sanguisedente que através dos séculos vinha absorvendo todas as forças vivas daquela heróica nação, reduzindo-a à triste condição de obscurantismo em que ela se encontrava até o advento da proclamação da República.*

*Ferrer sabia bem a quanto perigo estava exposto ao iniciar sua obra de educação racionalista e de saneamento moral naquele país, onde o ensino se achava monopolizado pelo clero e*  
25 *o povo, e na maior parte, não sabia senão rezar e ir à igreja.*

*Mas o que a ele importava, principalmente, era trabalhar em prol da emancipação do povo da Espanha, em particular, e da Humanidade em geral.*

*Quanto às conseqüências desastrosas se seus atos, isso não o incomodava, por que tinha consciência de estar praticando o bem.*

30 *Era enérgico, decidido, inteligente e possuía plena convicção de que o seu trabalho devia trazer fecundos resultados em benefício do povo e isso, para ele, não deixava de ser um grande consolo.*

*As suas nobres idéias e seu amor pela causa da educação da Humanidade não foram herdados da família, mas sim o fruto sadio auspicioso do contato com um negociante merceário, de*  
35 *quem fora empregado quando ainda criança.*

*Saiu da casa de seus pais com a convicção religiosa da família, mas com o tempo, devido à propaganda e as virtudes de seu patrão livre pensador, modificou suas idéias.*

*Tendo cuidado de estudos filosóficos e sociais até os 20 anos, tornou-se, afinal, livre pensador, republicano fervoroso e apóstolo da causa que esposara.*

40 *Assim foi que depois de haver constituído família, quando foi da malograda sublevação promovida pelo general Vila Campa, tornou-se homem de ação.*

#### *Ferrer revolucionário*

---

<sup>398</sup> No documento original o autor utilizou a expressão “ídra”. Segundo a aceção mais adequada, substituiu-se por “hidra”: em sentido figurado, fonte inesgotável de malefícios e destruição. (dicionário eletrônico da língua portuguesa Houaiss)

45 *O elemento republicano, com o qual tinha relações, fê-lo um dos conspiradores, mas devido ao fato de ainda não ser muito conhecido na propaganda, pôde escapar à perseguição da policia e fugir para Paris, onde obteve o lugar de secretaria de Luiz Zorilla, chefe republicano espanhol, também refugiado, de quem se tornou grande amigo.*

50 *Em Paris*

*No estrangeiro, em contato com os espíritos mais livres e cultos da sua época, Ferrer robustecia suas convicções revolucionárias e filosóficas de se tornava tenaz propagandista das idéias da emancipação e da libertação das consciências, tendo sempre em mira a educação racionalista que*  
55 *lhe era digna de todas as atenções.*

*Depois, passado algum tempo, lembrou-se de voltar à Espanha e dedicar-se à propaganda livre pensadora neste país.*

*Mais tarde, tornando à Paris, onde como professor conquistara grande número de simpatias, entre as quais a da srta. Meunier que, conhecendo-lhe as boas intenções, pos à sua*  
60 *disposição 16.000 francos anuais para favorecer a criação do primeiro Asilo Escolar de Barcelona e, falecendo logo depois, a quantia de 750.000 francos.*

*Aí, com esse recurso Ferrer pusera em mãos a obra, tendo criado, em Barcelona, a*

#### *Escola Moderna*

65 *A iniciativa foi criada com o mais esplêndido resultado tendo a Escola Moderna conseguida a instalação de filiais e, bem assim, desenvolvido seu trabalho de publicação, que não demorou muito a encher o país de livros excelentes para a obra da educação racionalista, trazendo todos uma feição material belíssima, com encadernação artística, tendo capa vermelha como símbolo*  
70 *da revolução que a sua leitura devia operar no espírito do povo.*

*Para a manutenção de tão útil empreendimento e tratar de regular a publicação da sua revista a “Escola Renovada”, formou-se uma associação, que tomou o nome de Liga Internacional para a Educação Racional da Infância.*

*E a essa obra gigantesca dedicaram-se como colaboradores espíritos<sup>399</sup> como Odon de*  
75 *Buen, Martinez Vargas e outros, todos grandes gênios que, na Espanha, se interessavam pela propaganda do livre-pensamento e tinham as vistas voltadas para a causa da educação e da instrução da infância por métodos modernos.*

*Barcelona e Valência tiveram logo muitas escolas racionalistas e depois outras foram logo*

---

<sup>399</sup> Supressão de expressão ilegível

criadas em S. Félix e Guipolo (Catalunha) e em Madrid se formava o Centro de Ensino Livre com a  
80 denominação de Sociedade de Amigos do Progresso.

*A luz derramada deste benefício da Escola Moderna fazia ressurgir o povo da Espanha para alegria e para a vida, dando-lhe já a maneira e a feição de quem sabe o que quer e o que pensa.*

*Entretanto, nas profundezas assombrosas de seus antros, os tigres e os chacais da escola de Loyola e Turquemada tremiam de raiva e afiavam as unhas à espera do momento em que  
85 pudessem lançar-se contra o ousado livre-pensador, cuja propaganda emancipadora se desenvolvia tão rapidamente como a luz e cuja influência tinha a virtude de destruir todas as superstições e todos os preconceitos políticos e religiosos dos filhos do povo.*

*A Escola Moderna era um pesadelo para os elementos da retrogradação social, pó que com a luz da razão e da verdade fazia desaparecer as trevas das consciências proletárias, dando-lhes  
90 uma orientação aferida pelos sentimentos da Liberdade e da Justiça.*

*Mas, afinal, eis que se dá um atentado contra a pessoa de Afonso XIII.*

*Então aparece o pretexto da obra de reação clérigo-monárquica, e depois, verificada a responsabilidade de Morral, discípulo de Ferrer, que se suicidara antes de penetrar no cárcere, lançaram-se contra o instituidor da Escola Moderna com o terrível intuito de eliminá-lo por meio de  
95 um monstruoso processo adrede preparado.*

*Mas, afinal, desta vez, mesmo a despeito de o terem retido no cárcere por mais de um ano, tiveram de pô-lo em liberdade, embora com grande pesar, em virtude do vereditum do tribunal.*

*E o valente educador, ainda assim, prosseguiu em sua obra com o maior devotamento, zombando de todos os perigos que, ainda, o ameaçavam.*

*Agora, para terminar, falemos da grande sensacional agitação desenvolvida em Barcelona por causa da grande a mal fadada guerra de Melila, em 1908, ainda agora repetida, e que degenerou, em um movimento revolucionário gigantesco em que o povo da heróica cidade catalã se manteve vitorioso pelo espaço de uma semana, movimento esse que se tornou celebre na história das reivindicações proletárias com o nome de Semana Sangrenta.*  
100

*Ai, então, quando cessado os distúrbios e a maré das paixões e indignação proletária já havia sido sopitada pela violência terrivelmente feroz das forças de reação governamental – esta volveu sua visão não só contra a pessoa de Ferrer mas também sobre outros companheiros de ideal, cuja dedicação da propaganda revolucionaria e racionalista havia de algum modo influído para o descortino das vistas e para a emancipação das consciências proletárias determinando a sublevação  
110 do povo de Barcelona e os atos de heróica e admirável resistência por ele demonstrado contra o insólito envio de tropas para Melila, dando motivo a verdadeiras batalhas, em algumas das quais as forças governamentais tiveram, inesperadas derrotas, sendo que, para sopitar os ânimos e reduzir o povo catalão à obediência da ordem legal, foi necessário grande aparato militar e o emprego de todos os atos de violência contra a população sublevada.*

*Ai, então, como de costume, a reação se manifestou com fúrias terríveis a Ferrer,*  
115

novamente preso, a fim de ser definitivamente eliminado, conforme o conciliábulo clérigo-monárquico houvera antecipadamente resolvido.

### *O presídio de Montjuich*

120

*Eis o epílogo de toda uma série de redenção humana. O apóstolo do Bem e da justiça tinha seus dias contados e chegara o momento em que era mister pagar com a vida o preço de sua temerária e irredutível coragem de pretender pregar o evangelho da verdade redentora em um país que, então, como todos os outros, dominado pelo regime do Estado, e sob a nefasta influencia do elemento clérigo-monárquico, não podia de modo algum permitir-lhe o direito de viver, por que sua obra de propaganda era uma constante ameaça para o domínio do despotismo e para o prestígio da religião, cujas nefastas influências tanto e tão terríveis prejuízos tem causado àquele e a todos através dos séculos.*

125

*E assim, a despeito dos esforços inauditos realizados pelo advogado encarregado de sua defesa e dos protestos internacionalmente levantados contra a terrível ameaça de morte que pesava sobre sua cabeça e as dos demais companheiros presos, ao amanhecer do dia 13 de outubro de 1919 se consumara o desejo sanguisedente das hidras do ultramontanismo, que, afinal, aliando-se com a tirania do Estado, tiveram o prazer satânico e terrível de ver tombar sobre o cimento da sinistra fortaleza de Montjuich o corpo daquele grande apóstolo da causa do Bem e da Justiça.*

130

*Mas não se lembravam das palavras do poeta que diz:*

135

*“Quem na luta cai com glória, tomba nos braços da História”*

*E o nome de Ferrer, assim, depois das cenas trágicas de Montjuich tornou-se como um sol, cuja luz benéfica faz lembrar a todos os homens de coração e dever de educar o povo e trabalhar para a causa da redenção da humanidade.*

140

*João Penteado*

### A Escola Moderna – Um caso curioso

Ao 26 do mês e anos próximos passados quis assistir à sessão extraordinária do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, do qual, sempre tenho ouvido dizer, V. Exa., como ministro, é um dos mais belos ornamentos. Fui levado a esse não somente pelo espírito de curiosidade, mas também, principalmente, pelo grande desejo de ouvir e apreciar as opiniões de V. Exa. E dos outros Srs. Ministros, seus ilustres colegas, que deviam pronunciar-se sobre o caso do encerramento da Escola Moderna N.º1, desta capital, caso esse que muito particularmente me interessava, porque eu, na qualidade de diretor da mesma, e alguns de meus alunos, por intermédio do distinto advogado Dr. Luis Quirino dos Santos, havíamos impetrado a esse Tribunal, em nosso favor, uma ordem de “hábeas corpus”.

A hora de costume lá estive presente e assisti à referida sessão, desde o começo, até chegar a vez do julgamento do caso que me dizia respeito, não alimentando porém, nenhuma esperança de uma decisão que me fosse favorável, mas também nunca imaginando ouvir da parte de V. Exa., asserções tais que, embora inconsideradas, não deixam todavia, de precisar de sérios reparos, porque ferem de modo profundo, a minha suscetibilidade, o meu brio e a minha dignidade de homem emancipado e livre. Entre outras, V. Exa. avançou três proposições cada das quais apresentando enorme falha que precisa de indispensável retificação.

#### Primeira proposição

“Fundou-se, uma vez, em Paris, uma escola onde eram matriculados rapazes espertos, que por ela industriados na prática de todas as sortes de roubos, tornando-se aptos vigaristas e batedores da carteiras.

Ora, a policia, sabendo do fato, deu as devidas providências e impediu o seu funcionamento. Em quem dirá que ele não procedeu bem”.

#### Segunda proposição

“Não havia nada demais que a Escola Moderna fizesse propaganda da doutrina comunista entre os seus alunos ensinando que não deveria haver ricos e pobres, que há injustiça na desigual e desproporcionada distribuição de riquezas na sociedade em que vivemos e, finalmente, que tudo deveria pertencer a todos...”

Isto não passa de uma utopia, e, portanto, seria uma coisa ingênua, inofensiva por ser irrealizável... Mas daí ao anarquismo, então coisa muda de figura, e reclama a ação do poder executivo, etc”.

#### Terceira proposição

“Suponhamos que a Escola Moderna (porque os anarquistas pregam a dissolução da família) se ensinasse aos meninos e meninas nela matriculados a prática de atos obscenos e toda

*imoralidade, preparando-os para a corrupção, para o relaxamento dos costumes, para prostituição...”*

40

*E o poder executivo, nesse caso, não deveria agir? Interroga, V. Exa.?*

\*\*\*

45

*Ora, aí está uma suposição que não vem ao caso. Pois a escola não é acusada de nada disso. Não ensina imoralidade. Pelo contrário, a sua moral é racional e humanamente defendida pelos livres pensadores e filósofos, que não praticam nem injustiças nem lenocínio, nem o roubo, mas dignifica o ideal de família. Nesse número se incluem Tolstoi, Reclus, Kropotkin, etc.*

50

*Ora, aí está uma suposição que apesar de degradante ao extremo, não vem ao caso nem apresenta relação alguma com a questão da Escola Moderna.*

*A Escola Moderna apenas poderá ter, de fato, um grave defeito para merecer a perseguição que se lhe move: é ser, como já disse, um estabelecimento racionalista, livre pensado e ser dirigido por um anarquista.*

*Essa é a verdade, que não pode sofrer contestação.*

55

*Assim é que, quanto a primeira proposição, permita-me dizer que V. Exa. Labora em erro, e erro grave de que, todavia, não terá, talvez, a culpa em virtude de conhecer o anarquismo apenas pela rama ou pela oitiva e não ter profundos conhecimentos relativos às questões sociais, que, no momento, agitam o mundo, preocupando-se em atender as nossa gerações.*

60

*V. Exa. tem mais de 60 anos talvez, segundo penso, pois conhecia-o como juiz municipal no tempo do Império, e, Jaú, quando eu apenas contava com uma dezena de anos e V. Exa., então jovem, presumivelmente com uns trinta anos e idade, perlustrava a carreira profissional, em que ainda hoje se distingue, tendo atingido a elevada posição, qua atualmente exerce, nesta capital, como Ministro do Tribunal de Justiça.*

65

*E se V. Exa. Fizer um esforço de memória, lembrar-se-á do menino que há uns bons trinta anos, em Jaú, fazia o trabalho de carteiro particular, levando-lhe correspondência da cada de seu velho pai, Joaquim de Camargo Penteado, que era o agente do correio da cidade, para a casa de V. Exa., que, com o seu amigo Dr. Herculano de Oliveira, ilustrado médico, habitava à rua das Flores.*

*Aquele menino era eu.*

70

*E como V.Exa. está vendo, há entre nós a diferença de duas ou mais dezenas de anos, pouco mais ou menos, e que, além da diversidade do meio e de condição social, bem justifica o antagonismo de idéias que, socialmente, nos divide, sem que, todavia, de minha parte, possa resultar a menos soma de antipatia ou de ódio pessoa contra V. Exa. , a quem peço a devida vênia, para por essas linha protestar contra as asserções feitas por V. Exa. com referencia ao anarquismo e a Escola Moderna.*

75 *A primeira proposição já está fora do caso, porquanto, apesar de minha idéias anarquistas e da propaganda que fora e dentro da Escola Moderna tenho feito dessa doutrina, jamais pratiquei latrocínios nem ensinei ninguém a roubar, o que não sei, nem jamais aconselhei isso a quem quer que seja.*

80 *Logo a alusão feita por V. Exa. relativamente as escolas de vigaristas e batedores de carteiras instituídas em Paris não pode atingir, nem de leve, à Escola Moderna, cuja moral é bem conhecida dos Srs. Pais de meus alunos e do público em geral.*

*E não é só. Também o diretor da mesma e seus companheiros anarquistas, em teoria e na prática, somos contrários ao roubo.*

85 *Quanto a segunda proposição, que é a mais inocente das três, há um equívoco de V. Exa. que precisa de reparo.*

*O comunismo e o anarquismo são duas doutrinas que não se repelem, mas que têm grande afinidade entre si, apenas diferenciando do anarquismo, às vezes, devido à tendência religiosa ou legalitária de seus adeptos, que podem pertencer a esta ou aquela escola filosófica.*

90 *Mas negar-se que o anarquismo é comunista é coisa tão impossível quanto tapar o sol com a peneira.*

*O anarquismo é mais alta, a mais sublime e dignificante expressão do ideal comunista concebido e divulgado pelos seus grandes apóstolos tais como Tolstoi, Kropotkin, Eliseu Reclu, A. Hamon, Jean Grave, Sebastian Faure e tantos outros, cuja obras científicas e literárias constituem atestado de superioridade moral dos ideais anarquistas sobre todos os outros princípios filosóficos, políticos e sociais até hoje pregados entre os homens.*

*Agora, porém, passemos a analisar, se bem que ligeiramente, a terceira proposição.*

*Ora, os anarquistas são muito ao contrário do que pensa V. Exa. não pregam nem desejam a dissolução da família pois eu e tantos outros anarquistas temos família e nos sacrificamos por elas.*

100 *É certo que defendemos a teoria do amor livre, que será, decerto, a norma da organização social da sociedade futura, mas ainda assim, e apesar de todas as transformações econômicas, políticas e sociais porque fatalmente a humanidade há de passar, a família será sempre admitida como um fato natural, indispensável, que traduzirá a condição “sine qua non” da nossa existência.*

105 *E, então, diferentemente do que ela é, hoje libertada de todos os prejuízos, constituirá para todos os mais elevados motivos de prazer da vida, deixando de ser, como até hoje, para a maioria dos homens, um fardo perigosíssimo, que nos esmaga todas as energias, nos dissipa todas as ilusões e nos mata todas as esperanças de bem estar e felicidade.*

110 *Nós, os anarquistas, queremos a família, mas não a da maneira mantida, como vemos hoje nesta sociedade, onde, para a prova da degeneração desta instituição, para o escárnio das dores de milhares de corações que prematuramente se fecham a todas as ilusões da vida deixando morrer o fruto dos seus amores e a mais sorridente esperança de felicidade, abrem-se, de par em par, as portas*

dos estabelecimentos de “rendevous”<sup>400</sup> e a roda dos enjeitados que, como aqui nesta opulenta capital, de tempo em tempo precisam de ser aumentadas para poderem abrigar o número de inocentes vítimas que dia a dia se avoluma e crescem, reclamando a atenção dos senhores legisladores que, com a panacéia da lei, jamais poderão combater o mal estar que nos aflige neste século.

O ideal de família, na Escola Moderna, merece, como sempre, a mais elevada consideração e respeito. E dizendo isto, acrescento mais que a minha existência, desde a infância, é o exemplo vivo desse amor que reputa o mais sagrado, o mais nobre, o mais dignificante, apesar das dificuldades que tenho precisado vencer para o cumprimento desse dever, que assumi para comigo mesmo, desde a idade de 14 anos, quando órfão de pai tomei a direção de meu lar que se compunha e mãe e quatro irmãos menores.

E a minha condição de celibatário até hoje, com 42 anos de idade, deve-se a esse mesmo amor de família pela qual sacrifiquei os prazeres da juventude e parte das ilusões dessa ridente quadra da vida.

Eis aí, pois, a razão de meu justo melindre .

Queira, V. Exa., portanto, desculpar-me pelo fato de dirigir-lhe a palavra em defesa do princípios filosóficos e revolucionários que defendo.

E ao terminar, subscrevo-me com estima e consideração.

Seu admirador, João Penteado.

130

---

<sup>400</sup> Rendevou - encontro

### *Ainda a propósito das Escolas Modernas: 1º aniversário de seu encerramento*

5 *A algum poderá parecer inoportuna a questão do fechamento das Escolas Modernas de São Paulo, porque isso já é um fato consumando e também pela razão de muito já se tem falado sobre ele. Mas nem por isso devemos deixá-lo em silêncio, porque o tempo não tem o poder de lançar no esquecimento os fatos que impressionam fortemente o espírito de toda uma população e passam para o domínio da história a fim de mais realçar a grandeza mortal dos perseguidores, que se eternizam como a luz e a sombra desses quadros reveladores das almas grandes que na luta contra a tirania foram sacrificadas pelo seu elevado e nobilitante serviço à causa do bem, da verdade e da justiça.*

*O tempo não tem poder sobre aquilo que respeita os altos interesses humanos, nem sobre os atos que sintetizam as aspirações do Bem, da Paz e da Liberdade. Ele não lança no esquecimento os heróis verdadeiramente grandes pelo coração e pelo ideal porque estes não morrem: são eternos, como eterna é a verdade.*

15 *Giordano Bruno, Savonarola, João Huss, apesar do que sofreram, ainda vivem em nossa memória; Ferrer, vitimado pela quadrilha negra dos sotainas da terra dos torquemadas<sup>401</sup>, dos laciervas e dos mouros não morreu para a memória do povo de Espanha, mas se tornou imortal, vivendo na glorificação de suas obras, a despeito de todas as perseguições que as mesmas têm merecido em todas as partes onde dominam as trevas, onde a mentira, a falsidade, o vício e o crime são erigidos em princípios que servem de norma aos déspotas elevados à altura em que se possa destacar o máximo da perversidade do regime social que infelicitava os povos da terra.*

*Haja vista essa cidade, que é a capital do mais importante estado da federação brasileira. Temos falta para a educação do povo, e no entretanto, fecharam sem mais nem menos, as nossas Escolas Modernas. E o motivo? A razão desse fato reprovável e arbitrário? Querem sabê-lo? O governo as fechou porque nelas não se ensinavam as mentiras convencionais dessa sociedade degenerescente, que está prestes a dar os últimos suspiros no esgotamento franco e progressivo de suas energias. Vendo perigo em tudo, até da própria sombra de apavora, como o condenado na atormentação dolorosa dos remorsos atroz. O governo tem medo e o medo é mau conselheiro. Foi o medo que o fez agir.*

30 *Mas medo de que? Não sabemos. Nessas escolas se ensinava às crianças a fabricação de bombas explosivas para fins revolucionários?*

*Não, não foi por isso, apesar de que a sua perseguição se verificou depois das lamentáveis de que foi teatro uma casa da rua João Boemer, onde alguns companheiros pereceram vítimas de sua temeridade.*

35 *Sabiam perfeitamente que não, mas aproveitaram que o ensejo era propício para se*

---

<sup>401</sup> Relativo a Tomás de Torquemada (1420-1498), primeiro inquisidor geral da Espanha.

*impedir o funcionamento de escolas onde se ensinava a oral verdadeira às criancinhas que a freqüentavam, bem como os seus alunos adultos, cujo número, entre as duas, quando foram fechadas, atingia a 150, mais ou menos.*

40 *E a prova de que a moral de tais escolas nada sofria em seu fundamento humano, racional e justo está bem patenteada no fato de merecer a aprovação de um dos Ministros do Supremo Tribunal Federal, quando foi alegado, perante ele, que o professor João Penteado ensinava aos seus alunos que os ricos são ladrões que vivem de explorar o suor dos trabalhadores.*

*Então poderá algum objetar-nos:*

*- As Escolas Modernas, segundo seus perseguidores, estavam fora da lei.*

45 *Mas nós, que sabemos bem o que é lei, ajuntamos o seguinte:*

*- Não foi por isso não. Pois a Escola Moderna N.º1 estava autorizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública e nem por isso ficou salva da sanha governamental e despoticamente autoritária ante a qual não lhes valeram nem os protestos dos livres pensadores, nem a opinião pública, nem o recurso de habeas-corpus, que, negado pelo Tribunal de Justiça do Estado, deu*  
50 *motivo a que subisse, em grau de recurso, para o Supremo Tribunal Federal, que também, por sua vez, obrou de acordo com a vontade dos que governam o Estado Modelo, optando, com pequena exceção, pelo seu fechamento.*

*A despeito de tudo correr-lhe bem, o governo de São Paulo quando viu que o caso tinha*  
*chegado ao Supremo Tribunal Federal, teve seu momento de apreensão, recomendando logo aos srs.*  
55 *Ministros, a quem informou por telefone, pedindo-lhes todo o rigor no julgamento, afim de que a pretensão constante da referida petição, apesar de perfeitamente fundamentada pelo perito advogado Dr. Luis Quirino dos Santos, não fosse satisfeita.*

*Ora, pois, como era de esperar-se a decisão deveria ser como foi, de acordo com a vontade onipotente dos que governam São Paulo, cujo Estado é, por assim dizer, o expoente máximo do*  
60 *espírito de absolutismo ainda remanescente como tara demonstrativa da força que o passado exerce nas mentalidades doentes desses retardatários elementos representados pelos que desfrutam as supremas regalias ditatoriais na terra que se diz da liberdade e da independência.*

*É mais a propósito do que se passou lá no Supremo Tribunal Federal, que julgamos conveniente hoje voltarmos ao assunto, dando aos nossos leitores algumas informações relativamente*  
65 *à discussão do caso do habeas-corpus.*

*E assim narremos o caso.*

*Havia, da parte dos srs. ministros, como de costume, grande pressa e pouco escrúpulo no julgamento, mostrando-se, quase todos, pouco dispostos e com opinião antecipada sobre o caso, que, segundo as informações do Governo de São Paulo, precisava ser decidido a sua vontade.*

70 *Mas, apesar disso, para ressaltar a nossa dignidade, houve lá alguns ministro que protestaram contra a ilegalidade e a inominável violência posta em prática pelo despotismo paulista, não poupando esforços para a defesa da cauda da verdade e da justiça.*

Assim é que julgando valiosos os seus conceitos, entendemos de registrar aqui, nessas colunas, o que eles disseram, desprezando, porém as argumentações dos que convencionalmente emitiram conceitos indignos a propósito da questão, de hoje, depois de um ano, voltamos a tratar.

Dois foram os ministros que se distinguiram na defesa da liberdade de ensino: os Drs. Pedro Miebelli e Lins de Albuquerque. Serviu de relator o Dr. Hermegildo de Barros. Entre outros argumentos apresentados por aqueles entre os outros ministros, lembramo-nos de alguns, que a despeito do tempo decorrido, ainda temos perfeitamente em memória:

Nem no tempo do Império se viu tal atentado contra a Constituição política do país! A liberdade de imprensa, a liberdade de palavra, a liberdade de pensamento eram sempre garantidas a todos os cidadãos, etc.

Suponhamos, disse um deles, que eu entenda de abrir uma escola para ensinar os meus filhos e das pessoas que me depositam confiança. Não estarei no gozo de meus direitos perante a Constituição? Poderá o governo impor embaraços à minha pretensão? Não me é garantido esse direito pela lei?

Nessa altura, porem, um dos diversos defensores dos interesses do Estado, para contradizê-lo alegou que as Escolas Modernas de que se estava tratando eram subversivas, atentavam contra ordem social, constituíam um verdadeiro perigo para o Estado, possuíam uma moral oficial e, afinal, que o seu ensino era tendencioso, etc.

A isto foi-lhe logo respondido, de modo a entupir, fazendo com que todos os seus colegas procurassem argumentos mais positivos que boatos, que apensar afirmavam a intenção do governo de São Paulo e não culpa alguma punível da parte do paciente do habeas-corpus.

O fato de o professor em questão ser um anarquista não constitui motivo para que sua escola seja fechada, pela violência do governo paulista, visto a constituição brasileira garantir a liberdade de ensino? E depois, fez alusão ao respeito constitucional no tempo do império, referindo-se ao vulto de Benjamim Constant, republicano histórico, que, no antigo regime, fez concurso a uma cadeira de professor na Escola Politécnica, e, tendo sido vencedor, chegou a exercer o cargo, com anuência do próprio imperador, a despeito de suas idéias republicanas e do seu credo positivista de que fazia franca e ostensiva propaganda, sem jamais ser molestado no exercício de sua função.

Aí ficam para que o público tenha conhecimento esses pormenores dos debates havidos no Supremo Tribunal de Justiça Federal, que são a prova irrefutável de que houve entre os srs, ministros do mais alto departamento da justiça quem reprovasse a ação do governo de São Paulo.

### A instrução pública

5 *Não há, por certo, o que de modo melhor e mais eficaz que a instrução possa servir para o alevantamento moral e intelectual de um povo.*

*Ela nos descortina amplos horizontes à inteligência e prepara os corações para a luta civilizada e nobilitante do homem moderno, cuja principal ambição consiste em disputar com a natureza e com os elementos dos quais procura subtrair recurso abundantes de vida para si e para a humanidade.*

10 *O analfabetismo, pelo contrário, é a mais flagrante negação da verdade e do progresso, bem como da civilização e da liberdade.*

*É a treva com seu cortejo de desolação e de misérias! É a escravidão com as cenas de revoltante iniquidade! É a morte da consciência e da razão.*

15 *A solidariedade humana e a paz internacional, que constituem a suprema aspiração moderna, dependem apenas de uma coisa que é a instrução, não porém dessa instrução que se destina somente aos privilegiados, mas sim da que trás consigo o grande objetivo de iluminar as consciências das classes menos favorecidas da fortuna.*

20 *Assim é que, com tão poderoso fatos de progresso, com uma instrução pública bem organizada e inteligente, temos certeza, tudo concorrerá para o melhor possível, tudo nos induzirá a crer no futuro brilhante de nosso país.*

*Aí dos indivíduos e das nações que não sabem ler! A liberdade e a vida não lhes são compreendidas, nem são capazes de as sustentar! E o Brasil, infelizmente, está quase nesse número porque a maior parte do povo brasileiro ignora o que sejam escolas.*

25 *Por isso, pois, entendemos que os poderes públicos, principalmente os estaduais e municipais, não se devem descurar da instrução do povo, porque é dela, somente dela que podemos esperar a realização do progresso, bem como da verdadeira grandeza da nossa nacionalidade e do Estado.*

*É preciso, urge tratar do ensino do povo, para que ele se não enerve no ambiente do analfabetismo.*

30 *Descuidar nesse caso é falta muito grave, porque implica não só num delito de lesa-patriotismo, mas até um ofensa à civilização.*

*Tudo reclama – “luz...mais luz!”*

*E a instrução que é, senão fonte perene de luz?*

35 *E por isso nós, que não perdemos de todo a fé nas pessoas, a quem está confiada a direção do Estado, esperamos ver logo um movimento benfazejo nesse sentido, certos, convictos de que para tal fim haverá melhor disposição da parte dos poderes competentes.*

*Sabemos que São Paulo é o Estado que possui o melhor serviço de instrução pública no*

Brasil, comparativamente aos outros, que, infelizmente, pouco ou nada tem feito com relação ao ensino público. Mas, se refletirmos, é fácil verificarmos que, apesar disso, ainda não se pode  
40 orgulhar de sua perfeição nesse ramo de serviço público, não só porque o número de suas escolas é ainda muitas vezes inferior ao de crianças, que ainda se vêem tristemente condenadas ao analfabetismo e à ignorância, porque tal serviço não deixa de ressentir necessidade de um trato mais desvelado, mais carinhoso.

Invoquemos, pois, o nome de Cesário Mota, esperando que nessa contingência se levante  
45 algum espírito inspirado pelo patriotismo daquele benemérito propulsor do ensino e continue a sua grande obra de iluminação e de progresso. Assim, só assim é que poderemos ufanar da civilização desse glorioso Estado, que será justamente engrandecido e admirado pelo mundo.

E esse dia, asseveramos, não tardará muito. A demora só depende do modo como procedem ao trabalho de melhorar a instrução popular. Se o fizerem com verdadeiro devotamento e  
50 amor; se empregarem toda a abnegação e patriotismo nesse ingente tarefa; se para isso, afinal, não pouparem esforços nem sacrifícios, então, cremos sinceramente, tudo contribuirá para abreviar o dia em que poderemos gozar os salutares frutos de uma civilização admiravelmente consolidada pela ciência e pela razão.

Há pelas cidades do Estado muitas escolas e grupos escolares, é verdade, mas o seu  
55 número é bastante insuficiente. As vilas e bairros de muitos municípios se acham ainda em piores condições, porque se possuem escolas, são quase sempre mal dirigidas e não fiscalizadas.

E a culpa de que é, pois, senão do Estado, que despendendo tanto com a instrução pública, não tem, contudo, alcançado o seu grande objetivo, visto a improficua administração desse serviço, principalmente na parte que diz respeito às municipalidades?

Se algumas há, em Piracicaba, que tratam inteligentemente da instrução do povo, muitas,  
60 todavia, negligenciam tanto e tão vergonhosamente a ponto de descurarem quase por completo, como na atualidade estamos presenciando.

E a culpa de quem é, nos insistimos, senão do Estado que, presumindo possuir boa  
65 organização de ensino público, cuja manutenção tanto lhe pesa no orçamento, não deixa, entretanto, de precisar mais rigorosamente cuidados na aplicação de suas medidas administrativas.

Porque não cuidar melhor da causa da instrução, se é dela que depende a nossa felicidade?

Há inspetores escolares estaduais, bem o sabemos; mas isso de que nos serve se apenas os  
70 vemos fora da capital, em visita a seus distritos, quando a chamados, em casos especiais?

Oxalá as nossas palavras mereçam a devida consideração dos poderes competentes, é o  
que desejamos, não porque tenhamos a pretensão de fazer-lhes insinuações, mas sim porque temos em grande conta o problema da instrução pública, de cuja solução depende a verdadeira grandeza desse país.

Esta seqüência de textos tem como elemento comum a educação, compreendida com base em perspectivas e gêneros textuais distintos. Procurou-se apreender, a partir de diferentes abordagens sobre educação, certas nuances concernentes ao conceito geral e à visão trabalhada por Penteadó. Nota-se, dessa forma, o posicionamento do autor diante do conceito de educação a partir de alguns elementos, diretos ou não, desenvolvidos nesses textos. O processo educativo é trabalhado a partir de abordagens distintas, mas direciona-se à compreensão da formação humana em duas perspectivas: primeiramente, o autor sugere, nos dois primeiros contos, uma formação permeada por diversas instâncias da sociedade que não somente a escola, sugerindo a relevância daquela educação que se dá pela vida, isto é, pela interação do sujeito com a sociedade em suas diversas singularidades. Valoriza-se uma educação tanto integral e humana, pautada na experiência e na observação como fatores constitutivos do processo de aprendizagem, quanto social, voltada à reflexão e à consciência crítica da realidade social. Os textos seguintes, por sua vez, são voltados especificamente para a educação escolar, sendo articulados ao processo judicial movido contra o autor e o funcionamento das Escolas Modernas, à figura de Francisco Ferrer e à defesa do ensino racionalista. Por fim, acrescentou-se um texto no qual o autor discorre acerca da escola pública e sua importância no processo de formação nos meios populares.

No conto *Antídio* é trabalhado um paralelo entre campo e cidade, entre o mundo civilizado e o mundo rural e rústico. Ao articular esse paralelo, o autor estabelece uma reflexão sobre a importância da educação - tanto em seu sentido lato, quanto forma escolar - na formação integral do indivíduo. O percurso trilhado pelo protagonista, Antídio, explicita uma formação vernácula marcada por valores comuns à região em que foi criado e permeada por condutas comunitárias e solidárias. O desconhecimento concreto da realidade social que se constituía muito além daquela na qual crescera viria a povoar sua mente de desejos e curiosidades, que alcançaram o maior êxito quando Antídio tem o contato com o conhecimento escolarizado e com a socialização via escola. Tanto suas expectativas com relação à escola, quanto a quase completa ausência desta nos meios sertanejos, no período retratado, condizem com a retratada vaidade e o orgulho que levaram Antídio à busca pela vida moderna e pelo conhecimento concreto daquilo que conheceu por intermédio dos livros e do professor. Essa procura direciona e complexifica a reflexão sugerida pelo conto acerca da função da escola na formação dos sujeitos sociais. Ao buscar essa civilização, Antídio é

movido pelo desejo de conhecer outros meios sociais, mas ao se defrontar com as cruezas da realidade, torna-se um ser reflexivo, crítico e autônomo na proposição de seus próprios julgamentos. Da condição de aluno, Antídio alcança a de professor após ter travado relações e experiências concretas na desconstrução dos dogmas que lhe tinham inculcado. Nesse sentido, João Penteadado sugere que a formação do indivíduo se dá de forma plena no contato com o mundo, não somente via escolarização.

A escola, em si, tem a importância de iniciar as crianças e jovens, a partir do contato com a ciência, com a arte e com os conhecimentos gerais. Mas a capacidade de julgar e estabelecer reflexões sobre os fenômenos sociais e históricos, principalmente, se dá por meio da experimentação do ambiente sócio-geográfico. Penteadado salienta, dessa forma, a valorização de uma educação voltada para a compreensão não só dos fenômenos científicos, mas sim para a inserção dos indivíduos no vasto laboratório do mundo. Tal concepção é claramente reforçada na crônica seguinte, *Cenas da Rua*, na qual desenvolve um interessante olhar sobre a cidade, as ruas e as desigualdades sociais que as povoam. Este texto reforça a importância de se observar e refletir sobre todas as singularidades possíveis da realidade social e volta seus olhos justamente para aqueles que se encontram profundamente invisíveis e imperceptíveis aos olhares da sociedade em geral. Institui, sob essa perspectiva, o sentimento de caridade, de ajuda mútua e solidariedade humana como fatores capitais no processo de extinção das desigualdades sociais.

Tal proposta educativa é concebida e defendida por dois geógrafos anarquistas de forte influência no pensamento de João Penteadado, Elisée Reclus e Piotr Kropotkin, ambos importantes representantes do comunismo libertário. Kropotkin considera a vivência e a experiência como fatores indispensáveis à formação e como modo de fundamentação de uma educação compartilhada e problematizadora. Assim, apontando um percurso semelhante àquele traçado por Antídio, que teve a sua consciência aberta pela experiência, Kropotkin salienta que

Como o historiador e o sociólogo compreenderiam melhor a humanidade se a conhecessem não apenas pelos livros, não apenas por um exíguo número de seus representantes, mas em sua complexidade, em sua vida, em seu trabalho, em suas atividades cotidianas (...). E como o poeta sentiria melhor as belezas da natureza; como conheceria melhor o coração humano, se tivesse a oportunidade de observar o nascer do sol entre os camponeses, ou de lutar contra a tempestade entre os marinheiros a bordo de um navio; se conhecesse a poesia do trabalho e do repouso, da dor e da alegria, da luta e da conquista!<sup>402</sup>

---

<sup>402</sup> KROPOTKIN, P. Campi, Fabbriche, Officine. p. 213-214. Apud CODELLO, F. **A boa educação**. São Paulo:

Em consonância a tal perspectiva, Reclus também reconhece a importância de se promover a aprendizagem dos conhecimentos não por uma experiência passiva e mecânica, mas pela participação ativa do educando em experiências concretas, em torno da qual constrói, com a ajuda de um mediador, uma reflexão própria, sistemática, criativa e intuitiva. Assim, a educação não se dá de uma só vez, mas é permanente, recorrente à medida que está arraigada à vida<sup>403</sup>.

O método intuitivo, adotado por Ferrer e pelas diretrizes de uma educação libertária, de forma semelhante à apreendida na relação entre os dois contos, é fator presente também na escola. Assim, os textos seguintes, voltados para a figura de Ferrer – em uma pequena biografia – e para alguns aspectos históricos do processo repressivo sofrido pela Escola Moderna n.º1, condizem à semelhante proposta pedagógica, porém formalizada por fatores específicos à forma escolar. O texto intitulado *13 de Outubro* explicita o evidente e detalhado conhecimento do autor sobre a trajetória social e o pensamento de Francisco Ferrer, assim como o reconhecimento deste educador como referência fundamental no estabelecimento de uma pedagogia inovadora e articulada à transformação da realidade social. Além deste, João Penteado publicou na imprensa muitos outros textos sobre Ferrer, extremamente importantes para a difusão do ensino racionalista, nesse período. Os textos seguintes estão também arraigados ao estabelecimento do ensino racionalista em São Paulo e revelam, inclusive, o comprometimento de João Penteado com a difusão e propaganda direta desta proposta específica no âmbito da escola, e não do anarquismo em si. Ambos apresentam concepções fundamentais do autor sobre o sentido e a função social de uma escola libertária, um no formato de carta<sup>404</sup> e outro de crônica.

Por fim, o último texto acrescentado a esta seqüência, *A instrução pública*, incorpora outras considerações de João Penteado sobre a educação. Na medida em que defendeu ao longo de sua vida um ensino livre da influência religiosa ou estatal, João Penteado também opinou sobre a escola pública e gratuita, delegando ao Estado a função de levar a educação para todos, sem distinções sociais. Assim, articulando a instrução à difusão da solidariedade humana e paz internacional, Penteado rechaça a proposição de uma escola estatal elitista e defende que a escola pública deveria ser responsável pelo “objetivo de iluminar as consciências das classes menos favorecidas da fortuna” (linhas 16-17), ser, portanto, estatal e gratuita, e voltada à formação das classes sociais desfavorecidas. Nesse

---

Imaginário, 2007. p.158

<sup>403</sup> Idem, p.223.

<sup>404</sup> Carta de João Penteado ao secretário da Justiça e da Segurança Pública do Estado de São Paulo, Sr.

sentido, enfatiza a legitimidade da função do Estado, e dos conseqüentes ufanismos presentes nos projetos promovidos por esta esfera social, em se tratando da execução de propostas que beneficiem às classes excluídas do sistema de ensino, de forma que este constituiria um meio eficaz de se levar instrução às massas populares. Não só eficaz, mas uma obrigação que deveria ser executada competentemente pelo Estado, uma vez que estabelecido.

## ❖ Anarquismo, anarquistas e movimentos sociais

### A doutrina libertária e seus adversários

5

*Até bem pouco tempo ainda não havia doutrina mais caluniada nem mais mal compreendida do que a conhecida e internacionalmente divulgada pelo nome de Anarquia.*

*Mas isso, afinal de contas, não deixa de ser bastante explicável. A sementeira no novo e fecundo ideal continha, desde seu aparecimento, a virtude irresistível de uma força de origem, natureza e fins diferentes, antagônicos, irreconciliáveis.*

*Daí a razão do choque entre as duas tendências, de que resultou a odiosa e terrível perseguição movida pelos representantes do governo contra o sublime ideal libertário e seus propagandistas.*

*Era o que fatalmente devia suceder.*

*E daí a razão de seus terríveis adversários se servirem de todas as armas contra a propaganda anarquista. E como perversos, que, incontestavelmente, são, acharam mais conveniente o emprego da calúnia manejada pelos seus jornalistas e literatos que, a serviço da tirania organizada, não trepidam em sacrificar a verdade, a justiça, a própria consciência e tudo quanto há de mais respeitável no homem.*

*Foi assim que a palavra anarquista, com o correr do tempo, ficou sendo sinônimo de malfeitor, bandido incendiário, assassino, desordeiro e tudo que há de mais horrível e perigoso.*

*O povo, educado nessas escolas que ensinam essas mentiras, nascido e crescido sob a influência de uma educação falseada dos sãos princípios da justiça, habitou-se finalmente a crer nos professores, nos jornalistas e literatos assalariados, e por muito tempo pensou, mesmo sem refletir, no que sempre ouviu dizer sobre a Anarquia. Mas hoje, felizmente, mais do que nunca, está sendo bem compreendida a doutrina anarquista que, favoravelmente avança a passos acelerados para sua meta ideal, fazendo novos e verdadeiros triunfos, não só entre os trabalhadores que mais sofrem as conseqüências terrivelmente insuportáveis da condição social de nossos dias, mas até entre os intelectuais, em cujo número podemos incluir os respeitáveis nomes como Eliseu Reclus, Sebastião Faure, E. Malatesta, Pedro Gori, Fábio Luz, José Oiticica, Anselmo Lourenço, Luiza Michel e tantos outros que seria ocioso numerar.*

*Quer isso simplesmente dizer que a Anarquia vive da própria força de circunstancias de que resultou o seu aparecimento e se sustenta, agora e sempre, acompanhando a humanidade em sua evolução porque, estribada nos princípios de justiça, tende a redimir o homem do jugo do capitalismo e do Estado. A doutrina anarquista, de certo, não precisa mais do que a substância de seus irrefragáveis argumentos para se impor às consciências proletárias e mostrar-lhe no meio da*

*confusão de hoje o caminho da salvação, o único escapamento que as poderá por a salvo da escravidão moderna e conduzi-las para a bela, sorridente e promissora cidade feliz, que o sublime ideal oferece e cuja posse será feita em um futuro mais ou menos próximo.*

35 *É certo que a ação odiosa dos poderes constituídos pela tirania recrudescente e pelas bárbaras repressões movidas contra a sua propaganda e seus apóstolos se tornam mais violentos, exorbitantes e terríveis, mas também, felizmente, não a menos certo que, a despeito de todas essas perseguições, de todas essas calúnias e de todas essas infâmias sofridas através dos tempos, a Anarquia se vai evidenciado a todas as vistas, cada vez mais radiante e luminosa a demonstrar-nos*  
40 *em sua linguagem clara, insofismável e inteligível, que a guerra de 1914, com seu incessante troar de seus mortíferos canhões e o funcionamento das monstruosas maravilhas da arte moderna, com toda sua monstruosa obra de destruição e de morte, que nos deu a prova evidentemente indiscutível de querela velha e tradicional de parte de mundo, bem como em todas as outras, as tão apregoadas conquistas da civilização presente, não passa de uma impostura, de uma mentira, de uma hipocrisia*  
45 *sem nome, e de que, em conclusão, esses tipos de grande destaque social, que figuram na mais alta bem como na mais baixa esfera de politicagem e das traficâncias de diplomacia, não são nada mais nem menos do que refinados bandidos, contra os quais nós, os anarquistas, precisamos ter toda a prevenção, combatendo-os e apontando-os aos olhos do mundo como inimigos da humanidade.*

*E a prova aí temos, de modo tão exuberante que não deixa dúvida alguma.*

50 *A guerra européia não foi senão sua obra.*

*Eles fizeram a guerra e a Anarquia fez a paz.*

*E, no entanto, cada um dos governos se quer livrar da tremenda responsabilidade, mas nenhum, com boa razão, poderá eximir-se da culpa.*

*Daí o motivo porque aparecerão sucessivamente os tais livros: branco, amarelo, azul, e de*  
55 *todas as cores que, no fundo, não deixam de servir de libelo acusatório para quem não pode encontrar defesa na razão superior e humana, nem na justiça universal da história que no futuro, de sorte, descreverá com as cores mais negras e terríveis esses vultos que tomaram parte na montagem e encenação da horripilante tragédia e os apontará ao desespero e a execração da posteridade.*

*A sua defesa equivale a uma acusação.*

60 *Há neles a consciência de que merecem condenação e querem atenuar a gravidade de um crime. Mas não será com a gravidade de Pilatos que se justificarão perante o mundo que lhe pedirá conta de seus atos, porque acusa-los, para rebater os seus argumentos, enfim, para confundi-los.*

*Águias em disputa de presas apetecidas.*

*Enquanto se esperava a paz, enquanto se discutia nesse sentido, havia os interessados pela*  
65 *continuação da guerra, que acusavam a um e a outros pacificadores de traidores da pátria, espiões a serviço desta ou daquela nação, rejeitando todas as propostas, por último, até o Papa Beneditino V, que saiu com uma, que mais parecia fita, do que coisa séria e digna de quem se diz representar o Cristo na Terra, porque se o seu papel, de fato, traduzisse alguma coisa verdadeira, então este não*

70 *deveria ser esquecido antes ou depois do grande crime, combatendo o militarismo e a preparação para a guerra entre as nações e fazendo valer, em tempo oportuno, seu protesto.*

*Acordou tarde demais e se tornou ridículo em seu gesto.*

75 *Melhor procederam os anarquistas, fazendo valer o seu protesto antimilitarista, que, embora sufocado pela violência organizada em suas respectivas nações (...), desmetindo aos caluniadores do sublime ideal e de seus abnegados propagandistas que, desafiando a monstruosidade horrível da guerra, pronunciaram pela paz, em quase todas as nações, destacando-se, sobremaneira, a atitude dignificante de Sebastien Faure e seus companheiros na França, e o gesto, heróico, admirável e sublime de Libhnechet, deputado socialista revolucionário alemão, que, dentro do parlamento de sua própria nação, soube mostrar-se com aprumo, sem transgredir suas convicções, protestando contra as declarações da guerra, condenando os militaristas das nações e afirmando*  
80 *bem alto e em bom som os soberanos princípios da justiça que caracterizam os atos dos verdadeiros apóstolos.*

*A prova foi terrível e não há dúvida, mas teve um valor imenso, que ninguém poderá contestar: serviu para desmascarar a perversidade e a hipocrisia da humanidade que, em todas as nações se arvoram em guias e defensores dos povos, fazendo com agora, as suas patifarias e as suas*  
85 *infames intenções ficassem tão perfeitamente demonstradas que já não pudéssemos crer de modo algum nas suas proclamadas virtudes, nem na fanfarrona e esfarrapada moral de seus inseparáveis comparsas que são todos os altos representantes das autoridades políticas e religiosas, contra as quais a Anarquia se insurge em nome da Justiça, da Razão, da Liberdade e da Solidariedade humana!*

90 *E agora, diante dos crimes da guerra Européia, poderá ainda haver alguém que se atreva de chamar os anarquistas de pretroleiros e assassinos perigosos!...*

*Poderá ser que sim!*

*Mas para isso é necessário que provem o seguinte:*

- a) *Quem são os responsáveis pela guerra que arruinou e devastou a Europa?*  
95 b) *Quem a fomentou e a sustentou impedindo as tentativas de paz?*  
c) *Qual a seita religiosa, filosófica ou política que protestou contra a conflagração?*  
d) *Quem são os que atentaram contra os direitos das nações e da humanidade, levando uns contra os outros, em guerras terríveis, os que se matam, os que roubam, que destroem cidades e desrespeitam famílias?*  
100 e) *A quem pertence as casernas, os exércitos, as usinas bélicas, as armas, as maquinarias de guerra, os explosivos, enfim, todos os materiais aplicados para a obra de destruição e de morte?*  
f) *Quem são os que se lançaram pelo ar em aeroplanos a despejar toneladas de explosivos sobre cidades indefesas, matando a torto e a direito os seus habitantes, entre os quais mulheres e crianças?*  
105 g) *Quem fez coalhar de navios de guerra a superfície vastíssima dos mares e oceanos e lhes*

*propagou nas profundezas das águas as covardes ciladas, por meio de submarinos e torpedos, afim de destruir navios mercantes e de passageiros?*

110 *h) Quem são os propagandistas do militarismo, que pretende transformar as cinco partes do mundo em uma formidável selva de baionetas, onde só pudessem medrar os frutos da perversidade e os vícios oriundos das casernas?*

*Serão capazes de responder com exatidão, as estes quesitos, os adversários da Anarquia?*

*Todavia, se o forem poderão também, sem agrave, receber, devolvidos, os injuriosos epítetos, com que por tanto tempo insistiram de presentear os sublimes propagandistas do sublime ideal que hoje, já não podem ser atingidos pela calunia.*

115 *Mas, embora se calem, desafiamos ainda que digam em público a quem cabe a tremenda responsabilidade dos delitos praticados na guerra e, por nossa parte, afirmamos, sem medo de errarmos, que ela deve recair, primeiramente, aos falsos representantes do cristianismo, e depois, aos traficantes da diplomacia, aos membros do governo, mas nunca a Anarquia, que proclamada e reconhecida como doutrina eminentemente revolucionaria, acabou de dar, depois da guerra*  
120 *européia, a prova mais incontestável, também é só quando é preciso que os anarquistas sabem manifestar a força de seu espírito conservador, que se baseia na razão de sua própria existência e nunca em oculto e mesquinhos interesses, nem em estúpidos e condenáveis convencionalismos sociais.*

*Foi assim que o anarquismo só soube fugir ao medonho turbilhão da guerra levantada*  
125 *pelos grandes interesses dos senhores das finanças da Europa, mas até protestou com toda força de que dispunha contra a destruição de milhões de preciosas e estimáveis vidas sacrificadas estupidamente para a honra e glória do Molok sanguisedento e terrível que se chama militarismo, e que ainda existe, apenas pelo motivo de oferecer garantia, segurança e permanência à exploração exercida pelas classes improdutivas e parasitárias representadas pela burguesia.*

130 *E é assim que os anarquistas, hoje e no futuro, poderão demonstrar com fatos que o anarquismo é a única força que defende, protege, ampara e respeita a causa da justiça, em busca do ideal de amor, de paz e de felicidade, que se realizará na Terra, transformando-a num paraíso, em que sem fronteiras para separar as nações umas das outras e sem exercito para garantir as suas linhas divisórias, sem escravos nem amos, sem déspotas nem governos, nem autoridade nem chefes, o*  
135 *homem será livre sobre a terra livre.*

*Aí fica o desmentido.*

*Agora, em resumo, historiamos a gravidade da culpa que, como já ficou dito, cai em maior parte aos tais guias espirituais, cujas nações se acham em guerra.*

*Antes de tudo, digamos que não queremos ser injustos, porque como anarquistas prestamos*  
140 *culto à justiça.*

*O cristianismo, ou melhor, os que monopolizam a doutrina cristã, o papa, os cardeais, o bispo, os ministros protestantes, todos os pregadores dessas doutrinas jamais deviam se esquecer de*

*que, segundo o próprio evangelho, é preciso a gente dar a César o que é de César.*

145 *Então não poderemos apenas dizer que é o Estado o único culpado do conflito europeu, mas precisamos descobrir seus comparsas, examinar a força, a velhacaria, a astúcia, e o poder de cada um deles em relação à grande massa humana, e depois, fazendo um juízo bem imparcial, dizer qual dos dois merece condenação.*

*Ora, é assim que procedemos.*

150 *Portanto, feito o nosso juízo, apontamos o cristianismo, ou melhor, tais pregadores dessa doutrina, como sendo os maiores culpados desse monstruoso crime.*

*E isto se explica.*

*Onde é e em que livro se acharia esta respeitável sentença: - não matarás!*

*E esta outra, não menos respeitável, em seu grande conceito moral: - Amai-vos uns aos outros, como irmãos.*

155 *Não é no evangelho?*

*E essas sentenças não estão em contradição com o militarismo?*

*Sim, e por isso a maior culpa deve pesar sobre os modernos fariseus, que desde o papa até o mais humilde representante da religião cristã, deveria, antes de tudo, respeitar às supracitadas máximas, cuja moral admiramos.*

### A Comuna de Paris - Conferência

Na história de um povo em particular, como na da humanidade em conjunto, devemos  
5 observar sempre, com verdadeira atenção, a seqüência inumerável de fatos que se sucederam  
indefinidamente ligando o tempo remotamente passado ao presente mais flagrante, sem jamais  
dispensarmos a sua importância histórica, política e social, embora na aparência a mais diminuta,  
a mais insignificante porque, se atentarmos bem, se com verdadeiro critério científico, analisando  
10 perfeitamente as causas, acabaremos fatalmente por ver que tudo tem seu valor relativo na ordem  
universal, e que, invariavelmente, tanto na natureza como nas sociedades humanas, os fenômenos  
que vemos e que constantemente observamos não são senão expressão de forças ora positivas, ora  
negativas que concorrem, entrecrocando-se, determinadas por circunstâncias ocasionais e  
imprevistas, produzindo os mais complexos e admiráveis fenômenos, tais como os tremores da terra  
em virtude do fogo subterrâneo, as mares determinadas pela influência da lua, nosso satélite, e  
15 assim, também, do mesmo modo as revelações políticas como a Inglaterra em 1648, de que se  
originaram os princípios do novo direito político inglês, depois adotados por todas as nações da  
Europa; as revoluções sociais, como as de 1789, 1830, 1948 em França, das quais resultaram não  
pequenos benefícios para a humanidade, trazendo como conseqüência grandes e extraordinárias  
reformas políticas para os povos do ocidente europeu, com a queda dos últimos resquícios do poder  
20 feudal que ruiu, para sempre, ao sopro benéfico e regenerador da revolução.

E o que são as revoluções, que a inconsciência e a ignorância de alguns espíritos tanto  
receiam, enchendo-se de infundado Terror? Que são elas, pois, senão o resultado desses mesmos  
movimentos extraordinários, senão as manifestações desses fenômenos geradores de vida que, de  
vez em quando, se operam no seio imensamente fecundo da natureza e das sociedades humanas  
25 determinadas por forças poderosas que se chocam umas contra as outras, vencendo-se ou  
deixando-se vencer na luta de que se originam, como conseqüência fatal e inevitável, grandes e  
profundas transformações no seio do Universo. Temê-las, receá-las é dar prova de supina  
ignorância das leis que regem o Universo.

Estamos vendo que no seio da sociedade humana também se dá a mesma coisa; porém  
30 com a diferença de que nestas vemos primeiro mover-se o cérebro donde brotam idéias inovadoras,  
que depois, irradiando-se, fazem seu curso, granjeiam adeptos e, afinal, transformam-se em força  
viva e intensa, vencendo todos os obstáculos através da ignorância e dos preconceitos das grandes  
massas humanas que por ela se deixam empolgar, entusiasmando-se e sentindo-se vendidas pela  
magia sugestiva e irresistível de forças novas que lhes atuam nas consciências, provocando-  
35 lhes o desejo de satisfazer plenamente às suas necessidades intelectuais, morais e fisiológicas,  
quase sempre insatisfeitas na sociedade corrompida, em cujo seio vivem e contra a qual se  
insurgem em nome da Justiça e dos Direitos Humanos.

É daí, pois, o fato de uma revolução que, se não pode mudar por completo uma ordem social deste ou daquele povo ou até a maneira de ser da sociedade em geral, poderá trazer, 40 contudo, ao menos em parte, alguma modificação, alguma reforma, algum benefício para a Humanidade, que quer emancipar-se, que quer ser livre, para assim poder gozar e viver sobre a Terra Livre, sem capital nem fronteiras, sem governo nem amos!

### **A Bastilha**

45 Falaremos agora deste acontecimento histórico, busquemos a causa deste fato e veremos logo que ele foi determinado pela evolução das idéias novas, das idéias, por assim dizer, revolucionárias, que tiveram origem nas fecundas celebrações dos filósofos, que, acertando as baterias dos seus pensamentos contras as velhas instituições políticas, não se limitaram somente às 50 abstrações estéreis, às agitações improfícuas para a humanidade, mas procuraram, antes de tudo, dar uma orientação práticas às suas críticas, pondo em franco relevo os contrastes sociais e fazendo ver aos povos da terra uma nova formula pela qual pudessem emancipar-se, livrando-se assim das tiranias governamentais daquela época.

Montesquieu, Voltarie, Rousseau, Diderot e os enciclopedistas franceses esboçaram a 55 obra da revolução francesa e com o escalpelo de suas criticas baseadas na razão, na ciência e na justiça, prepararam a consciência para a obra da demolição de todos os laços sociais originários do passado, indicando-lhes, em substituição, a maneira de se organizarem para a felicidade e para a vida que eles imaginaram em seus mais profundos raciocínios.

E foi com a ânsia de liberdade que o povo francês de 89 se arremessou contra as 60 sombrias muralhas da Bastilha, rapidamente abatendo-a num ímpeto indescritível, e fazendo eclipsar as forças representativas da tirania e do despotismo, para depois entrar em fases francamente revolucionarias, reivindicando direitos e abolindo privilégios que, até aquele tempo, dividiam aquele país em três castas distintas: a do clero, a dos nobres e a dos plebeus, que se compunham do povo, reduzindo-a à condição do mais odioso servilismo.

65 Mas a revolução se fez e o despotismo teve que recuar diante da onda popular, que se levantou influenciada pelas idéias novas. E nas diversas modalidades, nas suas diversas fases, desde o seu período iniciado em 14 de julho de 89, a revolução foi sempre, para o povo, cheia de promessas mais ou menos esplendidas em suas perspectivas, em suas nuances, pondo em jogo todas as forças humanas no sentido de operar o milagre da transmutação da treva em luz, da 70 tirania em liberdade, tornando-se, por assim dizer, no crisol onde se apuraram os sentimentos para a concretização de um ideal de grandeza e de amor, que forçosamente deveria triunfar na luta contra as forças reacionárias do despotismo, porque cheios de verdades, cheio de promessa esplendorosa, constituía por esse mesmo motivo a força, a razão de ser e a vida daquele povo então heróico da França, daquela mesma França que por meio dos seus filósofos e pensadores preparou

75 *o futuro da humanidade.*

*Foi assim que a revolução, depois de passar pelos trâmites naturais, deu aos trabalhadores franceses a consciência e a experiência de seu valor, aconselhando-se o levantamento de uma barreira contra as infames e sempre crescentes pretensões da burguesia ladravaz e exploradora, intensificando a sua obra de defesa e organizando-se para esse fim.*

80

### **A.S. Internacional dos Trabalhadores**

*Foi esta iniciativa o fato mais culminante da história das reivindicações proletárias porque, por meio delas, por meio de suas numerosas assembléias, as diversas teorias de reforma  
85 que até então os trabalhadores do mundo estabeleciam motivo de hesitação em um e confusão em outros, dando margem a torpíssimas explorações por parte dos partidários políticos, que de tudo se aproveitam para fazer valer a sua velhacaria. A internacional, porém, veio separar o joio do trigo, pondo a má semente de parte, para assim salvaguardar os verdadeiros e respeitáveis interesses das classes produtoras.*

*E nesse prélio gigantesco, nesses debates calorosos em que se procurou revelar a forma  
90 mais perfeita em que a matéria de doutrina social pudesse corresponder às supremas aspirações da humanidade, também a matéria mais viável para ele poder sair do caos em que vem lutando desde muitos séculos, tomaram parte, com a preponderância de sua robusta inteligência alguns dos grandes vultos que naquela época encarnavam o espírito, o pensamento revolucionário,  
95 destacando-se entre eles, a figura máscula, varonil, do destemido e admirável de Bakunine, que precisou e definiu de modo mais perfeito possível o ideal anarquista, cujas sementes, lançadas pela Internacional, foram logo bem acolhidas pelos trabalhadores do mundo.*

*Foi daí, então, que, o povo de Paris, incontentado e oprimido, sofrendo os maiores  
100 vexames e, não podendo mais suportar a miséria resultante da guerra com a Prússia, vendo-se assediada pelos exércitos estrangeiros durante cinco meses e, esgotada todas as esperanças, sofrendo ainda, além de tudo, injúrias e decepções por parte do poder central, que lhe tolha os movimentos, impedindo-lhe toda iniciativa individual, pensou, meditou, refletiu profundamente sobre a imensidade do abismo que o ameaçava, mediu a gravidade enormíssima da situação e  
105 concebeu uma única idéia fixa inalterável que imaginou eficaz, que imaginou salvadora, a qual, de um momento para o outro, brotou de todos os lábios!*

### **A Comuna**

*A 18 de março de 1871 toda a cidade de Paris se transformou de improviso, mudando seu  
110 cenário, sua feição, seu aspecto. O povo, afinal, respirou, tomou alento, sentiu o vislumbrar de uma esperança.*

115 *E a Comuna se implantou em substituição dos poderes centralizadores da burguesia, que batera em retirada, enquanto uma parte da guarda nacional, confraternizada com o povo, formou uma federação e conservou-se armada para o trabalho de defesa, fazendo passar pelas armas os generais Lecomte e Cimet Thomaz.*

120 *Nascida no seio de A. Internacional dos Trabalhadores, e acalentada pelos mesmos ideais de Justiça e de Amor, devia a Comuna, se tivesse tido tempo, ligar-se a todas as cidades do interior da França e, finalmente, fazer causa comum com os trabalhadores rurais, formando assim uma vasta confederação de produtores que, por sua vez, sob o regime de um direito novo, igualitário e justo, empolgaria todos os povos da terra, transformando-a num paraíso de felicidade mais perfeita e mais verdadeira do que as mentirosas, prometidas pela religião.*

125 *Mas a revolução francesa, de que tanto nos servimos como exemplo, quando queremos demonstrar a força, o poder e o valor de uma idéia revolucionária, filosófica ou social, foi, como bem o sabemos, desviada de seu curso natural em favor dos interesses da burguesia, que depois, velhacamente, soube tirar dela todo o proveito que lhe foi possível, prejudicando quase por completo, as mais justas aspirações do povo, daquele mesmo povo explorado e oprimido, que apenas conseguiu a conquista de alguns pouquíssimos direitos, de que não largou mão e ainda hoje são reconhecidos como seus legítimos e verdadeiros triunfos. Mas a par desses poucos benefícios adquiridos pelos antigos escravos da gleba, ficou em pé, para a garantia futura, o exemplo da*  
130 *traição, que jamais será por nós esquecido quando tivermos em mira outra revolução de caráter econômico, político e social, cuja vitória tenha por fim a implantação do regime de Justiça sobre a terra. A sua crueldade na repressão da Comuna não teve limites, foi ao extremo.*

135 *Depois de desviada a onda revolucionária, depois de sufocadas em sangue as vozes dos comunistas que heroicamente opuseram à frente das barricadas, em defesa de alevantamento do ideal de justiça, ainda lançaram mão das maiores atrocidades e violências contra os sobreviventes, trinta e cinco mil dos quais foram barbaramente espingardeados em Versalhes de uma só vez e outros muitos revolucionários deportados em massa para as inhóspitas ilhas da Nova Caledônia, em cujo número se destacaram Blanchi, Luiza Michel, e tantos outros jornalistas, oradores, apóstolos descotados e convictos propagandistas do sublime evangelho da redenção humana. E a prova da*  
140 *perversidade inaudita dos reacionários burgueses contra os comunistas, depois de vencidos, está na maneira bárbara e crudelíssima cena de vingança, que excedeu a tudo quanto a imaginação do Nero poderia conceber de mais monstruosamente horrível nesses processos usados pelo despotismo para reprimir a liberdade.*

145

*João Penteadó*

## A guerra

### A guerra européia: aniversário do hediondo crime da burguesia.

*Passou-se a dois deste mês mais um aniversário da proclamação da grande guerra européia, que não foi senão uma das tristes e inevitáveis conseqüências do regime burguês capitalista em que vivemos.*

*Reavivar hoje as monstruosidades inomináveis da terrível, recordar os quadros horríveis  
5 dessa grande guerra, com todos os desastres, volver a imaginação para aquele tempo em que os  
exércitos aguerridos se arremetiam uns contra os outros em sua ferocidade terrivelmente bárbara,  
enfim, reconstruir de novo as cenas terríficas daquele enorme matadouro humano e meditar  
profundamente sobre todas as infâmias e perversidades sem exemplos praticadas em nome das  
nações e para a defesa de um falso princípio que se a chama pátria - será, decerto, um esforço que  
10 confrange e provoca lágrimas a todos aqueles que ainda se prezam a pertencem à humanidade, mas  
isso também, indubitavelmente, não deixa de trazer-lhes à consciência uma imensa satisfação que é  
a de poder receber assim, por esse modo, uma esplendida lição que não só lhes porá a nu todas as  
hipocrisias e infâmias governamentais desse mundo, mas também será capaz de produzir-lhes  
n'alma um sentimento de indignação e de ódio contra todas as instituições burguesas e capitalistas  
15 que tantos e tão terríveis males têm causado à humanidade.*

*E para demonstrar até que ponto chegaram os atos de selvageria e barbárie praticados  
pelos exércitos contendores, basta dizer-se que de parte a parte, não houve recursos de que não  
lançassem mão afim de mutuamente se destroçarem, empregando para isso não só gases asfixiantes  
e canhões 420, que causaram assombros pelo seus mortíferos efeitos, mas também foram postos em  
20 cena os autos blindados e granadas de mão, bem como os submarinos, que assaltavam e destruíam  
navios mercantes e de passageiros em alto mar, e os aeroplanos e zepelins que despejavam  
toneladas de explosivos sobre povoações e cidades enormes, fazendo milhares de vítimas entre  
mulheres, velhos e crianças.*

*Depois, para expoente máximo do Estado burguês, que é defendido pelo militarismo - aí  
25 estão ainda bem patentes na memória de todas as cenas horríveis de Verdun, que foi  
incontestavelmente o maior sorvedouro de vidas, a cuja entrada foram imoladas mais de quinhentas  
mil vidas para a honra e para a glória do capitalismo.*

*E falando com pesar das cenas cruentas da guerra européia, preciso se torna registrar  
um fato que por si só serve para por em relevo a grandeza e a virtude do ideal que nos anima e  
30 conforta diante de todas as misérias morais da organização burguesa e capitalista; os únicos que se  
insurgiram contra esse crime monstruosamente horrível fomos nós, os anarquistas e os socialistas  
revolucionários.*

*Nenhum bispo, nenhum padre, nenhum ministro protestante, nenhum desses que se*

35 chamam ministros de Cristo, nenhum dos que propagam as doutrinas positivistas e espiritualistas, enfim, nenhum desses que vive a falar mentidamente em justiça se levantou no meio em que estava para protestar contra o monstruoso crime em nome dos alevantados princípios de suas doutrinas de paz e amor.

40 Entretanto, enquanto estes silenciavam, como que sentindo e justificando o monstruoso atentado de que a humanidade estava sendo vítima, - na França e na Itália, bem como nos Estados Unidos e em outras nações que abriam as portas dos cárceres e dos campos de concentração para receber os revolucionários sociais que protestavam contra as guerra.

E dentre os que protestaram contra esse delito monstruoso se destacam alguns vultos, que assumem proporções gigantescas, aparecendo como verdadeiros heróis.

45 Haja vista o que se passou na Alemanha com Liebkenechet e Rosa Luxemburgo, os quais, depois, permaneceram na prisão durante a monstruosa guerra; quando se viram livres foram para as ruas de Berlim e promoveram o movimento espartacista, sacrificando-se pela causa da humanidade, depois de um glorioso movimento revolucionário.

João Pinto.

50

## Neno Vasco

*Morreu Neno Vasco!*

*Eis a notícia que nos acaba de transmitir o telegrafo lacônica e indiferentemente, em três linhas apenas, e ainda assim mentindo no que diz respeito ao sublime ideal de que nosso inestimável companheiro foi sempre não só um ardoroso e abnegado propagandista, mas também um dos mais belos e admiráveis expoentes no terreno da literatura e do jornalismo revolucionário.*

*Ao contrário, pois, do que se leu telegraficamente no Estado de São Paulo, Neno não era nem fora apologista do sistema republicano, mas sim genuíno e sinceramente anarquista, cujas convicções e propósitos se patentearam sempre com galhardia e inteligência no decorrer de sua plácida e trabalhosa vida; quer como propagandista dos mesmos princípios, quer como pai, esposo e filho, de que foi sempre, na família, um dos mais belos modelos de ternura e de amor; quer, finalmente como indivíduo, cuja moral e inteligência, a par de uma sólida cultura científica, realçavam-lhe a feição gentil, extremamente delicada e cativante de suas maneiras, tornando-o não só admirado de todos os seus amigos e companheiros de luta, mas até mesmo de seus próprios adversários, que nele viam a encarnação do ideal anarquista e revolucionário, nobremente representado e dignificado pelo talento e pela cultura de quem, sabendo esgrimir as armas da inteligência e da razão em defesa dos mais alevantados princípios, fazia brilhar a verdade de seus argumentos e confundia-os, patenteando-lhes a nobreza e a sublimidade dos seus sentimentos de justiça e a elevação de seu amor pela causa da humanidade.*

*Modesto ao extremo, desprezioso, desprendido de interesses, foi o que se pode chamar de um apóstolo perfeito, um modelo impecável de virtude, porque no seio bondoso e amorável de sua grande alma se abrigavam os ideais de justiça, de paz e de amor.*

*O trabalho intelectual por ele desenvolvido na obra de propaganda e organização das forças revolucionárias era tão intenso como o seu amor e seu entusiasmo pela causa da redenção da humanidade, não poupando esforços nem sacrifícios na luta pelo bem-estar e felicidade de todas as vítimas do odioso regime atual.*

*Assim foi que aqui em São Paulo, como em Portugal, terra de seu nascimento, soube ele imprimir a virilidade de seu talento na obra de propaganda emancipadora do proletariado, a quem, por meio da imprensa libertária, que criou e deu vida, e por meio de opúsculos, que escreveu e traduziu para a divulgação de nossos ideais, abriu com toda prodigalidade do tesouro inesgotável de seu coração, iluminando-lhe a alma com a luz da inteligência privilegiada e culta, cuja irradiações possuíam o condão de afugentar-lhes as trevas da ignorância e abrir-lhe clareiras na selva tenebrosa dos inimigos da luz e da liberdade, apontando-lhe a senda com que o conduzirá à vitória.*

*Espírito lúcido, abnegado e generoso, soube relegar os privilégios de seu título de bacharel pela Universidade de Coimbra, a qual cursou com distinção, para tornar-se professor e jornalista, dadas as repugnâncias que lhe causavam a profissão de advogado, para a qual não podia adaptar-se*

*a sua grande alma de apóstolo do bem e da justiça. Além dos artigos, opúsculos, versos e outros trabalhos literários publicados pelos nossos jornais, legou-nos o livro Da Porta da Europa e a peça teatral inédita Pecado de Simonia, fina e brilhante comédia de crítica social e religiosa, já bastante vezes levadas à cena e que constitui uma das jóias do repertório do teatro libertário.*

---

Entre os textos localizados nos documentos pessoais de João Penteado, aquele que mais se dedica à questão anarquista de forma objetiva e específica é o intitulado *A doutrina libertária e seus adversários*. De forma detalhada e contundente, Penteado traça nesse artigo a discussão, sempre presente, acerca das confusões e equívocos etimológicos e conceituais sobre a noção de anarquia; anarquista, por sua vez, é conhecido como “sinônimo de malfeitor, bandido incendiário, assassino, desordeiro e tudo que há de mais horrível e perigoso” (linha 14). Entretanto, Penteado fundamenta sua argumentação em uma explicação muito segura sobre o mau emprego do conceito de anarquia, relacionando-o com as virtudes e abjeções humanas. Evoca o sentido da guerra para a humanidade, apontando as divergências entre a postura anarquista diante da guerra e a posturas dos demais grupos sociais, especialmente àqueles ligados ao clero católico e ao poder estatal. Ao elencar uma série de indagações sobre as injustiças e infelicidades da guerra, leva o leitor a compreender que os anarquistas, ao contrário do que se prega, defendem a paz, a dissolução de fronteiras e a união e solidariedade em toda a humanidade. Acreditam no estabelecimento de uma comunidade humana, livre associada, cooperada e produtiva. E por fim, reitera sua adesão ao anarquismo cristão, encerrando sua argumentação diante dos sagrados ensinamentos que rechaçam a morte do homem pelo homem, defendendo o amor.

Nessa perspectiva, João Penteado desenvolve no texto *A comuna de Paris* uma leitura anarquista acerca deste evento revolucionário, enaltecendo a importância do movimento e dos processos revolucionários estabelecidos no ocidente, a partir do século XVIII. Tanto esta reflexão como a seguinte institui interessantes discussões sobre o jogo promovido no seio das sociedades capitalistas, fundamentado de um lado na revolução e de outro na guerra. E ainda salienta a convivência das religiões hegemônicas, reforçadas pela força institucional da igreja, à necessidade e legitimidade da guerra, apontando os anarquistas como o único grupo social que se revoltou contra a instituição da guerra, tema este inúmeras vezes evocado por João Penteado como um dos maiores atos de selvageria e barbárie praticados pelo Estado burguês.

Em seqüência à temática anarquista, foi agregado um texto de João Penteado em homenagem a Neno Vasco, importante anarquista português radicado no Brasil, com quem compartilhou lutas, sonhos e ideais de uma futura sociedade.

## ❖ Moral anarquista, moral exemplar

### A cor da vida e a cor da morte

*D. Camila era uma pobre viúva, já idosa, muito boa, muito humana, enfim, uma distintíssima senhora, digna de estima e máxima consideração na cidade interiorana onde residia.*

*Todas as famílias a estimavam e a tinham a mais alta consideração, mas apesar de seu exagerado fanatismo por duas coisas em se diferenciava em grande parte de outras pessoas de suas relações: a paixão exagerada pela religião católica e pelo “jogo do bicho”. Aí então era que ela se desconcertava toda e perdia a paciência quando alguém a contrariava, ainda mesmo que fosse sem a intenção de melindrá-la.*

*Era assim a tirava de sua mania.*

*De resto, era uma excelente pessoa, digna das melhores amizades.*

*Assim foi que um seu vizinho e conterrâneo, em conversa, contou um caso que de certo modo vinha a bulir com o arcaico e prejudicialíssimo “jogo do bicho”, que causava a desgraça de tantas famílias não só na capital, como pelo interior do Estado de São Paulo, e por todo o Brasil.*

*Esse seu vizinho então lhe pergunta:*

*- D. Camila, me permite que eu lhe conte uma história, que a senhora irá ouvir sem ficar prejudicada nem ofendida?*

*- Sim, pode contar..*

*- Pois então escute lá... Eu conheci em minha terra uma pessoa amiga de minha família que era tal como a senhora, igualzinha, sem tirar nem por, no que toca a paixão pelo “jogo do bicho” e pela religião católica. Não perdia uma só das missas da semana e diariamente fazia sua fezinha no “jogo do bicho”. Entretanto, era uma santa pessoa que eu muito estimava e de quem ainda sinto saudades. Mas aconteceu que tendo adoecido, e estando um tanto mal, em perigo de vida, sua família chamou logo um padre para confessa-la e dar-lhe a comunhão. E o padre, quando veio atendê-la, logo depois de te-la confessado, pediu-lhe, antes de ser comungada, que o acompanhasse pronunciando essas três palavras: Jesus, Maria e José. E ela respondeu, afirmativamente, gesticulando com a cabeça:*

*-Sim.*

*Mas, delirante como estava, em vez de repetir exatamente as três palavras pronunciadas pelo reverendo confessor, apenas disse, com o espanto de todos e até mesmo do padre: Águia, Avestruz e Jacaré. Terminada esta narrativa, perguntei-lhe:*

- Não acha, D. Camila, que este caso, apesar de triste, não deixa de nos prevenir contra a terrível tentação de arriscar no “jogo do bicho” ?

-Sim, isso é mesmo verdade, acrescentou D. Camila coçando ligeiramente a cabeça.

35 - este fato é bem triste, não acha?

E ela, atalhando-me a conversa, chegou a esta bem raciocinada conclusão:

- Pois é assim mesmo tudo neste mundo. Mas que se há de fazer: “Cor da vida é cor da morte”.

E D. Camila, afinal, tinha razão.

### O cão e o soldado

Certo soldado, após ter ingerido grande dose de aguardente, saía da taberna para o quartel, quando, trambolante, entontecido pelo álcool, se envereda por um portão que vai dar inesperadamente com os costados no fundo escuro de um pomar, cuja guarda estava confiada a um possante cão de fila, que a ladrar com força, repetidamente, chama a atenção de toda a vizinhança.

5

A cada latido ele estremece de susto, percebendo uma conjuntura eminentemente perigosa. Debalde procura um meio de conjurar a situação, mas não o permite o seu estado de embriaguez.

Era por uma dessas tardes de setembro, em que o céu tem uns tons de nostalgia e de tristeza.

10

A luz solar empalidecida, embaçada, o pó sutil, inaturável que voava das ruas agitadas da cidade, o vento brando e morno que soprava os arvoredos verdejantes, tudo contribuía para aumentar o estado apreensivo do infeliz soldado.

E o cão, sacudindo a corrente que o prendia no tronco de uma árvore, não estava de ladrar, investindo incessantemente para o seu lado.

15

O pobre olhava medrosamente para todas as direções, depois proferia palavras desconexas, ermas de sentido.

Afinal, dá de subir por uma árvore, cuja ramada, pendendo sobre o muro, dava para a rua.

20

Chegando á altura, apóia-se nos galhos, olha para baixo e diz enfurecido:

- Cala-te maldito, cala-te para que não me aconteça mal!

Nisto, porém, o dono aparece. O desgraçado, com o susto, cai para a rua, rola na poeira e levanta apressadamente, pondo-se em vertiginosa disparadas.

Então, um pouco melhor, podia refletir sobre a gravíssima ocorrência. Estado longe, bem longe, já na quadra quebrada de uma rua dos arrebaldes, para e considera:

25

- Que perigo! Ir para aquele lugar, estaria perdido!

*Nisto, lança olhares para a farda, tira do bolso um lenço que espana o pó, esfrega os olhos, limpa o rosto e a cabeça, em seguida braceja, desce a fronte pesarosa e murmura:*

30 *- O cão tinha razão, perseguiu-me assim como eu teria feito ao meu próximo, a quem devo amar, respeitar e estimar.*

*Depois – acrescentou – comparando o meu ofício com o dele, posso ver a que ponto chega a minha indignidade! Ele defende a casa de seu senhor com mais razão do que os soldados quando fazem descarga sobre uma cidade, cujos habitantes nunca lhe fizeram mal.*

*Assim, certo de abandonar a farda, seguia dizendo, de si para si:*

35 *Soldados praticam atos piores que os cães, porque despreza os ditames da consciência para converter em inimigo os seres da própria espécie.*

40

#### **Um caso curioso e triste no “dia das mães”**

*Em agradável passeio pelas ruas mais centrais de São Paulo, na véspera do “dia das mães”, modernamente inventado, e que dá motivo não só a belíssimas manifestações realizadas no seio das exmas. famílias, mas também às explorações praticadas pelas casas comerciais de artigos destinados a tais presentes, que são expostos em belas vitrinas. Os artigos destinados a*

5 *essas festividades consagradas ao já tradicional “dia das mães” , quando, sem esperar, deparei com uma pequena senhora sobraçando uma pequena criança, de mais ou menos três ou quatro meses de idade, tendo entre os dedos de uma das mãos, o recorte de um exemplar o “Diário popular”, com os olhos fixos no portal de uma rica e belíssima casa residencial.*

10 *Depois de ter premido o botão da respectiva campainha por duas ou três vezes sem ter sido atendida, virou-se para o meu lado, acenando muito ansiada, afim de perguntar se estava certo ou não o respectivo endereço.*

*E aproximando-me da pobre mãezinha aflita e entristecida, disse-lhe logo com grande tristeza:*

*- o endereço está muito certo sim.*

15 *- Então, agradecida. - disse-me a pobre senhora erguendo de novo um dos braços, repetiu a mesma ação, fazendo soar novamente a campainha.*

*-Tlim, Tlin...*

20 *Aí então, a mãe rica abrindo a porta para atender à pobre senhora operária que se lhe apresentava para lhe servir de ama (ou vaca leiteira de seu feliz e interessante filhinho), estabelecendo-se, então, entre ambas o seguinte diálogo, digno de nossa atenção:*

*-Que idade você tem?*

*- Eu, minha senhora, terei mais ou menos a mesma idade da senhora. Acabo de completar 35 anos, idade de Jesus Cristo.*

*- Onde mora?*

25 *-À Rua São Joaquim, 35, num dos bairros de São Paulo.*

*-Já alguma vez serviu de ama a alguma criança?*

*-Não, a criança que tenho é minha primogênita. É só agora a primeira vez, porque meu marido e eu estamos desempregados, em vista dos operários das fábricas estarem em greve.*

30 *- Basta de explicações. Você quer ser ama do meu filho? Então procure hoje mesmo o Dr. Dardo, médico de minha família e lhe peça o atestado, dando lhe o nome da rua e o número da casa onde você mora.*

*- Sim senhora, vou lá ter agora mesmo.*

*- Vá – respondeu-lhe a senhora rica. Agora mesmo vou avisá-lo por telefone.*

35 *Depois de presenciar esse encontro e a conversa havida entre a senhora rica e a pobrezinha operária, fiquei vendo quanta impostura, quanta injustiça, quanta hipocrisia existe da parte das pessoas das classes ricas, aristocráticas.*

*Nem é bom falar!*

40 *A mulher pobre, cujo marido está desempregado, é simplesmente obrigada a servir de vaca leiteira da mãe preguiçosa e desumana, bastante rica, que se recusa amamentar o próprio filho para não se desgastar.*

*E há ainda, para maior escárnio da nossa civilização, o “dia das mães”.*

45 *Pobres das mães sem recurso econômico que precisam servir de vaca leiteira das ricas senhoras da alta sociedade, que se recusam a amamentar os próprios filhos, afim de não se desgastarem nem envelhecerem.*

*E, no “dia das mães”, que agora se festeja nas cidades civilizadas, fica sendo, assim, um formal e revoltante desmentido da nossa civilização, que ainda está longe, muito longe do alcance das palavras de Cristo, que disse: Amai-vos uns aos outros como a irmãos da própria família!*

### **Criticando...**

#### **As modas**

*Não há coisa mais variável, nem mais extravagante do que as modas, principalmente quando levamos às nossas vistas as toilettes das senhoras!*

*Então é que o exagero, tocando ao auge, não só nos povoa de admiração, como até nos causa verdadeiro espanto.*

5 *Tal é o caso das modas dos chapéus, que estão em pleno vigor em nossos dias. São a coisa “art-nouveau” deste mundo, são o chiste, a elegância do belo sexo!*

*Mas, permitam-me que o diga, são um Deus nos acuda!*

*Uns chapéus que, conquanto modernos, não deixam de apresentar um aspecto babilonicamente monumental que, à primeira vista, traz-nos a idéia de um carnaval*  
10 *extemporâneo ou de uma representação fantasmagórica de cenas ultra-mundanas!*

*As gentis senhorinhas que me desculpem; não lhes gabo o gosto nem a aparente beleza que julgam adquirir com esses chapelões dernier-cri.*

*O fato, porém é que, vaidosas, só pensando em se aformosear, não sabem fugir às tentações nem aos inconvenientes das modas, cujo mal, não resta duvida, é demasiadamente*  
15 *contagioso.*

*As modas, que são a preocupação do belo sexo, nascem longe, na velha Paris ou nalguma outra capital européia; entretanto, rapidamente, pelo primeiro transatlântico, transpondo a vastidão do oceano, vêm pairar em nosso ambiente, onde, festivamente recebidas, estabelecem seu domínio, subjagam, empolgam os espíritos, ostentando a sua supremacia.*

20 *Assim é que os modernos chapéus merecem as honras do dia na nossa sociedade, cujas esquisitices se vão aumentando proporcionalmente com a introdução desses produtos exóticos da industria estrangeira, que tanto sobrecarregam às nossas belas patrícias.*

*E isto não pode sofrer contestação, porquanto é a expressão da verdade.*

*Para quem já visitou ás pirâmides egípcias, quem já contemplou as monumentais*  
25 *arquitecturas de Memphis e Gissette, poderá sentir saudades daquelas assombrosas produções artísticas ao contemplarem um desses assustadores chapéus, ou então, diante de coisa tão semelhante, lembrando-se dos enigmas das pirâmides do Egito, dirá com verdadeiro pasmus: “eram indecifráveis, mas isto que vejo é ainda mais”.*

30 *E sempre que vamos pelas ruas, vemos algumas senhorinhas que passam, arquejantes, achatadas sob o peso de uma dessas enormíssimas babéis.*

*Pobres! Quanto sacrifício injustificado, quanto sofrimento, quanta paciência lhe são necessários para a satisfação de uma tola vaidade.*

*E assim, nas ruas, nos teatros, nas igrejas, vemo-las submissas, escravas da moda, a nos inspirarem sentimentos da mais verdadeira compaixão: e daí com seus agitados chapéus,*  
35 *ora tomam a força aparente de jardins ambulantes, ostentando a variedade de suas flores e ramagens artificialmente coloridas, ora nos dão a idéia perfeita de um museu ornitológico, com seus enfeites de asas de garça, ranças, alvinetes, cuja imaculada cor, realçando a enormidade de uma copa de 50 centímetros de diâmetro, empresta um ar misteriosamente heróico à rosada frescura das suas faces, e as torna alvo de todas as atenções.*

40 *Interessante! Pensam que ficam mais belas, e com isto se contentam, não se importando nem com o peso que lhes vai entornando o pescoço, nem com a vastidão da aba que lhes assombra a face e tira a facilidade de olhar para a altura azulada do céu.*

*Não pensem, porém, que lhes não dispensamos nossas respeitosas atenções, não, pois, se nos ocupamos com este assunto é porque não queremos deixar passar despercebido o*  
45 *seu heroísmo no que respeita às modas.*

*E com isto, adio....*

*João Penteado*

50

O carnaval  
A exteriorização da estupidez

*Não há coisa mais grotesca, mais ridícula, mais estúpida do que o carnaval. Entretanto, a despeito da tão falada civilização deste século, as suas festas merecem tal consagração que chega às raias da loucura.*

5 *E, diante do que vemos repetir anualmente, nesses três dias consagrados a Momo, ficamos pasmos de admiração, concluindo que parte dos homens civilizados desta sociedade em que vivemos, além de estúpidos, não passam de loucos, de verdadeiros loucos, porque, se pensassem bem, se refletissem, não praticariam as cenas de loucura e estupidez que nesses três dias costumamos observar, cenas essas que deprimem a moral e a civilização, contribuindo para a corrupção da família.*

10 *Estúpidos e loucos, porém, parte dos homens que se orgulham de pertencer à sociedade atual, quase todos zombam de tudo, procurando exteriorizar a estupidez que lhes caracteriza o espírito.*

15 *E assim os vemos por aí, nesses dias de conformidade com a sua condição, a esbanjar dinheiro em lança-perfume e confeti, máscaras e demais pertences característicos dessas festas tão pagãs com que se divertem nos corsos, pelas avenidas e depois, nesses antros, que são as sedes das associações carnavalescas e teatros que se realizam os bailes consagrados a Momo.*

*E isto se dá porque os homens na maioria não pensam, não refletem, procurando dar pasto a seus sentimentos materiais, expandindo-se ao menos pelos dias de carnaval.*

20 *A educação burguesa lhes embotou a consciência e os tornou estúpidos ao ponto de não compreenderem o seu dever.*

25 *Se não fora isso, os homens do povo, os operários não acompanhariam os ricos na dissipação do dinheiro roubado às classes produtoras, a que pertencem, mas cuidariam, em vez disso, de se associarem para defesa de seus interesses na luta contra os capitalistas que os exploram.*

30 *As festas do carnaval, também como muitas das cerimônias religiosas do culto católico romano, são de origem pagã e remontam aos tempos da Grécia antiga, fazendo reviver no presente os costumes que apenas devíamos conhecer através das páginas da história, e não como estamos habituados, periodicamente repetidos, todos os anos com graves prejuízos para as classes produtoras, que inconscientemente participam das folias carnavalescas, representando o triste papel de escravos modernos desta degenerescente civilização.*

*Na Grécia antiga, nos dias de celebração de festas a Momo, os senhores davam*

tréguas a seus escravos – porque então o Deus da folia, a quem se prestava culto e respeito, assim o queria, fazendo com que todos, disfarçados, se iguallassem e se confundissem nos  
35 bacanaís, nas orgias, esquecendo-se os escravos durante esse tempo, de que precisavam de ser livres, de fato, para serem felizes.

E, passados três dias de delírio, de estupidez e de trocas, deixavam os bacanaís e em vez de cenas de orgia, de degeneração de devassidão, voltavam para o cativo, sujeitando-se ao látigo com que a tirania dos senhores lhe retribuía o sacrifício de seu trabalho para a  
40 produção da riqueza social.

Hoje também com os operários inconscientes, dá-se a mesma coisa que com os escravos do tempo do paganismo.

Mas, felizmente, há já trabalhadores cuja consciência os leva a odiar as festas carnavalescas, fazendo-se com que se esforcem pelo trabalho de organização e defesa de seus  
45 direitos ao gosto do bem estar e da liberdade e que incontestavelmente tem direitos.

### **Pela educação da infância**

#### **As balas baralho e a sua nefasta influência**

A árdua e difícil tarefa do professor é de certo modo parecida com a do jardineiro, apenas com a diferença que a este assiste o direito de fazer seleção entre as espécies vegetais com que trabalha, preferindo às mais bem adaptadas pela natureza, aqui podando uma planta, aqui se encontrando outra; ao passo que aqueles, em vez disto, têm não só o sublime poder de vigiar e amparar esses serezinhos inexperientes e vivazes cuja educação lhe foi confiada, mas até o de proteger e ampará-los contra as imperfeições morais resultantes do meio ambiente em que vivemos.

Não queremos com isto dizer que o professor deva ser um santo, na extensão da palavra, mas também afirmamos que não será bom professor e não lhe poderemos dar esse nome, a quem, como tal, não sinta a grandeza da missão social que lhe está reservada, fazendo-se de surdo e cego, ante os palavreados e gesto inconvenientes, não só dentro das salas de aula, com os seus alunos, mas nos momentos de recreio.

Ao professor cabe o dever de dar o exemplo das virtudes máximas, pautando seus atos e palavras de acordo com a mais rigorosa regra de moral, e quanto mais austero se mostrar nesse sentido, tanto melhor corresponderá à grandiosidade do fim para o qual se propôs prestar a contribuição de seu esforço, de sua atividade e de sua inteligência.

É por isso hoje, pois, que nos ocupamos, se bem que ligeiramente, dos nefastos efeitos dos brindes das balas baralho, que tanto chamam a atenção das crianças como as prejudicam, despertando-lhes o gosto para o vício do jogo.

*Ora, as tais balas baralho prejudicam grandemente a obra da educação da infância, mantida pelas escolas e pelos pais de família porque, para agradarem a criançada apreciadora de sua guloseima, oferecem-lhe como prêmio as cartas baralho, instigando-a assim para a degradação moral, para ruína e para o vício.*

*E assim, as crianças, nos beirais das casas, à sombra de um muro, nas ruas ou nos pátios do recreio, nos interstícios das aulas, põem-se a jogar umas com as outras e começam a soletrar a cartilha das casas de taboagem, iniciando-se, prematuramente, naquilo que depois mais tarde, lhes transformará a existência, transformado-os em seres inúteis, prejudiciais a si próprios, a família e a humanidade.*

*O que aqui fica exposto é um fato gravíssimo que não só deve merecer as vistas dos senhores pais de família, mas também as da grande imprensa para que este protesto faça eco em nosso meio social e de algum modo se chame a atenção dos poderes competentes, afim de se por cobro a abusos tais, como esse de que são autores, talvez inconscientes, os proprietários da célebre fábrica balas-baralho, que bem poderão lembrar-se de brindar às crianças apreciadoras de suas preciosidades com coleções zoológicas ou com vultos eminentes da nossa história, em vez de o fazerem com as cartas baralho.*

*É o que temos a dizer.*

---

A moral anarquista associada às temáticas desenvolvidas nesses contos e crônicas tem como fundamento central a crítica direta a certas práticas e particularidades sociais, essencialmente burguesas e capitalistas, que têm o reconhecido papel de manter as consciências populares em franca e inquestionável alienação. Os temas abordados, como o jogo do bicho, o jogo de cartas, o alcoolismo, a moda, o carnaval e a comemoração de datas vinculadas ao apelo capitalista aos sentimentos, como o dia das mães, correspondem a explícitas negações estabelecidas pelos libertários como conduta prática e exemplar e como forma de desmistificar o dinheiro e a cobiça material como elementos incompatíveis com a função solidária do ser humano<sup>405</sup>. À medida que tais práticas pudessem incutir nos sujeitos uma profunda alienação diante de seus atos e de sua condição de exploração intelectual e moral, os anarquistas as rechaçavam, com a mesma envergadura. Assim, tanto os jogos instituidores do vício quanto o consumo de substâncias como o álcool representariam uma forma efetiva de atraso e desvio da proposta de transformação social. Da mesma forma que o culto à

---

<sup>405</sup> FOOT HARDMAN; PRADO. Contos anarquistas. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 21.

moda, às festas carnavalescas e a datas como o dia das mães está erigido sobre um sustentáculo falso, vazio e inútil à instituição de uma comunidade humana voltada a sua real compreensão, autogestão e sobrevivência solidária. Quanto mais o povo está feliz, submerso às práticas desinteressadas como o carnaval, menos condições tem de se organizar e articular em defesa de seus direitos e interesses de classe. Dessa forma, recriminam o operário que, ao invés de trabalhar pelos interesses de sua classe, aliena-se nos ‘antros’ dos vícios, bebendo, jogando e desperdiçando seu dinheiro e suas energias, fazendo exatamente o jogo do inimigo<sup>406</sup>. Assim, a moral anarquista luta contra essa alienação, como considera Litvak:

O anarquismo era uma forma de vida. Para os indivíduos implicava um ideal e comportamento cotidiano. Para a coletividade oferecia a noção de um novo mundo fundado em princípios morais. Assinalavam a indissociável união de elementos éticos e práxis revolucionária. O anarquismo apontava à construção de uma moral, tanto em seus postulados teóricos, como no comportamento cotidiano. O proletariado militante, expoente dela e homem de ação, pregava uma moral austera, eliminava as necessidades materiais e, com fervor revolucionário, depreciava a uma burguesia indiferente, ociosa e hipócrita. Era ascético e puritano, tratava de suprimir o álcool e ainda o tabaco e o café<sup>407</sup>.

Nessa perspectiva, esses contos e crônicas apresentam explícita e justificada envergadura moral e exemplar. Deveriam atuar na formação contínua e reiterada das classes populares, alvo primeiro desses poderosos veículos de ação direta. Longe de constituir uma imposição moral, ou um guia dogmático de conduta, esses exemplos e reflexões intencionam agir na demonstração de quão restringíveis e dominadoras são as adesões a determinadas práticas impostas pela sociedade burguesa; como é o caso do uso dos chapéus pelas mulheres, que, como expressa Penteado, são ornamentos de uso desagradável e castradores da liberdade da mulher. Assim, o apontamento de quão irrefletidas são as adesões a tais práticas sociais toma a direção do reconhecimento de que a liberdade deve guiar as escolhas e condutas. Uma vez identificada à moral e ética anarquista, essa liberdade tende a visar o bem estar humano, em coletividade. Assim Kropotkin salienta que

Essa moral nada ordenará. Recusará em absoluto modelar o indivíduo ao sabor de uma idéia abstrata, como recusará mutilá-lo pela religião, pela lei ou pelo governo. Deixará ao indivíduo a sua plena e inteira liberdade.

---

<sup>406</sup> RAGO, M. **Do cabaré ao lar**. A utopia da cidade disciplinar – Brasil 1890-1930. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1997. p.112.

<sup>407</sup> LITVAK, L. *El cuento anarquista*. Madrid: Taurus, 1982, p.32

Tornar-se-á uma simples constatação de fatos, uma ciência<sup>408</sup>.

Sendo assim, uma vez que compreendida as finalidades da negação aos vícios e da aversão às modas e comemorações capitalistas e burguesas, a fruição de uma moral anarquista tem dois propósitos: possibilitar ao trabalhador e às classes dominadas por essas ideologias uma inserção refletida, crítica e consciente no plano das práticas sócio-culturais dominantes; promover práticas sócio-culturais oriundas do exercício de sua própria autonomia intelectual e cultural, práticas estas articuladas ao objetivo comum de transformação social e emancipação intelectual e cultural, como lutam os anarquistas.

---

<sup>408</sup> KROPOTKIN. A moral anarquista. In: LEUENROTH. **Anarquismo - roteiro da libertação social**. Rio de Janeiro: Mundo Livre. 1963. p.37.

❖ **Miséria urbana, trabalho e crítica social:**

*Entre operário e capitalista*

*Diálogo curioso*

*Certo operário, que militava nos meios sindicalistas da capital paulista, encontrara-se num café do centro da cidade com um velho capitalista, seu antigo conhecido, agora já proprietário de fábrica de tecidos e fazendeiro num dos mais ricos municípios do interior do Estado e, trocados os cumprimentos do estilo, entraram logo a falar sobre vários assuntos, dentre os quais surge então*

5 *a questão social e interesses econômicos.*

*E o capitalista, lastimando a atual situação do mundo, faz-lhe esta simplória pergunta:*

*- Diga lá você a maneira pela qual podemos viver? - e acrescentou - o operário se queixa da sorte, e a gente que tem algum dinheiro, também já não sabe como fazer para contentar os operários, que vivem protestando contra os patrões e fazendo greves e mais greves... Como se*

10 *estivessem loucos!*

*- Muito fácil é remediar a situação dos homens de dinheiro. Basta adotar certo procedimento, que me parece vigoroso, mas de resultado eficaz, garantido e infalível.*

*- Qual é esse procedimento? Diga que eu lhe agradecerei. E desde já lhe prometo pô-lo em prática, pois já não sei como hei de fazer para que minha fábrica vá para adiante e me dê maior*

15 *lucro.*

*- Pois então escute lá! Vocês, os patrões de fábrica, têm muita influência sobre o governo, e uma vez que decidem por em prática uma boa medida em favor do seu interesse, basta que façam isso: mandem exterminar todos os trabalhadores dos campos, das fábricas, das oficinas, todos, todos os trabalhadores, sem exceção de quem quer que seja.*

20 *- Ah! Que é isso? Você está doido ou está brincando comigo?*

*- Não, não estou doido, felizmente, e não estou brincando com o senhor, apenas falando sério.*

*- Não é possível - disse o capitalista - porque, mesmo que isso se fizesse não adiantaria coisa alguma, visto que ficamos sem quem movimentaria as fábricas, as oficinas e os campos agrícolas, as minas e todas as fontes de produção ficariam estagnadas, seria, enfim, uma*

25 *calamidade.*

*- O senhor está enganado, ainda ficaria muita gente no mundo e tudo para os capitalistas seria um mar de rosas, um céu aberto, um paraíso, uma delícia sem conta.*

*- Como! Quem ficaria depois de eliminados os trabalhadores?*

30 *- Ficariam vocês, os capitalistas, os cáptens, os ladrões, os vagabundos, os policiais, os exploradores dos preconceitos políticos, religiosos e sociais deste mundo.*

- Hum! - disse o capitalista, e afastando-se, saiu à francesa.

35

João Penteado

### As vítimas do trabalho

Não há dias em que não se registrem fatos desastrosos de que são vítimas os nossos irmãos de sofrimento nesses ergástulos do trabalho, que são as fábricas e oficinas, onde forçados pela miséria sujeitam-se a toda a sorte de calamidades resultantes da exploração burguesa.

Ora é uma criança que fica com os braços esmagados, ou morre entre as engrenagens das máquinas em que trabalha, ora é algum operário que se queima ou morre nas águas ferventes das caldeiras, nas seções de tinturaria, em fábricas de tecidos, ora é algum que fica sem os dedos ou com as mãos decepadas nas serrarias em que trabalha, ora são pedreiros que caem de elevados andaimes ou ficam sob os escombros de paredes que ruem por terra devido à incúria do engenheiro ou diretor das respectivas construções e se mutilam ou morrem em consequência do desastre, como no caso do York-Hotel, no Rio de Janeiro, ora são pobres cavoqueiros que se sepultam vivos sob o peso enormíssimo de rochas que debatem sobre seus corpos suados e cansados, nas profundezas das escavações de leitos para alicerces de edifícios tão gigantescos como verdadeiramente inúteis para o progresso e o bem estar da humanidade, como por exemplo, o da Sé, desta capital, que já foi cimentado com o sangue de quatro mártires do trabalho, cujas vidas foram sacrificadas para honra e glória da exploração clerical e burguesa.

Além desses fatos deploráveis e tristíssimos para a família proletária, sobrelevam outros de tal modo horríveis em todas as suas consequências e detalhes, como por exemplo, os freqüentes desastres ferroviários, de que não raro resultam o esmagamento e a morte de pobres trabalhadores no serviço de manobra ou carreira de trens que se descarrilam, como ainda a pouco, na serra de Santos, causando a morte de dois operários que pereceram sob os escombros do comboio, nas profundezas de um abismo.

E a série enorme de tão deprimentes cenas de miséria e dor que afligem a alma proletária não terminará, senão pela transformação do regime burguês e capitalista em sociedade comunista e anarquista, que é a última e a mais sublime expressão do ideal de justiça e de amor, constituindo a suprema aspiração da humanidade.

E enquanto isso se espera, a imprensa burguesa dos grandes centros industriais e agrícolas não se cansará jamais em registrar lamentáveis e fatais ocorrências como a de que acaba de ser vítima o operário mecânico Antonio Blasques, na Cristaleira Colombo, nesta capital, que é, no seu

*gênero, a que mais perversamente explora o trabalho de seus operários.*

*Assim é que, laconicamente, sem os comentários merecidos, "O Estado", a 9 do corrente, com o título As vítimas do trabalho, publica a seguinte nota:*

35 *Na fábrica de vidros Colombo, à rua Celso Garcia, n. 387, deu-se lamentável desastre de que foi vítima um empregado do estabelecimento, que se ocupava dos serviços de mecânica, da oficina.*

*Um poço estalado junto da fábrica estava funcionando mal, devido a desarranjos de seus maquinismos, que ficam a 4 ou 5 metros abaixo do solo e em comunicação por um subterrâneo, com*  
40 *outro ao lado, também empregado no serviço de abastecimento de água. (...) Veio a ambulância e retirou o cadáver do poço.*

*E o patrão?*

*Tratou de procurar outro operário para substituir o que acabará de perecer num dos mal seguros departamentos de seu ergástulo de exploração.*

45 *E fez como todos os patrões.*

*A sua existência parasitária e inútil não só se vê a salvo de tais perigos, mas até tem tudo a lucrar com o sacrifício dos trabalhadores, seus operários, pois é daí que lhe vem o bem estar e a felicidade para si e o constante progresso da sua indústria.*

*E, diante desses fatos, perguntamos aos trabalhadores: porque não se organizam mais*  
50 *fortemente para a luta contra os seus patrões?*

*Só assim poderão oferecer eles segurança de vida no trabalho, livrando os operários dos desastres, que na maioria das vezes não são senão o fruto da imprudência e o descaso dos proprietários industriais que apenas cuidam para satisfazer a sua desmedida ganância, os seus criminosos desejos de riqueza às custas do suor dos trabalhadores.*

55 *Que dirão a respeito desse caso os vidreiros?*

*E os ferroviários?*

*É bom que diante de exemplos dessa natureza fortaleçam sua organização pela solidariedade e se preparem para lutar em defesa de sua própria existência constantemente ameaçada, bem como pela conquista de seu bem estar e liberdade.*

60

*João Pinto*

## **Peça de teatro**

65

### **A mãe ladra**

Ato I

Sena I

5

Luiza e Maria

*Luiza (aflitiva, com a mão na cabeça, sentada)*

*Esta vida não pode continuar assim, É impossível! Não encontro trabalho em parte alguma e as necessidades em casa aumentam sempre, a ponto de ter de se tornar intolerável a nossa situação.*

10 *(Levantando-se agitada) Mas seja como for, hei de achar uma saída, ainda que vá de encontro à lei, ainda que depois sofra em conseqüência de minha audácia... Não procurarei refúgio no suicídio nem deixarei que a Fome nos elimine da luta pela vida, a que temos direito pela natureza e pela justiça.*

*Maria (Levantado-se)*

*Paciência, filha! Paciência... O pior de tudo é a gente desesperar-se!*

15 *Luiza*

*Mas, minha boa mãe, se dizer que devo ter paciência, que devo ter resignação, que devo conformar-me, que devo ter esperança de logo achar recurso para sairmos dessa situação aflitiva e desesperadora!...E eu quisera ouvir-te, entretanto...*

*Maria*

20 *Entretanto o quê?*

*Luiza*

*Quero dizer a fome, o jejum, a falta do necessário para a vida me faz desorientar, me faz perder a cabeça! ( e ouvindo o fom-fom de um auto-móvel que passa pela rua) Entretanto, para os burgueses, para os ricos, para os exploradores do trabalho alheio, para esses parasitários e sem entranhas que não só vivem de roubar o nosso suor, a nossa vida e a nossa felicidade, mas ainda nos afrontam com a ostentação de um fausto nababesco, habitando palácios artísticos, confortáveis, luxuosos e belíssimos, nas aprazíveis avenidas, passeando de automóveis em carreira vertiginosa, vestindo as mais caras e custosas sedas e casimiras fabricadas pelos esfarrapados tecelões, enfiando dedos nos anéis de ouro com incrustações de brilhantes que valem contos de réis, comendo e bebendo farto e abundantemente do que pode haver de melhor no mercado!...É isso, minha mãe; é isso que me faz revoltar, que me faz perder a paciência tão apregoada pelo cristianismo para deixar sair de meus lábios um protesto contra está sociedade amaldiçoada e injusta!...*

*Maria (como que atrapalhada)*

*Acalma-te, acalma-te, minha filha! O que tu dizes será verdade, mas...*

35 *Luiza (Agitada)*

*Mas o que?! Ouviste o fon-fon do automóvel que passou? Nele vai com certeza algum parasita, um burguês que nunca precisou de trabalhar nem jamais soube o que é miséria ou fome na sua inútil existência. Entanto, lá vão 36 horas que não tomamos nenhum chá, nenhuma refeição! E isto, apesar de bem triste, ainda não seria nada se não fosse o cuidado estremecido que tenho pela sorte de meu*

40 *filhinho, de meu caro Ardino, que precisa ser alimentado, que precisa ser nutrido com meu leite, com o meu sangue, quando eu sinto que a vida quase se me falta! (Dirigindo para o berço, olha e exclama) Pobre! Dormes! Dormes como um anjo! Enquanto eu velo por ti, enquanto eu penso em ti, em tua vida, em tua felicidade, em tua salvação, em teu futuro...*

*Maria (pondo-lhe a mão no ombro)*

45 *Não te desespere, filha! Tenha paciência. O mundo é assim mesmo, não te desanimes! Ainda te aparecerá alguma colocação. Quem sabe se hoje ou se amanhã o sr. José te chamará para trabalhar na tua fábrica...*

*Luíza*

*Paciência, paciência, sempre paciência... mas como ter paciência se a gente vê tanto recurso, tanto*  
50 *alimento aí pelos armazéns, pelos mercados, pelos depósitos dos grandes açambarcadores de gêneros de primeira necessidade, que as vezes, até chegam a apodrecer, a deteriorar-se, quando não alcançam o preço capaz de satisfazer à ganância dos exploradores?! E devo ter paciência, diante desses contrastes sociais, que põem a toda injustiça, toda a perversidade, toda a infâmia dos que governam o povo em nome do Estado?*

55 *Maria (A parte)*

*A pobre está demasiado nervosa...*

*Luíza*

*Não, não é possível. A vida não deve ser para nós um vale de lágrimas e para outros um paraíso. Não pode e não deve ser assim. Todos nós temos direito de viver e gozar em meio à natureza. Estou*  
60 *cansada e até já sem esperança. Parece-me que não mais encontrarei emprego e preciso logo decidir sobre a minha situação...!*

*Maria (aconselhando)*

*Não querer que te recomende paciência, como se sem ela a gente pudesse fazer alguma coisa! Pois espera, repito. Tem paciência que a situação melhorará, aposto.*

65 *Luíza*

*Não sabe se haverá milagre! Nisso não creio! Não quero e nem posso crer em semelhante coisa. Não costumo rezar para me sair bem de conjecturas, mas tenho sempre o hábito de agir de acordo com a razão e com a justiça no sentido de melhorar a minha situação, que nunca se agravou tanto como*  
70 *agora... não posso conformar-me! Sinto meu ser todo revoltar-se contra essa organização social que nos faz sofrer, que nos obriga à tortura resultante da fome e às durezas da miséria – levando-nos ao desespero e à loucura – enquanto os privilegiados vivem, folgam e gozam intensamente, zombando das nossas dores, das nossas lágrimas, dos nossos sofrimentos!*

*Maria*

*Não te compreendo muito, minha filha. Acho que está meio alterada do juízo. Então entende que*  
75 *alguém tem culpa disso que estamos sofrendo?*

*Luíza*

*Sim, sim.*

*Maria*

*E quem é?*

80 *Luiza*

*Queres mesmo saber? São muitos!*

*Maria*

*Explica-me filha. A gente moça sabe mais coisas que os velhos. Dize que eu te escutarei.*

*Luiza*

85 *Os culpados da nossa miséria, do nosso sofrimento, da nossa falta de recurso e do nosso bem estar são os ricos, os grandes proprietários, os senhores das fábricas, das oficinas, dos campos, das ferramentas de trabalho e das minas; esses é que são os verdadeiros culpados, porque assim, desse modo, despojando-se de tudo, sujeitam-nos à escravidão do salário de que resulta a miserável situação em que nos vemos! Sei que tu não me compreenderás, no entanto...aí está a explicação*  
90 *pedida. E acrescento-te mais, eu odeio esta sociedade, com todos os indivíduos que a sustentam e a defendem, porque esta não é a sociedade em que eu e todos os trabalhadores conscientes de seus direitos devemos amar e respeitar!*

*Maria*

*Que dizes, Luiza, são palavras que já ouvi uma vez num comício, pronunciadas por um orador*  
95 *revolucionário! Exatamente isso! E tu aceitastes como verdade!*

*Luiza*

*Não só escuto as boas e saudáveis palavras proferidas pelos propagandistas desse novo evangelho de redenção humana, e as ponho em prática quando posso, mas também leio nos bons livros os ensinamentos dessas mesmas verdades que jamais deverão ser desconhecidas pelas vítimas da*  
100 *exploração burguesa!*

*Lembraste da história de Louise Michel (apontando para a respectiva fotografia). Ela foi um exemplo vivo de amor pela causa da humanidade. Sua vida foi o que costuma ser a vida dos grandes apóstolos do bem e da justiça. A França, ou melhor, os traidores do povo, os reacionários que desviaram a revolução do seu curso vitorioso e mataram a Comuna de Paris – não só a mandaram com diversos*  
105 *companheiros de ideal, me degredo, para a Nova Caledonia, mas ordenaram o fuzilamento em massa, mais de 30 mil revolucionários...*

*Maria*

*Poderás estar certa, eu não duvido, ainda mais porque a história da Louise Michel é para convencer a gente dessa verdade. Mas... vá a gente pregar essa doutrina!...*

110 *Luiza*

*Sim, é o que devemos fazer. Demais, não há razão para me calar. É preferível morrer-se fuzilada ou num degredo na Nova Caledonia do que pela fome pela rua de uma cidade cujos armazéns de acham abarrotados de viveres açambarcados pelos gananciosos e ladravazes exploradores que fazem a sua*

*fortuna à custa da miséria, da tortura e da fome que causam aos desfavorecidos da sorte.*

115 *Maria*

*Estas tão abatida, tão agitada. Coragem...*

*Luiza*

*Eu tenho motivos para isso...*

*Maria*

120 *É, mas...*

*Luiza*

*Mas o que? Eu preciso agir, eu preciso mover-me, eu preciso lançar mão não de qualquer recurso para salvar-me a mim, a ti e ao meu adorado filhinho, que dorme o sono da inocência! Eu sinto que uma força me impulsiona a alma e me faz agir, já não sinto mais as peias da moral estúpida desta sociedade de podridões e vícios que manda o faminto estender a mão e pedir uma esmola pelo amor de Deus ao primeiro rico que encontra na rua! Não isso eu não faço! Eu não me rebaixei a esse ponto! Eu tenho direito à vida como todos os burgueses! E ainda mais porque sou uma operária laboriosa e honesta! (Entreparando) Ah! Eu vou à rua, eu vou à rua...*

*Maria (assustada)*

130 *Onde, filha?*

*Luiza (agitada)*

*À rua, já te disse, à rua em busca de recuso, em busca de via, em busca de pão e trabalho! Não é possível que nos deixemos morrer pela fome sem procurarmos um meio de defesa! Precisamos de pão, pão para podermos viver!...( e ao sair, despede-se do filho, ao pé do berço) Até mais ver, filhinho de minha alma; eu vou buscar pão e trabalho! (e, abraçando-o) Toma lá este beijo, sincero e santo, esse beijo ardente e expressivo de mãe carinhosa que se estremece ante a perspectiva desoladora da miséria ante o aspecto horrível da fome que lhe desorienta o espírito e mata as mais belas ilusões da mocidade; toma lá este beijo que lhe faz avivar todas as forças do instinto, da amizade, e de amor de mãe que se debate contra todos os preconceitos e tiranias para que se possa salvar o adorado fruto de suas entranhas, para que a mais bela e sublime expressão de sua vida e a sua mais sorridente esperança não venha a perecer das clamorosas injustiças e execrações desta tão inimiga quão infame organização social em que vivemos! (E, deitando-o no berço) Até mais ver, até mais ver filho de minha alma! (E, chorosa, afasta-se alguns passos para o lado da saída)*

*Maria (embargando-lhe a saída, abraça-a e beija-a na testa)*

145 *Filha querida, vai!... segue o teu destino, escuta a voz de tua consciência! Teu belo coração te encaminha! Vai!... mas antes, me escuta um conselho: não te aflijas filha! Serena teu espírito, sofrêa tua paixão! (E, abraçando-a, de novo) Vai, vai, minha filha, minha boa e pobre filha...*

*Luiza (enxugando os olhos com um lenço)*

*Sim, minha boa mãe!...Até, até mais ver...*

150 *(E vai, levando o lenço aos olhos, chorando)*

*Pano*  
*Fim do primeiro Ato*

155 *Ato II*  
*Cena I*  
*Maria*

*Maria (só, triste, sentada ao pé do berço)*

160 *Pobre, não pensou senão em trabalhar e viver honestamente. Nunca pensou senão em ser honesta e boa amiga de suas companheiras, nunca pensou senão em ser boa filha e extremosa mãe! (chorosa) Um coração magnânimo e grande o seu! Uma alma pura e bela como o sol! No entanto, (chorosa) a pobre de minha Luiza! Hoje, desorientada perde a calma, se desorienta e se conturba ante a miséria que nos assedia, que nos arruína! É mesmo para a gente endoidecer.*

165 *Cena II*  
*Maria, leiteiro e senhorio*

*Leiteiro (À porta)*

170 *D. Luiza está?*

*Maria (dissimulando)*

*Não, não está. Ela saiu, mas já vem.*

*Leiteiro*

*Decerto foi buscar dinheiro para me pagar, não é verdade?*

175 *Maria (impaciente)*

*Não sei lá para que... Sei que ela saiu a fim de cuidar da vida.*

*Leiteiro*

*Sim, esta resposta é boa, mas a mim não consola. Assim eu fico a esperá-la, até que receba meu rico cobrinho.*

180 *Maria*

*Faça lá como entender. O que lhe digo, porém, é que ela não tem dinheiro algum.*

*Leiteiro*

*Pior para ela. Assim é que não lhe fornecerei mais leite e ela tem que me pagar o que me deve!*

*Maria*

185 *Pensa você que somos algumas caloteiras? Não lhe pagamos sempre? Agora não temos dinheiro, porque a nos falta trabalho. E que devemos fazer?*

*Leiteiro*

*Isso é que cá eu não sei. Entanto, quero esperá-la.*

*Maria (impaciente)*

190 *Pois então, espere-a. faça como quiser.*

*Leiteiro*

*É o que vou fazer.*

*Maria*

*Então a espere.*

195 *Leiteiro*

*Obrigado, eu cá sou sem cerimônia. Fico aqui mesmo por perto, a sua espera. Até logo.*

*Maria (até logo, voltando-se ao pé do berço, senta-se de novo)*

*Pobrezinho! (embalando o berço). Não é a toa que tua mãe fala contra a organização social. Parece ela ter razão. Os filhos dos ricos não sofrem falta de alimento sadios e bons, nem de amas, nem de*

200 *pagens, nem de brinquedos...*

*Senhorio (bate palmas)*

*Bom dia, então também o senhor por aqui. Entre.*

*Senhorio (entrando)*

*Certamente. Pois eu também preciso receber dinheiro pelo aluguel da casa, que já está tão*

205 *retardado.*

*Maria*

*Bem sei disso. Mas também deve saber que lho pagamos tão pontualmente que o senhor não tem absolutamente razão para desconfiar de nossa intenção, não é verdade?*

*Senhorio*

210 *Eu sei que me pagaram pontualmente, mas também, enquanto me pagavam eu não as incomodava. E assim podiam ficar a vida toda como inquilinas. Mas agora não. As amizades são amizades, os negócios são à parte. E, portanto, se não me pagam...*

*Maria*

*Se não lhe pagamos já o que lhe devemos é porque nos falta trabalho, que é a nossa única fonte de*

215 *renda.*

*Senhorio*

*E o que eu tenho com isso. Estou farto de ouvir essa desculpa e não costumo ter contemplação com ninguém nesse assunto. Eu tenho a lei para garantir meus direitos.*

*Maria*

220 *Mas não vê o senhor como nos achamos?*

*Senhorio (irônico)*

*Ora essa, ou me pagam ou vão para a rua!*

*Maria (surpresa)*

*Para a rua! Isso faltava! Não basta a gente sofrer por falta de ocupação e dívida, para cumulo de*

225 *desgraça, ser ameaçada de despejo!*

*Senhorio*

*E o que tenho com isso. Repito. O que eu quero é dinheiro, senão que remédio!*

*Maria*

230 *Mas isso é horrível. A gente ir para a rua. Ficar sem teto em que se abrigue, enquanto se vê pela cidade casa de sobra para a população.*

*Senhorio*

*Há casas de sobra si, mas elas pertencem aos proprietários, que pagam impostos ao governo.*

*Enquanto os inquilinos que não tem dinheiro para o pagamento dos respectivos alugueis, esses que se agüentem!*

235 *Maria*

*Não é a toa que a Maria diz ter ódio à exploração dos capitalistas, não é a toa que ela detesta as classes privilegiadas!*

*Senhorio*

*Que odeie a exploração, que deteste os privilegiados, mas me pague. É o que quero.*

240 *Maria*

*Se não lhe pagamos ainda, repito, é porque não temos! (impaciente). Que quer sr.!*

*Senhorio*

*Deixemos de conversa. D. Luiza se demorará ou não?*

*Maria*

245 *Não sei, mas eu lhe posso adiantar que ela não lhe arranjará dinheiro algum.*

*Senhorio*

*Ainda sim, eu quero vê-la e intimá-la a deixar a casa desocupada o mais breve possível.*

*Maria*

*Quer esperá-la? Então tome assento.*

250 *Senhorio*

*Não, espero na esquina. A parta da farmácia. Até logo.*

*Maria*

*Até logo, (e pondo a mão na cabeça) não sei como pode ser, a gente parece doida. Nem dinheiro, nem serviço, nem pão. E, além de tudo, ameaçada de despejo! Ameaçadas de ir para olho da rua! É o*

255 *cumulo! (E vai para perto do berço)*

*Ainda dorme o meu caro netinho. Pobrezinho! E Luiza, a minha boa e estimada filha! Que será feito dela? Que pressentimento! Meu coração parece adivinhar alguma coisa! Está demorando muito... saiu cedo e até agora!*

260 *Cena III*

*Luiza e Maria*

*Luiza (entrando sobraçando um pão roubado, com ar apreensivo, espantado)*

265 *Minha mãe, aqui está...é um pão, roubado!...Apanhei-o na vitrina de uma padaria. Eu não pude resistir às forças instintivas de meu ser! Vi-o, lembrei-me de meu estimado Ardino, lembrei-me de ti, lembrei-me do jejum forçado e longo que nos tortura e não pude mais conter-me! Avancei, abri a vitrina e agarrei-o, quando um voz me feriu os ouvidos e senti o tropel de um homem que me vinha no encalço a gritar: é uma ladra, é uma ladra, peguem-na...*

*Maria*

270 *Roubaste-o!*

*Luiza*

*Que me importa! Já o fiz. Agora esperar pelas conseqüências. E eu sinto fome e preciso ser satisfeita para salvar a minha vida, a vida de meu adorador filhinho e a ti, também boa e pobre mãe! Nos também temos direito à vida!*

275 *Maria*

*Mas estas criminosas...*

*Luiza*

280 *E estou no risco de ser presa pela policia. Fui pressentida pelo dono da padaria, que me seguiu ao encalço. (espantada) E se me não engano, aí vem ele com a policia para me prender! Escuta! Ouço um rumo longínquo! Mas...deixemos de temores! A que fazer (e partindo o pão) Sociemo-nos. Há mais de 40 horas que jejuamos! Comamos esse pão, que nos dará força e vida! (e tomando um bocado de pão, vai para perto do berço) Quero ver meu filhinho, quero abraça-lo, beija-lo (e levanto-o nos braços)*

*Maria*

285 *Filha, fuge, fuge. A policia aí vem (olhando para a janela). E o padeiro que vem com a policia. Foge, fuge.*

*Luiza (com o filhinho nos braços, hesitante e tremula)*

290 *Aconteça o que acontecer! Não fujo! O que fiz está feito e bem feito! A minha consciência me diz que fiz o que devia fazer! Matem-me, mas eu não me suicidarei pela nem fome, nem pelo tiro de revolver no ouvido, como fazem as vitimas dessa moral crista que prega a resignação e sofrimento como virtudes. Eu não, eu não farei isso!*

#### *Cena V*

*(As mesmas mais padeiro, leiteiro, senhorio e policia)*

295

*Padeiro (a porta, aponta para o interior da sala)*

*É aqui, ela entrou aqui. Ei-la (a apontando à policia)*

*Luiza (com energia)*

300 *Prendam-me! (batendo no peito) Atirem-me, metam-me o facão, façam de mim o que quiserem, mas nunca irei pedir esmolas nem suicidar-me! Não sou nenhuma vagabunda, nem delinqüente, mas sim uma vitima desta organização social.*

*Agente policial*

*Está presa, em nome da lei.*

305 *Luiza*

*Em nome da lei ou do diabo, não me importa, porque não creio numa nem noutra coisa, que são pura invenção!...*

*Padeiro*

*Roubaste-me um pão, mas vai paga-lo e bem caro!*

310 *Agente policial*

*Vamos! Saia!*

*Luiza (ao pé da mãe)*

315 *Minha boa mãe! Meu filhinho! (beijando-o) Toma-o (entregando-o à mãe) fica com ele! Desengastame a mais bela e sorridente esperança de minha alma, a estrela guiadora de meus destinos nesse mar proceloso da existência! Fica com ele, minha boa mãe! (E, abraçando-a, beija o filhinho e sai) Até mais ver, até mais ver! (acenando-lhe).*

*Maria (chorosa)*

*Filha de minha alma, vai..! Eu velarei por teu filhinho. Vai...!*

*Maria (às mãos dos policiais)*

320 *Até um dia! (e dirigindo-se aos seus perseguidores). Levem-me, levem-me, mas me deixem falar! A cadeia e a policia são feitos para garantir a propriedade, que eu desrespeito, impelida pela fome, roubando pão a esse miserável burguês, a esse explorador! Mas ai de vocês, um dia, burgueses, quando vier a revolução social! A justiça humana os eliminará da face da terra! Miseráveis, bandido! Ai chegará o dia da nossa vendeta!*

325

*Pano*

*Fim do II Ato*

*Ato III*

330

*Cena I*

*(Sala pobre com um fogareiro, mesa, taboa e ferro de engomar e um berço tosco ao lado. Ao lado da mesa uns bancos)*

*Maria e Antonia, sua vizinha.*

335

*Maria (pensativa, passeando de um lado para outro)*

340 *Eu não dormi essa noite. Passei-a em claro, pensando na sorte de minha Luiza. A pobre, além de tudo, ainda foi parar na prisão! E que, sabe lá se não será condenada a alguns meses de prisão! (e, dirigindo-se ao berço) Pobrezinho! Dormes, como é bela a sua inocência! Dormes! Ao menos assim te esqueces do alimento que falta e tanto desejas! (escutando) Parecem que batem à porta (E vai abri-la).*

*Antonia*

*Bom dia.*

*Maria (contente)*

345 *Bom dia, veio em boa hora. Eu me lembrava de você. Ia chama-la para que cuidasse do pequeno Ardino enquanto a Luiza se acha presa. Ele já há uma porção de tempo não se amamenta. Talvez mais de um dia!*

*Antonia*

350 *Eu estou pronta. E também trouxe aqui um pão e umas frutas de presente para a minha amiga enganar o estomago.*

*Maria*

*Obrigada, muito obrigada! Não imagina quanto lhe sou grata por tanta gentileza!*

*Antonia*

355 *Nada! É um dever de amizade que acabo de cumprir. Eu estimo tanto a Luiza podia deixar de oferecer-lhe o que de coração me proponho a realizar.*

*Maria*

*Você leu ontem a notícia no jornal com referencia ao caso da Luiza?*

*Antonia*

360 *Sim, mas alguns jornais a condenaram como ladra e ainda, sobretudo, apontaram-na como revolucionária perigosa!*

*Maria*

*Perigosa! Em que poderá ela ser perigosa?*

*Antonia*

365 *Em nada, apenas por dizer que achava mais aviltante pedir esmola pelas ruas que roubar para comer. Foi por isso e mais nada.*

*Maria*

*De fato, a Luiza tem mesmo umas idéias esquisitas, um pouco fora do comum, que a fazem diferenças de suas companheiras;*

*Antonia*

370 *Acho que não. Pois eu também agora estou participando do modo de pensar da minha amiga Luiza, que eu julgo muito ajuizada e boa.*

*Maria*

*Isso é verdade. Ela é boa rapariga. (e dirigindo-se ao berço) Vamos ver o menino?*

*Antonia*

375 *Sim vamos, quero vê-lo!*

*Maria (levantando-o)*

*Ei-lo, aí o tem, Antonia, que belo! (levando-o ao peito)*

*Antonia*

*Que belo! (levando-o ao peito)*

380 *Cena II*

*Maria, Antonia e Luiza*

*Luiza (entrando, sem ser esperada)*

385 *Minha mãe! Minha amiga Antonia! (E abraçando ambas, toma o filhinho nos braços e beija-o repetidas vezes) Meu filhinho, meu coração, meu estremecido amor! (dirigindo as companheiras) Eis-me aqui de novo, eis-me aqui outra vez!*

*Antonia*

*E folgo de vê-la livre. Mas como te saístes de lá, perante o juiz, na audiência? Como foste posta logo em liberdade?*

390 *Maria*

*E nós, apesar de desejarmos tanto sua liberdade, não esperávamos por esta assim tão facilmente, tão prontamente!*

*Luiza*

395 *Pois é verdade, eu também receava ser condenada com alguns meses de cadeia, e talvez o fosse mesmo, mas, para a minha felicidade e para a honra desta nação, o juiz do termo onde vivemos é um homem probo, reto e justo, que põe a justiça acima de todas as conveniências, de todos os preconceitos e de todos os convencionalismos sociais. E ai de mim se não fora essas circunstancias.*

*Antonia*

400 *Ora essa, eu não sabia que houvesse juiz tão bom que não a condenasse, apesar de na verdade não haver você praticado crime algum.*

*Maria*

*Eu também pensava a mesma coisa*

*Luiza (escutando)*

*Parece que ai vêm os vendedores de jornais, não ouvem?*

405 *Antonia*

*Parece que sim, são eles mesmos.*

*Luiza*

*Não ouvem, eles apregoam, anunciam o meu julgamento!*

*Antonia*

410 *Parece que sim!*  
*Maria*  
*Gritam: A mãe ladra! E já viram!*  
*Luiza*  
*Que me importa, tenho a minha consciência tranqüila. Fiz o que devia fazer e dou-me por satisfeita,*  
415 *tanto mais que até fui posta logo na rua, sem merecer condenação do juiz competente.*  
*Antonia*  
*Compremos um jornal*  
*Luiza (indo a porta)*  
*Psiu, psiu!*  
420 *O vendedor de jornais*  
*Pronto, aqui está (e sai gritando) O crime de ontem! A mãe ladra! A proteção de um juiz! A liberdade*  
*de uma delinqüente! A sociedade em perigo!*  
*Antonia (à Maria)*  
*Está ouvindo?*  
425 *Maria (admirada)*  
*Ora essa!*  
*Luiza*  
*Leiamos o que diz esse órgão burguês e reacionário. Eis aqui a notícia, a formidável notícia! O título*  
*e os subtítulos são os mesmo apregoados pelos vendedores: A mãe ladra! A proteção do juiz! A*  
430 *liberdade de uma delinqüente! A sociedade em perigo! Já viram. E o bandido redator desse jornal*  
*entende que eu merecia condenação e ataca o juiz que me mandou passear livremente, como era*  
*justo!*  
*Antonia*  
*Leia-o, leia-o!*  
435 *Maria*  
*Queremos que leia em voz alta!*  
*Luiza (passando o filho a mãe)*  
*“O juiz Paulo Magnaud acaba de ditar mais uma sentença que põe a ordem social em perigo. Tal é o*  
*caso de uma ré presa em flagrante por crime de roubo, que é posta em liberdade. Ela se chama Luiza*  
440 *Menard, a mãe ladra que subtraiu um pão da vítima do padeiro Pascoal.*  
*A propriedade de ameaçada pela corrupção do juiz deste termo que concede repelidos favores aos*  
*plebeus delinqüentes e perigosos.*  
*O juiz, coluna de defesa social, começa a ceder. Logo estamos na eminência de um perigo, que*  
*precisa ser evitado. O juiz deste termo despreza os artigos da lei para favorecer os vagabundos e os*  
445 *delinqüentes plebeus.*  
*Assim, depois de tantas considerações sobre o caso, alegando que a ré era mãe, que era estimada na*

sua vizinhança, que não tinha emprego nem nenhum recurso comprar o necessário para o sustento seu e de seu filho no ato do crime, que afinal, saiu empelida pela fome, deixava de ser um crime, ato pelo qual deveria responder perante o tribunal competente; cita para defende-la o artigo 64 do  
450 código penal francês, que diz: não há delito quanto aquele que pratica um ato qualquer se encontra em estudo de demência no momento da ação ou quando tenha sido impelido por uma força impossível de resistir”.

Basta, não é preciso lermos mais o que diz esse órgão burguês e reacionário. São assim os assalariados intelectuais da burguesia. Não dão razão senão aos seus amos. Os operários, os  
455 oprimidos, a esses, nunca dão atenção, senão para condena-los à cadeia, para reduzi-los à condição de escravos! São eles bandidos.

Maria

Exatamente...

Antonia

460 E como não, eles fazem do jornal um meio de cavação.

Luiza

Mas isto aqui (indicando o jornal) é uma monstruosidade, uma infâmia. Paulo Magnaud, um bom juiz, é um homem que está acima da critica desses vendidos do jornalismo burguês.

Maria

465 E dirão assim todos os jornais?

Antonia

Não, não é possível, o jornal Aurora deve dizer algo diferente sobre o caso e a sua maneira de apreciar o fato será outra, dado o seu critério, que nos bem conhecemos. Esperem. Vou compra-lo (e vai saindo).

470 Luiza (aplaudindo)

Muito bem, magnífica lembrança, eu a espero.

Antonia

Vou é já. Até logo.

Luiza

475 Até logo. (e depois toma o filhinho, beija-o, abraça-o e coloca-o no berço)

Maria

Até logo Antonia.

Luiza

480 Já viste (à mãe), a que ponto chega esse infame jornal, diz-lhe, entre outras coisas, que o juiz é protetor de plebeus degenerados, criminosos e ladrões!

Maria

Queria talvez a tua condenação, mas não a verdade, minha filha?

Luiza

485 *Isso é sabido. Mas no bom juiz não condena a quem não tem culpa. Assim pensa aquele que me julga. Tanto é verdade que, além de me por em liberdade, ainda me deu umas tantas pratas para pagar ao padeiro de quem tirei o pão que me levou à cadeia, e ainda outros para ampararmos o necessário por umas dezenas de dias.*

*Maria*

*Que bom homem.*

490 *Luiza*

*No entanto, querem-no mal por isso. (E olhando para a porta) Ai vem Antonia.*

*Maria*

*Vamos ver a noticia da Aurora!*

*Antonia (entrando)*

495 *Aqui está, aqui está. (entrega o jornal às mais de Luiza) Leia-o, leia-o, mas em voz alta, que todos passemos a ouvir e entender bem.*

*Luiza (olhando o jornal)*

*Aqui está o artigo: é a defesa do nosso bom juiz! Deve ser interessante, escutem:*

500 *“Eu afirmo aos meus detratores que o tribunais, embora se visse dentro do circulo limitado das leis judiciais, não teve a necessidade de sair pela porta da justiça natural. Não venho aqui defender o juízo dado com toda ponderação pelo tribunal; não foi uma desmedida e vã sentimentalidade que ditou a nossa sentença, visto que os próprios princípios do direito penal informam nos nossos motivos. Mas consideremos o caso sob um ponto de vista geral. Qual é o fundamento do nosso sistema penal? Que coisa pune o código? A intenção. O magistrado que toma o encargo de aplicar*  
505 *deve sempre procurar descobrir a responsabilidade do agente”. Esta ouvindo, não acham bela a defesa?*

*Maria*

*Belíssima!*

*Antonia*

510 *Sublime. Leia o artigo todo, vale a pensa ouvir-se!*

*Luiza (continuando)*

*Conhecei o artigo 64 do código penal? A fome, de 36 horas de jejum, parece-me a mim, constitui uma força que uma mulher não pode absolutamente resistir. Ela passa em frente de uma padaria que tem belos e expostos pães apetitosos numa vitrina. O pães lá estão, atraentes, tentadores. E a pouca*  
515 *distancia desse lugar, em sua casa, tem a mãe envelhecida e fraca e o filhinho que morrem de inanição, de fome, de falta de alimento. Oh! Isto é irresistível, faz perder o discernimento, e deixar-se impulsionar pelas forças instintivas. De resto, não se absolvem as mulheres nervosas em estado de gravidez quando recebem este ou aquele brinquedo de que absolutamente não precisam apenas por terem sob o império de uma força invencível. E então? Porque se não deveria aplicar a mesma*  
520 *jurisprudência à pessoa que tem fome? Toda a questão consiste em saber se a fome era um pretexto*

*ou uma necessidade real, dominante, no momento do furto e se, por conseguinte, a subtração fraudulenta, se reduz a um gesto marginal, instintivo. (pausa) E como termina!*

*Maria*

*Viste bem a fala do juiz!*

525 *Antonia*

*É o que se não agradam com seu modo de ver e de julgar, com certeza tiveram sempre a barriga cheia e nunca lhes faltaram recursos para a satisfação de suas necessidades!*

*Luiza*

530 *Decerto, e além de tudo, são homens sem coração que fazem do jornalismo balcão, prontos a vender a consciência a quem mais der e maior lance oferecer, como num leilão.*

*Antonia*

*Exatamente.*

*Luiza*

535 *A esse fulhas, bem como à burguesia infame, a quem eles atendem só poderemos oferecer-lhe com argumento em favor de nossas razões a obra eficaz, conveniente e decisiva da revolução social, que aí vem e que mais dias, menos dias será um fato real, objetivo e verdadeiramente admirável em sua sublimidade, grandeza e esplendor! E agora, para terminar, cantemos a Marselheza do Fogo!*

*Antonia*

*Sim, boa idéia!*

540 *Maria*

*Eu as ajudo, se bem que não saiba bem.*

*Luiza*

*Cantemos! (E começa).*

545

---

A crítica social articulada ao trabalho, à exploração, à injustiça e à expropriação material, moral, intelectual e cultural é um fator originário e constante nos escritos anarquistas. A despeito de almejam a transformação social em sua totalidade, visando à integridade humana em todas as suas esferas de atuação, do âmbito individual para o coletivo, os anarquistas reconheciam no trabalho as mais ferozes iniquidades e explorações humanas. Assim, muitos textos, como os aqui elencados, trataram do universo do trabalho, sobretudo do cotidiano operário, evidenciando suas torpezas e as dificuldades dos trabalhadores, homens, mulheres e crianças, na luta pelo pão e pela dignidade humana. Também a ausência do trabalho, como retrata a peça de teatro, e a condição de extrema segregação do operário destituído do trabalho são evocadas em perspectiva alarmante da situação de extrema exploração arraigada a um nível estrutural e sistêmico de amplitude quase avassaladora da dignidade das classes dominadas. Litvak destaca a presença da temática do trabalho e da indústria nos contos e na estética anarquista:

Os anarquistas investigaram esteticamente o fenômeno industrial do século XIX; suas multidões, suas agudas estratificações em classes, suas massas, multidões, a potência épica do trabalho industrial. Por uma parte retratam os problemas desse ambiente, sua miséria, sua feiúra, a exploração do proletariado. Por outro, são cantores de uma nova beleza, a força da indústria, a maquinaria, o poder do proletariado urbano. Os anarquistas se deram conta da necessidade de levar a literatura a essa temática<sup>409</sup>.

Constatam que na literatura moderna falta a presença do cotidiano e da realidade dos trabalhadores, como o faz Zola, profundamente admirado pelos anarquistas, na obra *Germinal*. Estes temas representam, portanto, mais uma forma de consciência social do que de estética; assim, o trabalho figurava não somente a complexidade dessa esfera social, o dinamismo contínuo do esforço humano e as transformações tecnológicas, mas também as condições (permeadas pela exploração física e moral) as quais estavam submetidos os trabalhadores.

O conto *Entre operário e capitalista*, desenvolvido a partir de um simples, mas profundo enredo, retrata parte do universo de relações entre patrão e trabalhador com base em uma visão interessante e muito comum no âmbito do embate de forças presente na organização proletária. O patrão capitalista se dirige ao trabalhador sindicalista de forma

amigável e interessada, buscando encontrar um meio de atender às demandas trabalhistas sem, no entanto, se prejudicar, por não ter meios de resolver a crise. Tal aproximação, marcada por uma abertura para o diálogo, pode ser compreendida com base no desejo patronal de determinar os caminhos da formação e atuação do proletariado, o que impediria a sua autoconstrução espontânea enquanto classe<sup>410</sup>. Tem-se em cena a imagem de um patrão moderno, produtivo e aberto às transformações para a instituição de uma fábrica racionalizada e disciplinar, processo que viria a erradicar a movimentação da luta de classes.

Já a crônica, *Vitimas do Trabalho*, retrata a imagem de um patrão despótico e rude, ganancioso e imprudente que descuida da manutenção de um ambiente salubre e pela vida de seus operários. Aborda, ainda, a imprensa hegemônica, que trata com a mesma tonalidade as ocorrências degradantes da classe operária, notificando mortes de operários sem qualquer problematização ou crítica às suas condições de trabalho.

A peça *A mãe ladra*, por sua vez, estabelece uma reflexão um tanto mais ampla no que se refere à questão do trabalho por apontar a extrema condição de vulnerabilidade e arbitrariedade social a qual estão submetidos os trabalhadores desempregados, sobretudo quando se tratam de mulheres. A situação de injustiça ilustrada na peça tem sua gravidade fundada justamente na figura da mulher trabalhadora e mãe, duplamente exposta às atrocidades sociais, uma vez que é submetida à privação do trabalho e do sustento de sua família. A literatura e o ideário anarquistas, de um lado, denunciam a condição da mulher trabalhadora como ser frágil e desamparado, vítima do capitalismo, destinada a trabalhar e procriar passivamente, e de outro tomam a figura da mulher como símbolo da anarquia, do futuro, “força que há de parir uma nova sociedade, livre das misérias e injustiças sociais”<sup>411</sup>.

Assim, as críticas e denúncias estabelecidas pela imprensa e pela literatura anarquista e operária abordam o problema moral da sexualidade e da função materna. Rago considera que ainda assim os homens anarquistas vivem uma relação paternal, de liderança sobre as mulheres por compreendê-las como seres frágeis diante da exploração capitalista. No caso de Luiza, a ausência de uma figura masculina que tomasse partido das injustiças que vinha sofrendo, essencialmente pela imposição de outras figuras masculinas, revela a projeção de um espírito feminino forte e lutador, fundamentada nas mais sensíveis percepções acerca da realidade social e consciência das explorações e injustiças sofridas como mulher e

---

<sup>409</sup> Idem, p.33.

<sup>410</sup> RAGO, M. Do cabaré ao lar. A utopia da cidade disciplinar – Brasil 1890-1930. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1997. p.33

trabalhadora. João Penteado, em verdade, promove uma frente de mulheres nesta peça, uma vez que todas as pessoas que estão do lado de Luiza são mulheres e que, unidas, buscam meios de livrá-la das acusações sofridas. A única presença masculina que intercede em seu favor é a autoridade máxima que poderia mudar o final da história: o juiz. Assim, reparada a injustiça, Penteado ainda faz perdurar a integridade e dignidade daquela mulher que não se arrepende do que fez, e que percebe claramente a hegemonia das desigualdades sociais na sociedade capitalista. Litvak considera que o tema da emancipação da mulher é extremamente relevante no pensamento anarquista, que denuncia severamente a escravidão moral, física e intelectual da mulher no regime capitalista. Denuncia-se a família e o matrimônio e, sobretudo, o conceito cristão de mulher. Litvak destaca que, os contos de confrontação dramática (como ocorre com essa peça teatral que é, antes de tudo, um drama) atingem o núcleo do conflito, no qual a mulher e o burguês chegam a representar a luta de dois mundos, a burguesia e o povo. “O processo de articulação desta estrutura forma todo um jogo de signos onde cada elemento tem uma matriz emocional e ética e um significado fortemente simbólico”<sup>412</sup>.

Dessa forma, tem-se em foco a importante referência, nesses três textos de elementos fundamentais ao universo temático da literatura anarquista e social, como o trabalho, a mulher, a relação patrão e empregado, burguesia e povo.

---

Nesta breve análise dos textos, articulada à sua organização com base nas possíveis temáticas abordadas, procurou-se demonstrar a livre associação desta produção intelectual com o ideário libertário. Ainda que se tenha desprivilegiado a questão cronológica, não se podendo afirmar a data de publicação de muitos dos textos, e, conseqüentemente, a resistência desse ideário no pensamento de João Penteado, considera-se profundamente relevante a identificação desses temas e de toda uma lógica estética em sua produção intelectual. Todavia, defendido este ponto, a questão temporal e a resistência do ideário libertário no pensamento e na obra do autor podem ser articuladas com base em alguns aspectos de suas obras, publicadas após a década de 1940. É como se pode notar no texto *À propósito das duas últimas grandes guerras: as águias e os condores e seu espaço vital*.

---

<sup>411</sup> Idem, p.66.

Neste, Penteado faz uma contundente crítica às duas guerras mundiais, ou seja, posteriormente a 1945, e à relação, muitas vezes, conflituosa entre natureza e civilização. Além disso, maldiz e critica o *regime social* dessa época, tomando a civilização, que conflagrou a guerra, como mentirosa, vergonhosa e malfadada. Assume uma posição, portanto, notadamente opositora à guerra, mantida em seu discurso em outros momentos, quando ainda se referia somente à primeira guerra mundial. Tal posição condiz com àquela explorada no texto *A doutrina libertária e seus adversários*, no qual os anarquistas são apontados por João Penteado como o único grupo social que se opôs e criticou a guerra profunda e constantemente. Além de a guerra ser um ato de deflagração desumano e avassalador, sobretudo para um pacifista tolstoiano como João Penteado, ela também remete a um ponto importante, extremamente criticado pelos anarquistas, como internacionalistas que são, isto é, a pátria. Penteado, inclusive, explicita essa relação em um trecho da crônica *Pregando no deserto*, como segue:

Analisa o que representa o Estado e nele veras o preconceito de pátria determinando essa conflagração de ânimos, essa luta perene, constante, que divide os homens em diversos campos e os dispõe em linha de combate, matando-lhes, com o vírus de sua peçonha os sentimentos de respeito e de amor ao próximo. (linhas 17-20)

Nas obras que publicou após a década de 40 (*Pioneiro do Magistério Primário*, 1944, e *Digressão Histórica através da vida de Jaú*, 1953), como já foi salientado anteriormente, Penteado desenvolveu determinada visão sobre o conceito de pátria, de forma reiterada, expressando constantemente seu posicionamento internacionalista e pacifista, esclarecendo que a fronteira da pátria é a da comunidade humana, que deve viver fraternalmente, em plena comunhão entre as distintas nações. Ao descrever a história de Jaú, através de biografias detalhadas sobre homens que instituíram essa cidade, Penteado trás ainda uma pequena biografia, chamada *Jaú de Outrora: episódio interessante à propósito da doutrina proudhoniana: Sertanejo Antonio Dutra*, que incide sobre as marcas do ideário libertário presentes em seu pensamento. Nesta pequena biografia, narra a história de um homem que, partindo de uma condição de vida miserável, conseguiu conquistar uma grande propriedade, tornando-se um homem rico e conhecido. Em uma conversa com um desconhecido que o indagava sobre as fronteiras de suas terras, Antonio Dutra diz que não se

---

<sup>412</sup> Idem, p.30.

preocupa com isso e muito menos as demarca, porque tem uma arma que o protege, sendo ela a sua fronteira.

Penteado introduz esse caso evocando a figura de Proudhon, possivelmente, insinuando a teoria defendida por este quanto à definição de propriedade, ou seja, a propriedade é um roubo. Entretanto, deixa apenas sugerida a reflexão, para quem conhece as idéias de Proudhon, o designando como um “admirável sociólogo francês”. Assim, explica:

O caso que nos vamos ocupar na estreiteza destas colunas é demasiado interessante porque vem demonstrar e afirmar peremptoriamente a autenticidade da doutrina de Proudhon, o grande sociólogo francês, a respeito da propriedade privada da terra e das desastrosas conseqüências dela resultantes em todas as partes do mundo, dando motivo a perenes conflitos e lutas cruentas para a defesa e manutenção do direito sobre a respectiva propriedade muitas vezes herdada de alguém ou diretamente adquirida de algum modo qualquer, dentro o fora da lei, de acordo com as circunstâncias oportunas e ocasionais favoráveis e peculiares desejos, que sempre se manifestam naturalmente e de um modo fatal e irresistível em nosso meio social. E o que se vem observando na eterna luta entre indivíduos broncos e bárbaros que, inopinadamente, se levantam uns contra os outros em tão inglória pendência, também se repete com regular freqüência, não só entre homens cultos em nosso meio social, com entre as nações tidas e havidas por muito civilizadas, como já tivemos a infeliz oportunidade de ver e observar com grande tristeza durante as duas ultimas grandes guerras internacionais, cujos funestos resultados ainda perduram em nosso ambiente, sob a terrível ameaça de repetição e outras ainda maiores e de mais assombrosas conseqüências, dando a mais formal e contristadora prova da ausência do verdadeiro sentimento de fraternidade e de dignidade humana no século em que vivemos<sup>413</sup>.

Apesar de, em momento algum, Penteado citar a conclusão de Proudhon sobre a definição de propriedade privada, o faz de maneira eufemística, apontando tanto as infandas atrocidades promovidas pelos homens em busca da posse de terra, quanto a insurgência desmedida da guerra, como ponto culminante do desacordo não só entre a nação, mas entre a humanidade.

Nesse sentido, ainda que se tenha constatado que João Penteado tenha vivido um anarquismo mais particular, individual e restrito às suas ações privadas, percebe-se nas reflexões presentes nessas obras que muitos dos princípios libertários estiveram profundamente arraigados ao seu pensamento e obra e que, na expressão de suas idéias, manteve a preocupação consciente de sustentar uma possível difusão de certos valores humanos presentes no anarquismo, todavia de forma muito singular e discreta.

---

<sup>413</sup> PENTEADO, J. Digressão histórica através de Jaú e de seus pró-homens. São Paulo, 1953. p. 106.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

A trajetória anarquista deste professor, evidenciada no título do trabalho, teve relevo em sua trajetória social por representar um importante pulso de vida. Assim, como já foi salientado, este trabalho não foi movido pelo propósito de comprovar se João Penteado se conservou ou não anarquista até o final de sua vida, mas simplesmente pelo objetivo de detectar em seu pensamento, obra e trajetória social a resistência de certos princípios libertários. Princípios estes que seriam apontados como elementos estruturadores de um *habitus*, formado ao longo de sua trajetória no confronto e diálogo com certas estruturas e atores sociais (em primeira instância a família, mas em dimensão mais significativa, outras instâncias de socialização percorridas ao longo de sua trajetória social).

A reflexão sobre esse caminho, determinante para a formação (intelectual, cultural, moral e espiritual) de João Penteado, apontou a sobrevivência de muitos princípios anarquistas, arraigados ao seu trajeto (e prática) social. Como educador, profissão esta que preza, em sua essência, uma prática social humanizadora, Penteado conservou uma postura perenemente equilibrada na solidariedade humana. Além disso, se demonstrou profundamente adepto do pensamento de Tolstói, vinculando o anarquismo e o cristianismo de forma harmoniosa em um discurso pacifista e humanista. Mas para além dessas diretrizes, também se identificou com outras concepções espirituais e políticas, ao longo de sua vida.

Internacionalista, pacifista, escritor, solidário, educador, tolstoiano: são os princípios constantes em sua trajetória social, consolidados com o decorrer dos anos. A evidente pluralidade do seu pensamento é marcada por uma constante do pensamento libertário: o antiautoritarismo. Essa negação à autoridade, que se estende aos mais variados espaços e significações sociais, como a própria relação com o saber, não incide, todavia, em uma postura relativista, pelo contrário, ela sugere a abertura para variadas interpretações acerca da realidade, mas é marcada por muitas convicções. Tal fator possibilita a compreender, significativamente, a conduta marcadamente plural de João Penteado. Plural porque seguiu princípios de fontes distintas, mas livre-associados (o anarquismo, marcado, sobretudo, pelo pensamento de Kropotkin e Tolstói, e o espiritualismo, formado por várias correntes alternativas ao catolicismo, principalmente) por uma matriz contrária ao subjugo dos dogmas (que desconsidera as demais perspectivas de compreensão da realidade).

Pode-se arriscar, ainda, a associação de tal postura a um certo perspectivismo (na concepção de Nietzsche), marcado pela visão de mundo que nega a um só tempo tanto dogmatismos, quanto o ceticismo. De acordo com Nietzsche, o homem não pode se abster de julgar, sendo seu erro originário acreditar que para cada coisa deveria haver apenas um conceito. Dessa forma, aquilo que é definido como mundo exterior são simplesmente projeções de suas avaliações herdadas do passado e que permitem sua conservação, mas que pode não ter o estatuto de verdade incontestável. Assim, o mundo oferece uma infinidade de interpretações e permite a coexistência de concepções variadas sobre um mesmo aspecto do mundo exterior. Entretanto há ressalvas quanto à relação da noção de perspectiva nesse contexto, pois Penteadó não só tinha convicções muito fortes e definidas de certos princípios sociais, morais, políticos e espirituais como as professava e difundia no seu meio social. Fato esse que discorda do pensamento de Nietzsche, apresentado, por exemplo, em *Assim falou Zaratustra*; livro no qual a adesão a convicções é condenada de tal forma que Zaratustra – que não quer seguidores - acaba por pregar o simples esquecimento (de si e de seus ensinamentos).

Nesse sentido, percebe-se que a pluralidade de perspectivas que Penteadó defendeu e difundiu esteve vinculada, em última instância, ao estabelecimento de uma rede de pessoas e instituições voltada ao exercício da solidariedade, da bondade e da cooperação entre os homens. Partindo de uma visão plural e antiautoritária sobre a realidade social proporcionada possivelmente pelo anarquismo, Penteadó conservou ao longo de sua vida uma intensa e significativa atividade em favor da erradicação da exploração humana e promoção do bem na humanidade. Esses princípios podem ser encontrados no pensamento libertário, sendo Tolstói, indubitavelmente, aquele que mais influenciou seu pensamento e suas práticas sociais.

Por fim, a riqueza dessa trajetória social consiste justamente na proposição de referências pedagógicas e humanas antiautoritárias, arraigadas a elementos de profundo sentido para a renovação de um universo pedagógico igualmente plural, aberto a inovações e ao exercício de práticas que propiciem a humanização da escola.

## REFERÊNCIAS:

ALBUQUERQUE, JR, D. M. de. *Um Leque que Respira: a questão do objeto em História*. In: PORTOCARRERO, V. e CASTELO BRANCO, G. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2000. 117-137.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**. Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001.

ARIÈS, F. e DUBY, G. **Historia da vida privada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, vol.4 Da revolução francesa a primeira guerra. (org) Michelle Perrot.

AZEVEDO, F. *Introdução ao manifesto de 1923*. In: **A educação entre dois mundos**. Problemas, perspectivas, orientações. Obras Completas, volume XVI., 1932.

\_\_\_\_\_. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963.

AZEVEDO, R. **A resistência anarquista**: uma questão de identidade. Dissertação de mestrado. São Paulo, 1996.

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Unesp, 2002.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2003.

BAKUNIN, M. **Deus e o Estado**. São Paulo: Imaginário, 1982:28.

\_\_\_\_\_. **O socialismo libertário**. São Paulo: Global, 1979.

BARRANCOS, D. **As "Leituras Comentadas"**: Um Dispositivo para a Formação da Consciência Contestatória entre 1914-1930. Cad. AEL, n. 8/9 1998

BARTHES, R. & COMPAGNON, A. *Leitura*. **Enciclopédia Einaudi**, v.II, Lisboa: Imprensa Nacional, 1987.

BATTAGLIA, B. B. **Catálogo de Teses e Dissertações** defendidas na FEUSP entre 1967 e 1998, São Paulo, 2003.

BITTENCOURT, C. M.F. **Pátria, civilização e trabalho**. Ed. Loyola: São Paulo, 1990.

BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1976.

\_\_\_\_\_. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BOSI, E. **Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias**. Petrópolis: Vozes, 1977.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Seleção, organização, introdução e notas Maria Alice Nogueira, Afrânio Mendes Catani. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Ltda, 1983.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Miséria do Mundo**. São Paulo: Editora Vozes, 1997.

CALSAVARA, T. S. **Práticas da educação libertária no Brasil: a experiência da escola moderna em São Paulo**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2004.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

\_\_\_\_\_. *O Direito à literatura*. In: **Vários Escritos**. Duas Cidades, Rio de Janeiro: 2004.

CATANI, D. B. **Educadores à meia-luz: um estudo sobre a revista de ensino da associação beneficente do professorado público de São Paulo: 1902-1918**. São Paulo, 1989.

CARVALHO, M. M. C. **Escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

\_\_\_\_\_. *A configuração da historiografia educacional brasileira*. In: **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. *Revisitando a historiografia educacional brasileira*. In: MENEZES, M. C. (Org.).

**Educação, memória, história:** possibilidades, leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

CARVALHO, M. M. C. e NUNES, C. **Historiografia da educação e fontes.** Cadernos ANPED, n. 5, set. 1993.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano.** Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 1982 .

CHAUÍ, M. S. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

CODELLO, F. **A Boa Educação:** experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill vol. 1 ed. Ícone: São Paulo, 2007.

CORTAZAR, J. **Valise de cronópio.** São Paulo: Perspectiva, 1987.

CUEVAS NOA, Francisco José. **Anarquismo y educación:** La propuesta sociopolítica de la pedagogia libertaria. Madrid: Fundación de estudios libertários Anselmo Lorenzo, 2003.

DEL ROIO, J. L. **Trabalhadores no Brasil:** imigração e industrialização. São Paulo: Ícone, 1990.

DECCA, E. S. **1930, o silêncio dos vencidos:** memória, história e revolução. São Paulo : Brasiliense, 2004.

DOSSE, F. **A história.** Bauru: EDUSC, 2003.

DULLES, J. W. F. **Anarquistas e comunistas no Brasil, 1900-1935.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

EAGLETON, T. **Ideologia:** uma introdução. São Paulo: Boitempo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

FAUSTO, B. **Trabalho urbano e conflito social (1890-1920).** São Paulo: Difel, 1976.

FERNADES, H. R. **Sintoma social dominante e moralização infantil:** um estudo sobre a educação moral em Emile Durkheim. São Paulo: Edusp, 1994.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. **La Escuela Moderna**. Ed. Zero, Espanha, 1970.

FERRER, C. **El Lenguaje Libertário**. Coletivo Sabotagem. Buenos Aires: 2007

FALCON, F. **História e poder**. In: CARDOSO, C. F.; VAINFRAS, R. (org.) Domínios da história: ensaios de teoria e métodos. RJ: Campos, 1997, p. 61-89.

FOOT HADMAN e PRADO, A. **Contos anarquistas**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. **F. Nem pátria, nem patrão!** São Paulo, Brasiliense, 2002.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1999.

FREGONI, O. R. **Educação e resistência anarquista em São Paulo**: a sobrevivência das práticas da educação libertária na academia de comercio Saldanha Marinho (1920-1945). Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP: s.n, 2007.

GALLO, S. **Educação anarquista**: um paradigma para hoje. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia libertária**: anarquistas, anarquismos e educação. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização, 1978.

\_\_\_\_\_. **Intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GIGLIO, C. M. B. **Voz do trabalhador**: sementes para uma nova sociedade. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 1995.

GONÇALVES, A. & SILVA, J. E. **A bibliografia libertária**: o anarquismo em língua portuguesa. São Paulo: Imaginário, 2001.

GUIRALDELLI JR., P. **Educação e Movimento Operário**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

\_\_\_\_\_. **História da Educação.** 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

GOHN, M. G. M. **História dos movimentos e lutas sociais:** a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo, SP : Edições Loyola, c1995.

\_\_\_\_\_. **Teorias dos movimentos sociais:** Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Ed. Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação não-formal e cultura política.** São Paulo: Cortez, 1999.

HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira:** leituras. São Paulo : Pioneira Thompson Learning, 2003.

HOBSBAWM, E. **Sobre história.** São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil.** Rio de Janeiro : J. Olympio Editora, 1984.

INCONTRI, D. **Tolstoi e a anti-pedagogia:** uma proposta de educação libertaria. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 17, n. ½. jan./dez.1991.

JOMINI, R. C. M. **Uma educação para a solidariedade:** contribuição ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na República Velha. Campinas, SP: Pontes: Editora da UNICAMP, 1990

KANT, I. **Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento?** (5 de dezembro de 1783); Traduzido por Luiz Paulo Rouanet.

KASSICK, C. N. e KASSICK, N. B. **A Contribuição do Pensamento Pedagógico Libertário para a História da Educação Brasileira.** Coletivos de Estudos Anarquistas: <http://insurgentes.vilabol.uol.com.br/passos.htm>, s/d.

KHOURY, Y. M. A. **Edgard Leuenroth:** uma voz libertaria imprensa, memória e militância anarco-sindicalistas. Tese (Doutorado). São Paulo, 1988.

KROPOTKIN, P. **O princípio anarquista e outros ensaios.** São Paulo, Hedra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Palavras de um revoltado.** São Paulo, Imaginário: 2005.

\_\_\_\_\_. **La moral anarquista**. Madrid : Jucar, 1978.

\_\_\_\_\_. **Campos, fabricas y talleres**. Madrid : Jucar, 1978.

LA BOÉTIE, E. **Discurso da Servidão Voluntária**. Tradução: Laymert Garcia dos Santos. Comentários: Claude Lefort. Pierre Clastres e Marilena Chauí. Editora Brasiliense. São Paulo, 1982.

LAHIRE, B. *Reprodução ou Prolongamentos Críticos?*, **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n.º 78, Abril/2002.

LEITE, M.L.M. *Quem foi Maria Lacerda de Moura*. In: **Revista Educação e Sociedade**, 1979.

LEUENROTH, E. **Anarquismo**. Roteiro de libertação social. Rio de Janeiro, Mundo Livre, 1963.

\_\_\_\_\_. **A organização dos jornalistas brasileiros**. 1908-1951. São Paulo: Com-arte, 1987.

LITVAK, L. **El cuento anarquista**. Madrid: Taurus, 1982.

\_\_\_\_\_. **Espana 1900**. Modernismo, Anarquismo y fin de siglo. Barcelona: Anthropos, 1990.

LYONS, M. e LEAHY, C. **A palavra impressa: histórias da leitura no século XIX**. Rio de Janeiro, RJ : Casa da Palavra, 1999.

LOMBARDI, J.; CASIMIRO, A.; MAGALHÃES, L. (orgs.). **História, Cultura e Educação**. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2006.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo, SP : Cortez, 2003.

LUIZETTO, Flavio. **Utopias Anarquistas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. **Presença do anarquismo no Brasil: Um estudo dos episódios literário e educacional -1900/1920**. São Paulo, 1984.

MACHADO, W. R. **Pedagogia Libertária: projeto e utopia educacional na sociedade**

capitalista. Revista Urutágua - revista acadêmica multidisciplinar - Centro de Estudos Sobre Intolerância - Maurício Tragtenberg. In: <http://www.urutagua.uem.br/010/10machado.htm>.

MAGNANI, S. I. L. **O movimento anarquista em São Paulo (1906-1917)** São Paulo-Brasil : Brasiliense, 1982.

MALATESTA, E. **Anarquistas, socialistas e comunistas.** São Paulo: Cortez, 1989.

MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil.** São Paulo, SP : Instituto Braudel: Imprensa Oficial de Estado de São Paulo, 2005.

MARAM, S. L. **Anarquistas, imigrantes e o movimento operário brasileiro. 1890-1920.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MATE, C. H. **Tempos modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira.** Brasília, DF : Inep, 2002.

MARX, K. **Capital: crítica de la economia política.** México. Fondo de Cultura Economica, s.d.

MORAES, C. S. V. **Socialização da força de trabalho: instrução e qualificação no Estado de São Paulo, 1873-1934.** São Paulo: FFLCH-USP, 1990.

\_\_\_\_\_. *Instrução "popular" e ensino profissional: uma perspectiva histórica.* In: VIDAL, D.G. e HILSDORF, M.L.S. **Tópicos em história da educação.** São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2001.

MORAES, D. Z. **Literatura, memória e ação política: uma análise de romances escritos por professores paulistas.** São Paulo, 1996.

MORIYÓN, F.G. **Educação Libertária.** Clube dos editores. Porto Alegre, 1989.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1974.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

NORA, P. *Entre Memória e História: A problemática dos lugares.* In: **Projeto História.** São

Paulo, nº 10, p. 7-28, dez. 1993.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Unicamp, 2007.

PASSETI, E. **Anarquismos e sociedade de controle**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

PENTEADO, Jacob. **Belenzinho, 1910: retrato de uma época**. São Paulo: Martins Fontes, 1962.

PENTEADO, J. **Digressão histórica através de Jaú e de seus pró-homens**. São Paulo, 1953.

\_\_\_\_\_. **Pioneiros do Magistério Primário**. 1944.

PERES, F. A. **Estratégias de aproximação: um outro olhar sobre a educação anarquista em São Paulo na Primeira República**. Dissertação (Mestrado) São Paulo, 2004 .

PERROT, M. **Excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PINHEIRO, P. S. **Imigração e movimento operário no Brasil: uma interpretação**. São Paulo: Icone/USP, 1990.

PIOZZI, P. **Os arquitetos da ordem anárquica - De Rousseau a Proudhon e Bakunin**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2006.

PRADO, A. A. **Trincheira, Palco e Letras**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

\_\_\_\_\_. **Libertários no Brasil**. Memórias, Lutas, Cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PROUDHON, P. **Apuntes autobiográficos**. Mexico : Fondo de Cultura Economica, 1987.

\_\_\_\_\_. **A propriedade é um roubo**. Porto Alegre : L & PM, 1997.

\_\_\_\_\_. **Do princípio federativo**. São Paulo: Ed. Imaginário: Nu-Sol, 2001.

RAGO, M. **Entre a história e da liberdade: Luce Fabbri e o anarquismo contemporâneo**.

São Paulo, Unesp, 2001.

\_\_\_\_\_. **Do cabaré ao lar.** A utopia da cidade disciplinar – Brasil 1890-1930. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1997.

RECLUS, É. **A evolução, a revolução e o ideal anarquista.** São Paulo: Imaginário, 2002.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira:** a organização escolar. São Paulo, SP : Moraes, 1984.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa.** Capinas, Papyrus, 1994, p.134

RODRIGUES, E. **Os companheiros.** Florianópolis: Insular, 1998.

\_\_\_\_\_. **Anarquismo na escola, no teatro, na poesia.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pequena história da imprensa social.** Florianópolis: Insular, 1997.

ROMANI, C. O. **Ristori: uma aventura anarquista.** São Paulo: Annablume- FAPESP, 2002.

ROUSSEAU, J. J. **Do contrato social;** ensaio sobre a origem das línguas ; discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens ; discurso sobre as ciências e as artes. São Paulo, Abril.

\_\_\_\_\_. **Emílio.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SAMIS, A. **Clevelândia:** Anarquismo, sindicalismo e repressão política no Brasil. São Paulo: Imaginário, 2002.

SEVCENKO, N. **Literatura Como Missão:** Tensões Sociais e Criação Cultural. São Paulo : Brasiliense, 2003.

THOMPSON, E. **Miséria da teoria:** ou um planetário de erros; uma crítica do pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas, SP: UNICAMP, 2002

TODOROV T. *A gramática narrativa*. In: **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

TOLSTOI, L.N. **La Escuela de Yásnaia Poliana**. In: [http://www.antorcha.net/biblioteca\\_virtual/pedagogia/yasnaia/presentacion.html](http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/yasnaia/presentacion.html).

\_\_\_\_\_. **A insubmissão**. São Paulo: Imaginário, 1998.

TRAGTENBERG, M. **Sobre educação, política e sindicalismo**. 3ª ed São Paulo: Ed. Unesp, 2004. 215 p.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre o socialismo**. São Paulo: Ed. Moderna, 1986.

\_\_\_\_\_. *Francisco Ferrer e a Pedagogia Libertária*. **Educação & Sociedade**, nº 1, set. de 1978.

TOLEDO, E. T. **O amigo do povo**: grupos de afinidade e a propaganda anarquista em São Paulo nos primeiros anos deste século. Campinas, SP, 1993.

VIDAL, D.G. e HILSDORF, M.L.S. **Tópicos em história da educação**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2001.

VIDAL, D. G. e F. L. M. **História da Educação no Brasil**: a constituição histórica do campo (1880-1970). *Rev. Bras. Hist.* vol.23 no.45 São Paulo Julho, 2003.

VINCENT, G.; LAHIRE, B. e THIN, D. *Sobre a história e a teoria da forma escolar*. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, 2001, nº 33, pp. 7-47, 2001.

VINCENT, G. **L' école et ses sociologies**. Ed. Armand Colin, 2006.

VALVERDE, A. J. **Pedagogia libertária e autodidatismo**. Campinas, SP : s.n., 1996.

VEYNE, P. **Como se escreve a historia**. Brasília: Unb, 1995.

WALTER, N. **Do Anarquismo**. São Paulo: Ed. Sotavento, 1982.

WARDE, M. J. **Liberalismo e educação**. Tese de doutorado. São Paulo, 1984.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira/UnB, 1981.

WILLIANS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WHITAKER, D.C.A. **Ideologia x Cultura: Como harmonizar esses conceitos tão antagônicos?** Palestra proferida na Semana de Pós-Graduação em Sociologia, UNESP, Araraquara: 2002.

WOODCOCK, G. **Os grandes escritos anarquistas**. Porto Alegre: LPM, 1981.

ZEQUERA, L. H. T. **História da educação em debate: as tendências teórico-metodológicas na América Latina**. Campinas-SP: Alínea, 2002.

ZWEIG, S. **Pensamento vivo de Tolstoi**. São Paulo : Martins, 1952.

#### **Periódicos consultados:**

- A Lanterna
- A Terra Livre
- A Plebe
- A Rebelião
- A Voz do Trabalhador
- O Início
- Boletim da Escola Moderna

#### **Arquivos:**

- Arquivo João Penteadó. Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Arquivo Edgar Leuenroth. IFSH - Unicamp.
- Coleção João Penteadó. Unidade de Informação e Memória – CECH – Universidade Federal de São Carlos.
- Arquivo do Estado de São Paulo.