

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**

**JULIANA MATOSINHO DE OLIVEIRA**

**EMBATES PELA EDUCAÇÃO: AS INICIATIVAS LIBERTÁRIAS DE ENSINO  
E O ESTADO NA PRIMEIRA REPÚBLICA EM SÃO PAULO, RIO DE  
JANEIRO E RIO GRANDE DO SUL**

Porto Alegre, 2009

**JULIANA MATOSINHO DE OLIVEIRA**

**EMBATES PELA EDUCAÇÃO: AS INICIATIVAS LIBERTÁRIAS DE ENSINO  
E O ESTADO NA PRIMEIRA REPÚBLICA EM SÃO PAULO, RIO DE  
JANEIRO E RIO GRANDE DO SUL**

Trabalho de Conclusão de Curso realizado como exigência parcial para a obtenção do grau de Licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Profa. Dr. Silvia Regina Ferraz Petersen.

Porto Alegre, 2009.

**JULIANA MATOSINHO DE OLIVEIRA**

**EMBATES PELA EDUCAÇÃO: AS INICIATIVAS LIBERTÁRIAS DE ENSINO  
E O ESTADO NA PRIMEIRA REPÚBLICA EM SÃO PAULO, RIO DE  
JANEIRO E RIO GRANDE DO SUL**

Trabalho de Conclusão de Curso realizado como exigência parcial para a obtenção do grau de Licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Profa. Dr. Silvia Regina Ferraz Petersen.

Aprovado em:

Banca Examinadora

---

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Regina Ferraz Petersen, UFRGS.

---

Prof. Dr. Benito Bisso Schmidt, UFRGS.

---

Profa. Dra. Evangelia Aravanis, ULBRA.

## Dedicatória

A tod@s @s amig@s,  
Que me inspiram,  
Que me animam,  
Que me chamam à ação e à coerência.  
Que estão comigo  
Aonde quer que eu esteja  
E onde quer que el@s estejam.

## Resumo

Esta pesquisa trata da educação libertária, mas contrapondo-se a um modelo homogêneo tradicionalmente adotado pela historiografia a respeito da relação entre o Estado, bem como de suas políticas oficiais referentes à educação, e as iniciativas de ensino livre experimentadas por trabalhadores e pessoas simpatizantes do anarquismo na Primeira República no Brasil. São levantadas algumas experiências em São Paulo e Rio de Janeiro, mas também no Rio Grande do Sul, proporcionando-nos, em linhas gerais, elementos que confirmam uma diversidade de relações e destinos que não pode ser explicada somente a partir dos paradigmas estabelecidos.

**Palavras-chave:** educação; anarquismo; pedagogia libertária; Escola Moderna.

## Resumen

Esta investigación trata de la educación libertaria, contraponiendo-se, sin embargo, a un modelo homogéneo tradicionalmente adoptado por la historiografía acerca de la relación del Estado y sus políticas oficiales respecto a la educación, y las iniciativas de ensino libre desarrolladas por los trabajadores y los simpatizantes del anarquismo en el periodo de la Primera República en Brasil. En líneas generales, están puestas algunas experiencias que se han pasado en São Paulo y Rio de Janeiro, así como en Rio Grande do Sul, poniendo-nos más aclarada una divesidad de relaciones y posibles destinos que no puede ser explicada sólo por los paradigmas aceptados.

**Palabras llave:** educación; anarquismo; pedagogía libertaria; Escuela Moderna.

## Sumário

<b>1</b>	<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>O Estado e o Ensino na Primeira República.....</b>	<b>6</b>
<b>2.1</b>	<b>São Paulo: Política do Estado para a Educação.....</b>	<b>9</b>
<b>2.2</b>	<b>Rio Grande do Sul: Política do Estado para a Educação.....</b>	<b>12</b>
<b>3</b>	<b>A educação libertária e sua inserção no Brasil.....</b>	<b>18</b>
<b>3.1</b>	<b>Origens e características das ações educacionais libertárias.....</b>	<b>18</b>
<b>3.2</b>	<b>A pedagogia libertária no Brasil.....</b>	<b>22</b>
<b>3.2.1</b>	<b>Iniciativas libertárias na educação em São Paulo e Rio de Janeiro.....</b>	<b>24</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Iniciativas libertárias na educação no Rio Grande do Sul.....</b>	<b>28</b>
<b>4</b>	<b>O Estado e os empreendimentos educacionais libertários no Brasil.....</b>	<b>35</b>
<b>4.1</b>	<b>O Estado e os empreendimentos educacionais libertários em São Paulo e Rio de Janeiro.....</b>	<b>37</b>
<b>4.2</b>	<b>O Estado e os empreendimentos educacionais libertários no Rio Grande do Sul.....</b>	<b>41</b>
<b>5</b>	<b>Considerações Finais.....</b>	<b>45</b>
	<b>Referências.....</b>	<b>48</b>

## 1 Introdução

*Os anarquistas sabem que um longo período de educação precisa preceder qualquer grande mudança fundamental na sociedade, uma vez que não acreditam na miséria do voto, nem em campanhas políticas, mas sim no desenvolvimento de indivíduos com pensamento autônomo.*

Lucy Parsons em 1890

Esta é uma das falas que definem muito bem os esforços levantados por uma porção de mulheres e homens, identificados com o anarquismo, no campo da educação. A fim de colocarem em prática toda uma gama de reflexões a respeito da sociedade, muitos se engajaram, como Lucy Parsons, notável anarquista estadunidense que lutou pela igualdade racial, em projetos e experimentos educacionais e pedagógicos, tendo sempre presente que o objetivo do processo educativo é, antes de mais nada, a formação de pessoas livres, libertárias e atuantes, do qual depende qualquer real transformação social.

Contemporânea dos empreendimentos educacionais que floresceram pelo mundo em fins do século XIX e começos do XX, Parsons esteve inserida numa rede internacional de libertários e livre-pensadores que agiram motivados pela idéia de liberdade, solidarizando-se mundialmente com as manifestações de trabalhadores decorrentes da crescente sujeição dos sistemas de trabalho ao sistema do capital. As cidades multiplicavam seu tamanho anualmente, as fábricas pululavam nos grandes centros econômicos, os conflitos entre nações acirravam-se devido à concorrência imperialista: o mundo configurava-se à modernidade da civilização capitalista e as distâncias espaciais e temporais diminuía, introduzindo juntamente novidades antes inconcebíveis a várias esferas da realidade das pessoas.

De uma longa tradição do pensamento ácrata, os libertários sempre concordaram que os sujeitos deveriam ser agentes da mudança, não aceitando qualquer forma de poder ou de exploração para tal, estes últimos legitimadores da opressão que a ordem estabelecida até então sustentou. Foram, como não poderia deixar de ser, taxados de “utópicos”, “perigosos” por contestarem a dominação cultural a eles imposta, considerados ameaças por aqueles que invariavelmente ansiaram manter as coisas como estão. Dessa forma, cabe aqui nesta investigação colaborar para retirar essa carapaça de incompreensão que se jogou sobre os empreendimentos libertários que, por não desejarem o poder em suas diversas versões, inclusive na forma do Estado, foram ocultados e tiveram sua memória contestadora borrada. Faz-se importante ressaltar que os estudos sobre a História da Educação por longos anos eliminaram a contribuição de agentes outros que não os grupos dominantes, tidos por determinantes para os rumos de uma sociedade.

No Brasil, a mudança política do regime imperial para a República pouco mudou nas vidas das pessoas comuns. Embora tenha havido, dentro dos setores da elite do país, aqueles poucos que

acreditaram na democratização da participação e uma ampliação da cidadania no país, o que se verificou foi um rápido fechamento do regime republicano nas mãos das oligarquias agrárias após a sua consolidação, ainda nos primeiros anos da década de 1890. Afastadas as idéias mais progressistas, teremos neste período pouca preocupação com “a questão social” por parte das autoridades do Estado que, mesmo guiadas por concepções liberais, pareciam não atendê-las quando o tema mexia com seus interesses diretos. Ao se moverem no sentido de fortalecer sua hegemonia no poder, usaram da repressão direta e indireta e, quando não suficiente, acabavam por fazer pequenas concessões às demandas dos setores opositores, como é o caso da criação do incipiente número de escolas noturnas para atender às reivindicações do crescente movimento operário nas grandes cidades.

Acompanhando o surto de industrialização do país, há algumas décadas já era freqüente a chegada de imigrantes nos portos brasileiros com vistas a substituição da mão de obra, agora necessariamente assalariada e especializada. Todavia, alguns eram mulheres e homens que traziam em suas bagagens longas trajetórias de lutas laborais em seus países de origem e que, em solos americanos, vão se engajar nas problemáticas locais, bastante acentuadas pelas condições deploráveis em que se encontravam a grande maioria dos trabalhadores, sempre à margem do processo de participação civil nas instituições da sociedade capitalista republicana. O cenário muda e, pela primeira vez, os trabalhadores, inspirados em grande parte pelo anarco-sindicalismo, vão influir politicamente na realidade nacional, sendo conduzidas as primeiras mobilizações do gênero no Brasil. São criados sindicatos, associações e organizadas greves, obtendo como resposta das autoridades normalmente prisões, processos forjados e deportações de imigrantes envolvidos.

E se a luta pela jornada de oito horas era importante, também o era o embate pela educação. Este é o contexto de fundações de escolas livres nos centros econômicos, incentivadas por reflexões e experimentos de algumas tendências libertárias que já frutificavam pelo mundo, como a educação integral de Paul Robin num orfanato em Cempuis, França, e a pedagogia racionalista de Francisco Ferrer i Guardia, na Escola Moderna de Barcelona. O empenho na criação de espaços de instrução, como as bibliotecas e os centros sociais, associados à atividade jornalística, às mobilizações e as agremiações, configurava-se entre as várias formas de propaganda do pensamento anarquista. Estes vão de desenrolar, apesar das manifestações contrárias de alguns setores conservadores da sociedade.

Os tempos mudarão com a explosão do grande conflito entre as potências européias em meados da década de 1910, lançando o país em uma campanha oficial nacionalista, que quis, entre outras coisas, “republicanizar a República”, já que o que tínhamos era um panorama político e social que em nada condizia com o ideário democrático amplamente divulgado. Afloram-se os conflitos entre os grupos dominantes e, ligados aos setores industriais e urbanos, os intelectuais envolvidos

nesta campanha, entre eles Olavo Bilac na cidade de São Paulo, passaram a diagnosticar os problemas da sociedade brasileira. Com tonalidades anti-oligárquicas, levantaram, entre os empecilhos para o progresso do país e para a concretização da unidade nacional, a cruel condição de vida que levava uma ampla maioria da população, enxergando na educação popular uma solução para a nação, já que a partir dela se promoveria os sentimentos pátrios e se combateria o analfabetismo, a causa de todos os males do país. Além de medidas nacionalizantes, voltam à tona discussões até então abafadas como a ampliação da rede de ensino público e a obrigatoriedade do mesmo.

Embora este amplo movimento nacionalista acenasse aos grupos populares, logo mostrou a que ou a quem servia, com o apoio de seus integrantes à repressão estatal levada a cabo contra a movimentação de trabalhadores nas cidades. Na contramão dessas discussões, era importante a alguns grupos libertários e livre-pensadores que seus empreendimentos educacionais se desenvolvessem fora das esferas da oficialidade. Entendiam que, para manter o caráter autônomo, laico e livre de suas iniciativas, não poderiam se associar com nenhuma instituição de poder, fosse ela religiosa ou estatal e, enquanto lideraram o movimento operário, as várias tendências libertárias fizeram com que este posicionamento preponderasse.

Todavia, no Estado de São Paulo, a repressão às ações dos trabalhadores afetará não somente aos libertários individualmente e ao movimento operário em seus órgãos associativos, mas também às suas iniciativas escolares. É daí que, em 19 de novembro de 1919, por ordem do Diretor da Instrução Pública, são fechadas escolas livres. Antes disso, no Estado do Rio de Janeiro, teremos a ação de um agente das forças repressivas que, ao se passar por simpatizantes da luta, infiltrar-se-á em uma das iniciativas, boicotando o empreendimento, além de repassar informações sobre seus realizadores à polícia.

No Rio Grande do Sul, por outro lado, esse processo não se dá da mesma maneira. Ao que tudo indica, a relação que o Estado, governado pelo Partido Republicano Riograndense, terá com as iniciativas dos trabalhadores será outra. Fortemente influenciado por princípios positivistas e buscando, na coerência ideológica, o apoio de setores urbanos para a sua legitimação no poder, o PRR adotará a “liberdade de culto” como a tônica para a instrução popular no Estado e as iniciativas educacionais não serão afrontadas, ao menos não diretamente, pelas forças policiais do governo. E, enquanto o anarco-sindicalismo perdia força nos Estados centrais da economia brasileira, o Rio Grande do Sul será a sede do IV Congresso Operário, em 1925, de significativas conseqüências para a organização dos trabalhadores.

Caracterizado assim, de forma breve, a temática da pesquisa, posso então formular o problema que orientará a investigação: a partir dos elementos trazidos pela bibliografia específica, verifica-se que a relação entre as iniciativas educacionais levadas a cabo pelos libertários em

princípios do século XX nos Estados centrais da economia brasileira pode ser compreendida em modalidades diversas, ou seja, se em São Paulo ocorreu um processo de fechamento das escolas fundadas pelos trabalhadores e se no Rio de Janeiro constatou-se a infiltração da força policial por meio de um suposto simpatizante da luta pelo ensino livre, no Rio Grande do Sul, até onde se sabe, houve pouco contato entre as autoridades e os empreendimentos escolares libertários.

Os investigadores da história da educação brasileira que se voltaram ao estudo da educação libertária no Brasil propuseram, em certo sentido, um modelo homogêneo de relação entre o Estado e o Movimento Operário baseado nas experiências de São Paulo e Rio de Janeiro. Nestes locais, a repressão policial não se restringiu às mobilizações de trabalhadores, mas também se fez presente, como reflexo dessa relação antagônica, no fechamento das instituições escolares fundadas nos moldes libertários, buscando-se encerrar a todo custo os esforços daqueles trabalhadores no sentido de sua emancipação social. É neste sentido que caminham as análises de Flávio Luizetto, Edgar Rodrigues e Paulo Guiraldelli Jr, todos preocupados em dar conta da amplitude de ações do movimento anarquista em princípios do século XX no Brasil, como no campo da literatura, do teatro e das mobilizações de trabalhadores anarco-sindicalistas, dando enlevo, no campo da educação, à experiência da Escola Moderna no. 1 de São Paulo. Estes autores, de forma geral, ao restringirem-se a algumas experiências pedagógicas libertárias daqueles Estados, bem como seu destino, com sua proibição de funcionamento por ordem oficial, vão corroborar com a construção deste modelo homogêneo que será aplicado ao restante do país. Regina Jomini e Silvio Gallo, embora partindo deste pressuposto, vão buscar resgatar as origens da pedagogia libertária em solo brasileiro. Ampliando esta relação do Estado com os libertários, Carlo Romani, numa pesquisa mais recente, como grande contribuição, clareia uma nova hipótese a respeito do caso carioca, com o caso da Universidade Popular. Todavia, reitera uma concepção um tanto generalizante para todo o país a respeito dos destinos possíveis destas experiências.

No entanto, autores como Norma Corrêa, trarão novos elementos para, de certa forma, contestar este modelo até então posto. Trazendo algumas iniciativas educacionais de trabalhadores do Rio Grande do Sul, a autora nos propõe que esta relação entre trabalhadores e o Estado, no campo da educação, não foi tão antagônica quanto se esperava, uma vez que no Estado sulista, por suas peculiaridades históricas, o incentivo à instrução popular se deu em outro sentido, afirmação que fica melhor verificável a partir de Aidê Campello Dill ao nos trazer as diretrizes educacionais do governo de Augusto Borges de Medeiros, governador sulriograndense no período. Assim, a recuperação de algumas experiências educacionais dos três Estados brasileiros pode ser ilustrativa para se repensar este modelo, sugerindo no lugar uma diversidade de experiências pedagógicas

anarquistas, bem como seus diferenciados contatos com as autoridades do Estado e com a sociedade abrangente, em seus contextos particulares.

Como fonte principal para esta pesquisa, baseio-me na *Revista Liberal*, periódico dirigido por Polydoro dos Santos, contemporâneo a algumas iniciativas educacionais dos trabalhadores do Rio Grande do Sul e incentivador do ensino racionalista aos moldes daquele empreendido por Francisco Ferrer na Espanha. Mantendo-se em contato com as manifestações do ensino libertário no restante do país, Polydoro publicará uma série de textos para “aqueles que se preocupam com a questão social” entre 1921 e 1923. De cunho anti-clerical, anti-militarista e anti-belicista, além de notícias a respeito da política internacional e das façanhas do “romanismo”, como eram chamados os elementos ligados à Igreja, nos seus últimos números a *Revista Liberal* iniciará uma campanha pela retomada da extinta Sociedade Pró-Ensino Racionalista, com vias a reabertura das portas de uma Escola Racionalista em solo sulriograndense. Desta revista pude ter elementos que demonstrassem como se dava, àquela época, o contato entre as autoridades do Estado gaúcho com algumas das iniciativas escolares dos trabalhadores.

Não se pretende, com estes elementos que aqui serão expostos, limitar a explicação ou propor conclusões de como se deu o entendimento entre libertários e autoridades no período da República Velha. Novas pesquisas podem nos trazer novidades a respeito do tema, mas fez-se importante, de todo modo, contrastar a aparente homogeneidade colocada através do modelo adotado por parte da historiografia envolvida com a questão.

Feitas estas aproximações, as idéias aqui apresentadas serão melhor desenvolvidas em três capítulos, sendo o primeiro a respeito de algumas reformas oficiais no campo da educação na Primeira República que nos ilustram as tonalidades da política educacional oficial em vigor, no âmbito nacional e estadual para os casos selecionados. Já no segundo capítulo, em outro sentido, serão apresentadas algumas tendências libertárias que contribuirão para a instrumentalização de sujeitos engajados, em solos brasileiros, no movimento de fundação de escolas livres e modernas, bem como algumas iniciativas escolares de aí decorrentes. Por último, no terceiro capítulo, a partir do cruzamento das informações trazidas anteriormente, serão feitas considerações sobre a relação do Estado e algumas iniciativas libertárias.

## 2 O Estado e o Ensino na Primeira República

Nesta seção, serão trazidas algumas reformas e propostas que venham a contribuir para a compreensão da política educacional oficial, assim como o pensamento que a guiava, vigente no mesmo período de atuação dos libertários e que possam ter influenciado as medidas e ações do Estado no que se refere à educação livre. Inicialmente, serão tratados na esfera nacional, que foram voltadas, em sua maioria, para o Distrito Federal da época, o Rio de Janeiro. Posteriormente, restringir-se-á aos Estados de São Paulo e do Rio Grande do Sul, dando maior espaço para este último caso, tendo em vista que a história e as políticas educacionais do primeiro já foram amplamente trabalhadas pela historiografia da educação.

O Brasil passava por transformações sociais, econômicas e políticas já nas duas últimas décadas do período imperial. Acompanhado da afluência de imigrantes, é abolido o regime de trabalho escravista, organizando-se o trabalho assalariado para a crescente industrialização. Nesse sentido, junto à modernização, urbanização e expansão das atividades industriais e comerciais do país, incentivadas pelos princípios liberais em voga, a questão educacional e pedagógica passou a ser identificada com a prosperidade da nação. Esse é um período que alguns dos autores aqui mencionados irão identificar, baseados na leitura de Jorge Nagle, como o esboço do “entusiasmo pela educação”, que tomará forma posteriormente, em meados dos anos 1910.

O positivismo, corrente do pensamento social presente em vários setores da administração do país, teve sua ação no ensino iniciada “a nível nacional pela atuação de numerosos professores, juízes, advogados, médicos, engenheiros, artistas e presidentes de Estados que aderiram à filosofia comteana” (DILL, 1984, p.87), incentivando amplas reformas que resultaram, entre outras medidas, no ensino obrigatório e leigo nas escolas primárias e na criação da Escola Normal da Corte, com vistas a proporcionar incremento ao ensino primário. Vários projetos de Reforma do Ensino foram propostos à Assembléia Geral quando, em 1879, foi aprovada a Reforma Leôncio de Carvalho. Entre os seus dispositivos com tonalidades liberalizantes, abria espaço para as várias tendências pedagógicas, como uma escola protestante, uma escola positivista e certa tolerância para as escolas de trabalhadores.

Dessa forma, no ritmo da necessidade de modernização do país, inicia-se o “fervor ideológico” que via nas idéias de república, descentralização e educação elementos essenciais para a concretização desse objetivo. Para os intelectuais que pensaram o novo sistema político e tinham como premissa contrapor-se ao regime anterior, tornava-se impossível estabelecer um regime republicano com centralização das decisões políticas e com os setores populares, analfabeta em sua

quase totalidade, tão à margem do processo de participação civil. Procurando se legitimar a partir da ampliação da representatividade, é aprovada nacionalmente, antes mesmo da promulgação da nova Constituição, a Reforma do Ensino de Benjamin Constant, além de outras reformas, a nível estadual.

Alicerçada nas reformas anteriores, essa nova Reforma do Ensino teve grande repercussão dentro do Exército com a introdução da educação científica aos militares. Influenciada pela filosofia positivista, norteadora do pensamento da nação no período, é criado, como já era a intenção de D. Pedro II, o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, órgão que objetivava centralizar as questões relativas ao ensino, sob a responsabilidade de Benjamin Constant. Pretendeu a substituição de um currículo literário e clássico por um enciclopédico com a inserção hierarquizada das disciplinas científicas. Essa reforma, com relação ao ensino primário, declarava-o “livre, leigo e gratuito”, exigindo “diploma da Escola Normal para o exercício do magistério em escolas públicas, e apenas um atestado de idoneidade moral para os professores que militassem no magistério particular” (GUIRALDELLI JR., 1987, p.18). De qualquer forma, essa reforma atingiu os ensinos primário e secundário apenas no Distrito Federal.

Teve pouca efetividade porque lhe faltava, além de uma infra-estrutura que pudesse garantir sua implementação, apoio político das elites locais, que viam em tal renovação uma ameaça aos seus padrões, calcados numa mentalidade aristocrático-rural (DILL, 1984, p.166). O Ministério é extinto e as questões relativas ao ensino passam ao Ministério do Interior e Justiça. Somente em 1901 uma nova reforma vem a substituí-la. Aparece o Código dos Institutos do Ensino Superior e Secundário, de Epiáfio Pessoa, que visava a organizar estes dois níveis de ensino, equiparando colégios particulares e regulamentando certas questões, como horários, programas de exames, remuneração ao magistério, etc.

Nestes anos que seguem, com a República consolidada, representantes mais ferrenhos dos ideais liberais passam a ser paulatinamente deixados de lado frente à exigência de hegemonia no comando do Estado por parte das oligarquias cafeeiras. Com essa mudança, a questão de escolarização popular deixou de ter papel relevante. Apesar de não serem contra a indústria e muitos de seus representantes investirem seus lucros nesse ramo de produção, as oligarquias agrárias viam no seu desenvolvimento, à custa dos cofres públicos, um prejuízo à agricultura, a verdadeira “vocaçãõ” do Brasil <sup>1</sup> (GUIRALDELLI JR., 1987, p.19-20).

---

<sup>1</sup> Modificando as medidas de princípios da República, quando o problema que surgia com a utilização de mão-de-obra assalariada foi solucionado com a emissão de dinheiro para o “florescimento da democracia” (JOMINI, 1990, p.41), os cafeicultores, uma vez no governo com Campos Sales, iniciaram a instituição das regras de proteção do café com o “pacto oligárquico”, acabando com as medidas adotadas pelos governos anteriores, tidas por eles como “industrializantes”. A partir da “política dos governadores”, conseguiu-se implantar um sistema de controle político aonde as dissidências não tinham vez, já que, em troca de apoio incondicional ao presidente da República, os governadores de cada Estado viam-se contemplados com o suporte federal.

Não sem razão é que Aidê Campello Dill (1984) afirma a persistência da mesma mentalidade da colônia e do império sobre educação, quadro que somente se modificará substancialmente a partir da Grande Guerra Mundial, quando a indústria nacional é estimulada a expandir suas capacidades produtivas para exportação de manufaturados ao abastecimento das potências imperialistas européias, envolvidas diretamente no conflito. O esboço do “entusiasmo pela educação”, comentado em muitos momentos por Paulo Guiraldelli Jr, teve vida curta, já que a predominância dos interesses coronelísticos não permitia o fomento de qualquer discussão sobre os grandes temas que pululavam no meio público em fins do Império e início da República. Nos anos que se seguem à consolidação da República, a discussão educacional e pedagógica ficou estacionada e teremos poucas reformas relevantes, como a Reforma de Rivadávia Corrêa, de 1911 e a Reforma de Carlos Maximiliano, de 1915, ambas adequadas ao espírito do liberalismo político.

Aidê Campello Dill afirma que somente a partir da década de 1910 é que o ensino, em todos os graus, passou a ser realmente objeto de atenção das políticas públicas, sendo assessoradas por pedagogos. De certa forma corroborando essa percepção da autora, segundo Nagle (apud GUIRALDELLI JR., 1987) esse é o contexto do “entusiasmo pela educação”, uma espécie de vontade coletiva de “republicanizar a República”. Se o pacto selado entre as elites diretamente beneficiadas com o controle político do país silenciava rapidamente dissidências, por outro lado não foi capaz de frear o crescente desenvolvimento de outros setores ligados a interesses divergentes, como a indústria, diretamente favorecida pela injeção dos lucros gerados pela expansão da produção do café. Vendo na própria “República dos Coronéis” os germes da contradição que poria fim a essa estrutura política arcaica posteriormente, Guiraldelli Jr. afirma que o período pós-guerra estará marcado por idéias cívicas, patrióticas e nacionalistas, nas quais a questão da difusão da instrução escolar aparecia com enlevo.

Por trás da aparente estabilidade de um sistema selado por um “pacto oligárquico”, as forças produtivas, em secreta conspiração, continuaram, mesmo a duras penas, se desenvolvendo, expandindo, criando um novo país e delineando melhor um caráter mais moderno para a sociedade brasileira. (GUIRALDELLI JR., 1987, p.22)

Proliferam pelas cidades do país, inclusive pelo interior, no decorrer do final dos anos 1910 e início dos 1920, as “ligas”, compostas principalmente por intelectuais vinculados às elites que viam no serviço militar e na instrução popular a solução para extirpar, do território nacional, aquilo que era considerado “a peste moral dos povos”, fazendo frente ao perigo externo da cobiça internacional e ao perigo interno, ou seja, a quebra de unidade pelo fraco patriotismo. Em 1916, é criada a Liga de Defesa Nacional, que tinha como presidente o próprio Presidente da República, Wenceslau Brás, apesar de suas atividades girarem em torno das palestras e campanhas de Olavo Bilac. Objetivavam:

Manter a idéia de coesão nacional; defender o trabalho nacional; difundir a instrução militar nas diversas instituições; desenvolver o civismo; o culto ao heroísmo; fundar associações de escoteiros, linhas de tiro e batalhões patrióticos; avivar o estudo da História do Brasil e das tradições brasileiras; promover o ensino da língua pátria nas escolas estrangeiras existentes no país; propagar a educação popular e profissional; difundir nas escolas o amor à justiça e o culto ao patriotismo; combater o analfabetismo. (NAGLE, 1974, p.331 apud GUIRALDELLI JR., 1987, p.27).

Apesar de algumas manifestações contrárias, como veremos no Estado do Rio Grande do Sul, a propaganda nacionalista provocou adesão das instituições e dos governos federal e estadual. Na década que se segue, a questão do acesso às escolas, que povoou as discussões educacionais e pedagógicas em meados da República, passa a abrir espaço para um outro movimento que pretendia a reestruturação das escolas em seus métodos de ensino-aprendizagem, tornando-os mais condizentes com a moderna psicologia e com o “american way of life” que já penetravam no país.

De fato, se os anos 10 se caracterizaram pelo “entusiasmo pela educação”, um movimento com preocupações de ordem quantitativa, a década de 20, por sua vez, estendeu esse movimento, originando o “otimismo pedagógico”, com preocupações de ordem qualitativa (GUIRALDELLI JR., 1987, p.31).

Com a aprovação da Reforma Juvenal Rocha, de 1925, no governo Artur Bernardes, é criado o Conselho Nacional de Ensino e o Departamento Nacional de Ensino, ligados ao Ministério de Justiça e Negócios do Interior. São postas responsabilidades recíprocas entre os Estados e a União visando à instituição de normas regulares para o ensino e promovendo, entre outros elementos, a educação primária. As despesas do ensino, ou seja, pagamento dos vencimentos dos professores primários, ficavam por conta do Ministério e aos Estados caberia o fornecimento dos edifícios para a instalação das escolas, bem como o subsídio dos materiais escolares. Todas as escolas subvencionadas foram chamadas rurais. Após entrar em vigor, inicia-se uma ação austera do Ministro Afonso Penna, com a intervenção da União no ensino primário dos Estados, que não poderiam diminuir o número de escolas existentes e deveriam aplicar 10% de sua receita na área.

Feitas essas primeiras aproximações com as políticas educacionais no plano nacional no período que vai do final do regime imperial a fins da Primeira República, cabe agora delimitá-las ao âmbito dos dois Estados privilegiados por essa análise: São Paulo e Rio Grande do Sul.

## **2.1 São Paulo: Política do Estado para a Educação**

O Estado de São Paulo, juntamente com Minas Gerais e o então distrito federal, o Rio de Janeiro, foi por longos anos analisado em suas diversas facetas pela historiografia por ser central para a economia do país já desde este período. Cabe aqui salientar que, dominado pelas elites

cafeiras, terá em seu partido republicano uma das forças políticas fundamentais do cenário da época, já que, no final do período imperial, o país não contava com partidos políticos nacionais.

Opondo-se ao regime ainda em vigor, o Partido Republicano Paulista via na extensão da instrução primária a chave para o progresso do país. No mesmo sentido da Reforma do Ensino de Leôncio de Carvalho, pensada dentro dos princípios da filosofia positivista ainda nos anos finais do Império, de acordo com Rangel Pestana, representante paulista dos republicanos nos assuntos concernentes à educação, o ensino, além de leigo e integral, preparando o homem para o trabalho, deveria ser livre<sup>2</sup>, pois “sem interferência do Estado, aquela que provasse ser melhor, sobreviveria às outras” (JOMINI, 1990, p.37). A partir dos princípios liberais, cinco meses depois de instaurada a República, a Reforma Caetano de Campos, aplicada ao nível estadual, foi pensada como instrumento de integração dos populares ao processo social, tornando-os produtivos dentro de uma sociedade mais dinâmica, baseada no trabalho assalariado. Era imprescindível, ao PRP, a reformulação do ensino normal, aquele que formaria professores para o ensino primário, abarcando uma educação científica e técnica<sup>3</sup>.

Contudo, após a consolidação da República há o afastamento paulatino de certos grupos que apregoavam os ideais republicanos à medida que os grupos oligárquicos cafeicultores tomavam posição hegemônica nas decisões concernentes ao Estado. Seguindo este ritmo, no campo da educação, as disposições de 1892 da Reforma Caetano de Campos, regulamentadas pelo Decreto de novembro de 1893, que estabelecerão as regras adotadas quanto à educação primária no mesmo período de atuação dos grupos libertários, tiveram como consequência o alheamento dos professores que, organizados no Grêmio do Professorado Paulista, tiveram participação nos movimentos identificados com o “fervor ideológico” de fins do Império, mas acabaram não tendo espaço para suas reivindicações. Como era imperativa a necessidade de prover as escolas públicas de professores formados, há a modificação posterior do ensino preliminar e do ensino complementar em ensino preliminar e ensino profissionalizante para a formação de professores.

Via-se, dessa forma, que o objetivo inicial de formação escolar primária de longa duração, provendo cidadãos para o exercício democrático, acabou sendo solapado pela pouca demanda de escolas no começo da República. Fica patente desde então o enfraquecimento, nas instâncias de decisões do Estado, das questões educacionais e pedagógicas. Esse quadro apenas será modificado em meados da década de 1910 e início de 1920.

---

<sup>2</sup> Neste caso, o conceito “livre” referente à educação, na percepção dos liberais republicanos, deve ser entendido por “sem ingerência do Estado”.

<sup>3</sup> De fato pouco se fez nesse sentido e o ensino dessa época ficou caracterizado, mais tarde, pelos educadores escolanovistas, por “tradicional” e intelectualista, preocupado com a transmissão enciclopédica dos conhecimentos adquiridos pela ciência.

Havia em funcionamento, no Estado de São Paulo, vários tipos de escolas organizadas pelo governo. De acordo com Infantsi da Costa (apud JOMINI, 1990, p.44-45), as escolas destinadas às crianças de menor poder aquisitivo das zonas rurais e urbanas foram principalmente as preliminares isoladas, onde um único professor ministrava aulas a alunos de diversos níveis de adiantamento, reunidos numa mesma sala. Já às crianças trabalhadoras e aos filhos de operários foi autorizada, pela Lei 1184 de 1909, a criação de cinquenta escolas em locais cedidos pelos empresários para a instrução de seus funcionários. Apesar de as aulas serem ministradas por professores públicos, estas escolas sofriam constante interferência dos donos das fábricas. Já para os adultos foram criadas uma centena de escolas noturnas nas cidades, além de escolas ambulantes nos bairros afastados da capital, que ministravam, além das primeiras letras, uma instrução voltada para o trabalho, embora não fossem profissionalizantes. Assim como nas escolas para os pequenos, as escolas para adultos foram pensadas visando ao apaziguamento dos trabalhadores.

Provavelmente como resposta às manifestações de trabalhadores em 1906 e à realização do I Congresso Operário Brasileiro, no qual dominavam as posições anarco-sindicalistas, foi aprovada a criação de Escolas de Aprendizes e Artífices, entrando em funcionamento a partir de 1909 e formando operários e contra mestres. Deste período também data, nos centros urbanos, o surgimento dos grupos escolares, que abrigavam as antigas escolas isoladas reunidas num único edifício, pensado com a função de escola. Serão os estabelecimentos de ensino que mais favorecerão aos números de matrículas no período de 1908 a 1927, já que ofereciam maiores vantagens, como melhores instalações, o incremento de novos horários, o agrupamento das crianças de acordo com as séries e obediência a normas unificadas<sup>4</sup>.

Com o surgimento da Liga Nacionalista do Brasil, fundada em São Paulo no ano de 1917, retoma-se, como ocorria a nível nacional, a defesa da difusão da instrução popular enquanto elemento crucial no desenvolvimento dos sentimentos nacionalistas no país. No entanto, incrementa-se, entre os seus objetivos expressos, os desejos anti-oligárquicos de revide à abstenção eleitoral, propalados desde as últimas décadas do regime monárquico pelos republicanos, vinculando-se diretamente a questão educacional com a questão política, como já era percebido pelo movimento operário, o que trouxe para próximo das discussões internas a estes grupos alguns livre-pensadores e trabalhadores num primeiro momento. Todavia, as manifestações populares, e a repressão estatal, levarão a outros rumos este diálogo, como veremos no capítulo 4.

---

<sup>4</sup> O número de matrículas no período de 1908 a 1927 aumentou 524% nos grupos escolares, enquanto que nas escolas isoladas foi de 90%. Era freqüentado por crianças das classes médias urbanas. (INFANTOSI DA COSTA apud JOMINI, 1990, p.45).

## 2.2 Rio Grande do Sul: Política do Estado para a Educação

A região que hoje é o Estado do Rio Grande do Sul, desde os seus primórdios, foi uma zona de conflito de fronteiras nacionais<sup>5</sup>, bem como de contrabando, e teve sua economia agropecuária fundamentalmente voltada ao abastecimento do mercado nacional. Sua posição subordinada às demais economias regionais fez com que estivesse politicamente afastada das decisões do país.

A barganha política foi, portanto, muitas vezes usada no Rio Grande, invocando-se a necessidade de o governo central atender a uma região de fronteira frequentemente conflituada, onde também se concentravam sempre os maiores contingentes do exército brasileiro. (LOURO, 1986, p.7).

No período imperial, de acordo com Guacira Louro, há pouca preocupação por parte dos órgãos oficiais com a educação<sup>6</sup> devido ao contexto conflituoso em que se inseria a sociedade gaúcha. Com exceção das Missões, nem mesmo a atividade jesuítica, presente em outros Estados, tinha atuação forte na região. Este quadro muda com a chegada dos imigrantes, que formaram as colônias alemãs e italianas, e o desenvolvimento da policultura e da pequena criação, quando a sociedade gaúcha presencia alguma efervescência cultural e política, assim como no centro econômico e político do país, nas décadas finais do século XIX. O mercado sulino se expande e aparecem as primeiras fábricas ligadas ao setor agropecuário. Contudo, como alerta Guacira Lopes Louro, as lideranças políticas eram, e continuarão a ser durante a República, oriundas do setor proprietário de terras. Juntamente com muitos estancieiros que viam no declínio do regime ainda em vigor a sua própria decadência, apareciam novas forças sociais no Estado, ligados ao comércio e a indústria, e seriam estes elementos os que comporiam a base do Partido Republicano Riograndense, PRR, amalgamados a partir da doutrina positivista<sup>7</sup>. Esta filosofia tinha na figura do governador do Estado, Julio de Castilhos, o seu principal líder propagador.

---

<sup>5</sup> Em todo o período imperial a província viu-se envolvida em guerras exteriores: a Cisplatina (1817-28), as Guerras Platinas (1849-52) e a Guerra do Paraguai (1864-70); e ainda internamente na Revolução Farroupilha (1835-45). (LOURO, 1986, p.7)

<sup>6</sup> A respeito da educação no Estado em meados do século XIX, Louro (1986, p.7) traz um relatório do Conde de Caxias, feito em 1946, no qual está colocado que “a instrução primária, tão necessária a todas as classes da sociedade, não apresenta lisonjeiro aspecto nesta Província”.

<sup>7</sup> O Rio Grande, com a missão de defesa das fronteiras, era o centro de concentração de militares, cujos oficiais, em sua grande maioria, estariam impregnados de idéias positivistas adquiridas na Escola Militar. Além disso, muitos estudantes gaúchos tornaram-se positivistas em São Paulo e Rio de Janeiro e traziam a doutrina de Comte para o solo rio-grandense. As condições psicológicas do gaúcho favoreciam a adesão ao positivismo – os estudantes provenientes da cultura pastoril, de família patriarcal e autoritária e individualista tornaram-se receptivos à doutrina. Tratava-se de um tipo de personalidade compatível com a filosofia positivista: republicana, autoritária e patriarcal. (DILL, 1984, p.89)

Assim como no âmbito nacional, o ano de 1891 viu, no Rio Grande do Sul, a promulgação de uma nova Constituição<sup>8</sup>, elaborada de acordo com os preceitos políticos do PRR que, com a República, tomará a direção do Estado.

Julio de Castilhos, ao elaborar a Constituição de 1891, no que se refere a Garantias Gerais de Ordem e Progresso do Estado, estabeleceu no artigo 71, item 10, que o ensino primário ministrado nos estabelecimentos de ensino seria “leigo, livre e gratuito”, conforme preceituava Augusto Comte. A instrução deveria ser entregue à livre iniciativa das associações particulares, deixando a cada um a escolha do culto e da instituição que melhor lhe conviesse. A educação sendo um segmento da sociedade e esta estando em desordem, conforme previa Comte, a reorganização só poderia ser feita através dela. O instrumento para estabelecer a ordem seria o ensino e não a força militar. O ensino encerra o elemento de amadurecimento da sociedade para a mesma poder entrar num estágio definido: o positivismo. (DILL, 1984, p.87)

A instrução pública estava diretamente subordinada ao presidente do Estado, primeiramente Julio de Castilhos, depois Borges de Medeiros. Apesar de vinculada à Secretaria dos Negócios do Interior e Exterior, a elaboração de suas diretrizes educacionais para todos os municípios e a criação de escolas ou cargos, bem como a nomeação de professores e a definição de verbas orçamentárias centralizava-se na figura do Presidente.

Não restringindo a difusão do ensino primário – pois se encarava que somente através da educação o positivismo<sup>9</sup> poderia ser propagado e, de aí, dar-se-ia o aprendizado e o exercício de qualquer profissão, fosse ela técnica, artística, comercial ou industrial – tanto Norma Corrêa (1987, p.106), quanto Aidê Dill (1984, p.95), ao citarem o programa “Bases do Programa dos Candidatos Republicanos”, elaborado anteriormente à Constituição sulriograndense, em 1883, esclarecem que o PRR já via o assunto educacional da seguinte maneira: “Ensino quem souber e quiser - como puder”. Assim, o exercício do magistério é deixado livre à iniciativa privada.

Com isso, a iniciativa privada era bem estimulada, em todas as áreas, inclusive no ensino, embora neste setor (considerado de interesse da coletividade) o estado desse assistência. Implantou-se assim no RS a “ditadura científica” e, enquanto ouve condições de expansão do mercado e de um “natural” desenvolvimento das forças de produção, essa foi menos contestada. (LOURO, 1986, p.11)

Julio de Castilhos, dias após assumir o governo, triplicará a receita orçamentária visando a ampliar a rede de ensino, através do aumento da remuneração dos professores e da criação de

---

<sup>8</sup>A Constituição riograndense reflete esta postura [positivismo enquanto um modismo cultural dominante], salientando um poder executivo forte e clara separação dos poderes espirituais e temporais (busca-se a liberdade de ensino, afasta-se a idéia de subvenção estatal para o ensino superior, mas defende-se o ensino primário universal). A ideologia do positivismo teve grande impacto especialmente sobre a elite riograndense, o que fez com que acabasse se expandindo pelos jornais e outros meios e tivesse no fim expressão política e religiosa por décadas. (LOURO, 1986, p.10)

<sup>9</sup>No Rio Grande do Sul o positivismo esteve tanto em voga que “em 1899, o engenheiro José Felizardo Júnior fundou, em Porto Alegre, um Centro Positivista filiado ao Apóstolo para a sistematização da propaganda do Positivismo Religioso, dominando nas zonas de grande concentração militar”. (DILL, 1984, p.90)

prédios escolares. Como se vê, a preocupação inicial do governo era muito mais numérica do que pedagógica ou metodológica, tanto que a escolha dos professores dava-se entre as pessoas que reuniam os conhecimentos de acordo com os programas das escolas, mas nem sempre se comprovava sua habilitação<sup>10</sup>, fato este que passou, aos poucos, a ser levado em conta diante do despreparo demonstrado por muitos.

Aidê Dill atenta para os limites da liberdade de ensino apregoada no Estado, uma vez que “a estrutura organizacional da Instrução Pública mantinha uma hierarquia onde cada dirigente tinha funções limitadas e o poder máximo estava centralizado no presidente do Estado, havendo, portanto, rigidez de estrutura e concentração de poder” (DILL, 1984, p.197). Em 1905, inclusive, é instituída, por decreto, a inspeção escolar, com fins a uniformizar a educação em seus quesitos técnicos, pedagógicos e administrativos, homogeneizando, portanto, os conteúdos de ensino, que passaram a prever um conhecimento enciclopédico nos currículos de todas as escolas.

A escola, sem dúvida, possui uma função singular de adequar a educação preferentemente ao modelo do Estado, ampliando as atribuições de controle pelos cargos técnico-administrativos sobre o fiel desenvolvimento dos programas de ensino. Por esse motivo, é compreensível que os professores aceitassem esse currículo ideológico. O conformismo, o respeito às chefias, à ordem, à submissão e o acatamento às determinações administrativas, em parte, podem ser atribuídas ao desconhecimento do magistério, em geral, em interferir no poder decisório dos assuntos educacionais. As considerações efetuadas sobre as transformações administrativas por que passou o sistema escolar conduzem a essa conclusão. (DILL, 1984, p.220)

Para Dill, “o ano de 1911 marcou o início da educação popular em Porto Alegre”. É neste ano que o Intendente José Montauray de Aguiar Leitão fundará escolas noturnas na cidade como tentativa de solução ao problema social, com o combate ao analfabetismo, auxiliando materialmente outras instituições que ministrassem ensino gratuito aos proletários adultos e menores. É criada a Escola Elementar Noturna Hilário Ribeiro, com matrícula inicial de 110 alunos. No ano seguinte, 1912, funda-se a Escola Bibiano de Almeida, que tem como diretor João Carlos da Câmara e funciona numa sala da subintendência municipal com uma matrícula de 66 alunos. Anos depois, em 1918, surge outra escola denominada Apolinário Porto Alegre, dirigida pelo professor Cristiano Fetterman que, no currículo da escola, incluiu lições de civismo e política republicana. Fato importante a ser salientado é que, segundo João Marçal (1995), este professor, irmão de Djalma e

---

<sup>10</sup>As tentativas de fundação de uma Escola Normal na província de São Pedro remontam ao ano de 1835, embora somente em 1869 tenha sido criada, atraindo, desde o início, mais mulheres do que homens. Será a primeira instituição educacional para a preparação do aluno para o exercício do magistério na província, o que, para Louro (1986, p.9), “a colocava mais próxima da realidade de outras regiões brasileiras, mais centrais”. Em 1901, após a instauração do novo regime político, é substituída pelo Colégio Distrital, que foi dividido para as moças e para os rapazes em duas seções separadas. Mantendo o mesmo currículo, em 1906 o colégio passa a se chamar Escola Complementar, voltado agora ao nível secundário, para formação de professores, apresentando um pioneirismo quanto às teorias educacionais e à reunião dos alunos em turmas mistas.

Waldemar Fetterman, reconhecidos anarquistas gaúchos, está entre aqueles que fundaram a Escola Eliseu Réclus<sup>11</sup>. No entanto, a partir de uma tabela a respeito da efetividade do ensino no RS, que sai no jornal *A Federação* de 20/11/1917, essas instituições não puderam funcionar por não alcançarem os resultados esperados, na medida em que não apresentaram estudantes concluintes do ensino. Perderam sua denominação e passaram a ser classificadas Escolas Municipais ou Escolas Municipais Subvencionadas (DILL, 1984, anexo 4).

O princípio da liberdade de culto previa que o ensino religioso fosse excluído do programa escolar, já que ninguém poderia ser obrigado a praticar determinada religião. Por outro lado, de acordo com a nova Constituição, ninguém poderia tampouco ser privado pelo governo de seguir um culto qualquer. Ficava, então, facultativo aos sacerdotes de qualquer credo religioso ministrar aulas de religião nas escolas públicas fora do horário destinado ao ensino oficial, não contrariando os princípios de laicidade do Estado e preservando, por outro lado, a liberdade de culto, domínio da consciência individual de acordo com a doutrina seguida por seus comandantes.

De qualquer forma, a própria autora argumenta que, embora a uniformidade do ensino tenha sido uma característica marcante na educação positivista, o que ocorreu de fato foi uma uniformização das escolas públicas somente na legislação, denotando uma identidade administrativa de aparência formal. Tal afirmação se compreende pelo fato de que os princípios positivistas desta primeira década republicana, no que se refere à educação, tanto da Reforma de Benjamin Constant aprovada na esfera nacional, quanto da nova carta constitucional do Estado, não foram efetivados no Estado do Rio Grande do Sul, uma vez que, em pouco tempo, deflagrar-se-á um novo conflito intestino aos grupos dominantes gaúchos. Esta sangrenta guerra civil perdurará de 1893 a 1895 e envolverá os federalistas, chamados de maragatos, e republicanos, conhecidos por pica-paus, terminando com a consolidação dos últimos no poder. E, neste meio tempo, é acrescentado muito pouco em benefício da educação, ficando a rede de ensino sob o controle de particulares e religiosos que, em sua maioria, por cobrarem taxas altas pelos seus serviços, legaram a instrução somente aos privilegiados. Será o período em que, em algumas cidades do Estado, os trabalhadores, sentindo a necessidade de instrução para os seus filhos e para si, vão se organizar em torno da fundação de centros de estudos e escolas.

Segundo Norma Corrêa, no período de Borges de Medeiros, que teve início no ano de 1897, a liberdade de ensino foi ainda mais favorecida. “Em 1917, o Rio Grande do Sul ignorava as medidas nacionalistas da Liga de Defesa Nacional que determinavam a obrigatoriedade de todas as escolas ministrarem aulas de português”. (CORRÊA, 1987, p.106). Este processo, inserido no clima

---

<sup>11</sup> Essa escola livre, fundada por libertários e livre-pensadores em Porto Alegre no ano de 1906, será tratada no capítulo 3.

do “entusiasmo pela educação”, já vinha se desenvolvendo a alguns anos no país e foi impulsionado pelo conflito internacional entre as nações européias em meados da década de 1910, no qual o Brasil tomou partido dos Aliados, declarando-se opositor do Império Alemão. Para as colônias dos imigrantes do sul do país, estas medidas previam a interdição pela União de suas escolas, consideradas perigosas à unidade nacional. Como contrabalanço de tal medida, o Governo Federal auxiliaria financeiramente os Estados na fundação de novas escolas no lugar destas que fossem fechadas. Porém, essas medidas foram voltadas diretamente para as populações germânicas e no Rio Grande do Sul havia outras correntes migratórias, além de as escolas primárias estarem boa parte sob o controle de professores estrangeiros, o que se configuraria num problema aos objetivos do governo, com a expansão desse nível de ensino e com o princípio da não admissão de prevenções contra as nacionalidades. Dessa forma, no Estado houve relutância em adotar as medidas nacionalistas.

Somente em 1917, quando o presidente Wenceslau Braz expede uma “proclamação” solicitando aos governos dos Estados que acatassem as decisões acerca do tema é que Borges de Medeiros, único presidente de Estado que não havia exigido que todas as aulas fossem ministradas em português, autorizará medidas nacionalizantes no ensino. São fechadas 83 escolas particulares e suspensos os auxílios financeiros aos estabelecimentos de ensino dirigidos por estrangeiros.

Para manter-se em consonância com a Constituição Estadual, foram criadas e subvencionadas 181 escolas pelo Governo Federal nos centros dos municípios de população de origem estrangeira, sujeitas a um controle pelo governo do Estado<sup>12</sup>. As escolas particulares existentes foram regulamentadas pela lei no. 3.356 que estabelecia condições de funcionamento. O ensino da língua nacional, de História e Geografia do Brasil apenas poderia ser ministrado por professores brasileiros natos. Os colégios desenvolviam cada vez mais programas de educação cívica por meio de festas comemorativas às datas nacionais, organização de batalhões escolares e promoção do respeito aos feriados nacionais. Findos os motivos de tal medida nacionalista com a assinatura do Tratado de Paz com a Alemanha, cessam-se os seus efeitos e as escolas particulares voltam a funcionar, mesmo com as aulas sendo ministradas em língua estrangeira.

---

<sup>12</sup> Contrárias à intervenção da União, que pouco chegou a se efetivar diante da alegada falta de recursos, as associações e órgãos da imprensa estrangeira moverão uma “propaganda tendenciosa” (DILL, 1984, p.119) contra essas escolas oficiais, o que acarretará numa redução considerável no número de matrículas no Estado.

Deflagra-se novo conflito entre os grupos dominantes do Estado do Rio Grande do Sul em 1923. Embora integrasse o grupo vencedor, é exigida a saída de Borges de Medeiros<sup>13</sup> do poder, após longos trinta anos. Aparece agora a figura de Getúlio Vargas que, em 1928, com medidas conciliadoras, aproximará antigos rivais, colocando inclusive alguns deles em cargos no governo local. No campo da educação, uma das preocupações declaradas do novo governo será a instrução popular. Com Osvaldo Aranha na Secretaria do Interior, serão criadas escolas complementares sob o viés de uma pedagogia nova.

Cabe agora, no capítulo que se segue, fazer aproximações com o pensamento libertário no campo da educação, bem como com algumas das experiências de ensino livre na Primeira República, ilustrativas estas para a análise da relação entre aqueles que as empreendiam e as autoridades do Estado, que tiveram como diretrizes as políticas aqui apresentadas em linhas gerais.

---

<sup>13</sup> Meses antes de sair do governo, no ano de 1927, de acordo com relatório de Borges de Medeiros a respeito de sua administração, a instrução pública progrediu devido à liberdade de ensino defendida pela República riograndense, que previa a não restrição à propagação do ensino primário no Estado.

### **3 A educação libertária e sua inserção no Brasil**

#### **3.1 Origens e características das ações educacionais libertárias**

Neste capítulo serão apresentadas algumas linhas a respeito do pensamento libertário no campo da educação, dando enlevo para o movimento das Escolas Modernas, que influenciarão decisivamente mulheres e homens em solo brasileiro na fundação de escolas livres. Feita a primeira exposição das origens dessas ações, volta-se com maior detalhe para algumas iniciativas levadas a cabo em São Paulo, Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul na Primeira República, que posteriormente serão retomadas em sua relação com as autoridades estatais.

O anarquismo sempre contou, ao longo de sua história, com uma leva de pensadores que viram no exercício da autoridade de alguns homens sobre outros homens a maior barreira para a construção de uma sociedade baseada em relações voluntárias e livres. Sendo o Estado a forma institucionalizada destas relações autoritárias, este foi visto pelos libertários como um empecilho para o estabelecimento de organizações que visassem à autonomia e a cooperação dos indivíduos. Ainda que parte dos militantes anarquistas se empenhassem em agir diretamente nas condições materiais da vida, havia aqueles que consideravam elementar a transformação das mentalidades para a libertação dos homens e mulheres de qualquer forma de coerção ou opressão. Neste sentido, a educação era considerada como importante instrumento na busca desta transformação.

Não concebido como um movimento dogmático ou doutrinário, o anarquismo teve desde a sua origem o diferencial da heterogeneidade de ações e idéias, decorrentes da diversidade de concepções e linhas de ação e pensamento. Dessa forma, não deve ser tomado como um sistema ou uma estrutura teórica, mas sim entendido em sua complexidade e variedade. Porém, como lembra Norma Corrêa (1987, p.10), existem certas características comuns aos pensadores anarquistas, tais como: a ação direta; o anti-representacionismo; o antimilitarismo e o antibelicismo; o anticlericalismo e a autonomia. Como consequência desta multiplicidade, as tendências anarquistas, que existem na Europa desde 1840, sobreviveram onde muitos outros movimentos, aparentemente bem mais articulados, mas com menor capacidade de adaptação, desapareceram (WOODCOCK apud CORRÊA, 1987, p.14). Nessa trajetória, a educação sempre foi uma área de interesse de parte dos libertários, na medida em que se mostrava como essencial para o êxito de qualquer mudança na sociedade.

O movimento em prol do ensino livre e laico junto aos trabalhadores europeus tem suas origens no pensamento ácrata, passando por Godwin, Proudhon e Bakunin<sup>14</sup>. Numa posição crítica ao ensino oficial, tanto estatal, como privado ou de cunho religioso, o movimento educacional libertário mostrou-se um catalisador da projeção internacional da concepção comunista libertária<sup>15</sup>, já que muitos de seus adeptos entendiam a educação enquanto um patrimônio inalienável. É o contexto em que se sobressaem as escolas livres<sup>16</sup>, os centros de estudos sociais e as universidades populares, destacando a educação como importante tática de propagação da filosofia anarquista.

É na França, país em que o anarquismo à época possuía maior repercussão, onde são erigidos projetos e experiências que se tornaram, a seu tempo, referências no campo da educação. Do experimento e reflexão propostos por Paul Robin, à formação do Comitê para o Ensino Anarquista<sup>17</sup> no ano de 1882, a efervescência das diversas tendências libertárias se propalaria não só pela Europa, mas por outros continentes. Eliseu e Elias Réclus, Carlos Malato e Leon Tolstói, Louise Michel e Kropotkin foram apenas alguns entre os pensadores que, fazendo parte do Comitê, reuniram-se para pensar formas de oportunizar a educação em seu caráter emancipatório, libertário.

Visando à efetivação de boa parte das idéias presentes neste programa,<sup>18</sup> o movimento Escola Moderna, idealizado por Francisco Ferrer i Guardia, em Barcelona<sup>19</sup>, em 1901, ainda que em grande parte originado em um outro movimento conhecido como livre pensar (ou livre pensador), vai se fundir à tendência pedagógica da tradição libertária, repercutindo amplamente em diversos pontos do mundo, inclusive no Brasil. Esse movimento, que teve entre os anarco-sindicalistas os seus maiores propagadores, contrapunha-se, sobretudo, à influência da Igreja no sistema educacional.

Durante seu exílio na França, entre 1886 e 1901, Francisco Ferrer conviveu com alguns dos membros desse Comitê, elaborando uma concepção de ensino racionalista, tendo como antecedente a Educação Integral defendida por Bakunin e Robin. A ação pedagógica, pensada também enquanto programa político, seria a mediadora na criação de novas instituições que

---

<sup>14</sup> A respeito das proposições de Godwin, Proudhon e Bakunin no campo da educação, ver CORRÊA, 1987.

<sup>15</sup> Para esclarecimento a respeito do comunismo libertário, ver LUIZETTO, 1984.

<sup>16</sup> Como também eram chamadas as escolas organizadas por militantes e simpatizantes [do anarquismo], por não sofrerem injunções das congregações religiosas ou do Estado. (LUIZETTO, 1984, p.234)

<sup>17</sup> A respeito das proposições do Comitê para o ensino Anarquista, ver CORRÊA, 1987.

<sup>18</sup> Segundo esse programa, no âmbito da educação, deve-se suprimir a disciplina, os programas e as classificações, para que o ensino possa ser integral, racional, misto (favorecendo a co-educação sexual) e libertário. (LUIZETTO, 1984, p.219)

<sup>19</sup> A Espanha já tinha um contexto aberto para a idéia do ensino racionalista. Embora se reforçasse o dogmatismo em torno da Igreja e a disciplina em torno do Estado (RODRIGUES, A., 1994, p. 104), os Congressos de Trabalhadores já defendiam as vantagens do ensino integral. Havia associado também o anticlericalismo expandia-se com a pequena burguesia espanhola, proliferando de aí as escolas laicas. (CORRÊA, 1987, p.43-44)

possibilitariam o avanço em direção à emancipação da humanidade de toda sorte de ignorância, uma vez que era esta última que garantia todas as formas de exploração.

Afastando-se da perspectiva insurrecional, também defendida por Bakunin, Ferrer propõe uma conjunção de esforços dos sindicatos e associações, das ações de reivindicações dos trabalhadores e de todos aqueles que fossem contra o sistema capitalista e seus dogmas, na defesa de uma educação que se desse sem distinção de gênero, ou classes sociais. Dizia “aprendam as crianças a serem homens, e quando forem declarem-se em boa hora a rebeldia” (FERRER apud CORRÊA, 1987, p.47). Observando a sociedade espanhola de sua época e em contato com os escritos dos franceses defensores do laicismo, o pedagogo catalão reconhece a analogia entre dogmatismos: de um lado aqueles sobre os quais repousa a legitimidade do Estado e de seu corpo burocrático, da submissão ao rei, à aristocracia, ao patronato. Do outro os dogmas em que se fundamentam a necessidade de obediência a Deus, da virtude cristã e da religião. Surge daí a necessidade de a educação escolar garantir uma orientação não-dogmática: anti-estatal, não-patriota, laica e anti-clerical. Neste sentido Ferrer argumenta:

Estabeleçamos um systema de educação pela qual o homem possa chegar a conhecer, depressa e bem, a origem da desigualdade econômica, a mentira religiosa, o malefício do patriotismo guerreiro e as rotinas familiares e todas as demais que o reteam na escravidão. [...] Não é o Estado, expressão da vontade de uma minoria de exploradores, que pode ajudar-vos a atingir este objectivo. Essa illusão seria a peor das loucuras. [...] Se quereis bons comerciantes, hábeis guarda-livros, funcionários peritos, gente que só pensa em garantir o seu futuro sem se preocupar com o dos outros, dirigi-vos ao Estado, á Camara de Commercio, e a todas as ligas e sociedades patrióticas; mas se quereis preparar, como deveis querer, um futuro de fraternidade, de paz e de felicidade para todos, dirigi-vos a vós mesmos, aquelles que sofrem com o regimen actual, e fundae escolas como a nossa onde possaes ensinar todas as verdades adquiridas. [...] E que vos importa o apoio do Estado se podeis enfim ser senhores em vossa casa e ter a certeza de que, em um futuro pouco afastado, havereis criado gerações conscientes, que já não seriam instrumentos de tyrania, mas seres livres resolvidos a viver dignamente no bem estar geral e numa verdadeira solidariedade humana? (FERRER, Francisco. As idéias de Ferrer. *Revista Liberal*, out. 1922).

Acerca da compreensão de ensino racionalista, Corrêa ressalta que na Escola Moderna deveria predominar o espírito de liberdade, contrapondo-se radicalmente aos preconceitos das escolas oficiais, onde o castigo e a repressão eram instrumentos de formação do caráter da criança, a fim de civilizá-la<sup>20</sup>. Contribui para a compreensão do que diziam os promotores da educação racionalista Soledad Villafranca, companheira e auxiliar de Ferrer na Escola Moderna de Barcelona:

Ensino racionalista, quer dizer, o ensino que tem como meio a razão e como guia a sciencia; como esta ainda não disse a sua ultima palavra sobre qualquer assumpto, resulta

<sup>20</sup> Carlo Romani (2002, p. 180) afirma que o ensino racionalista será precursor das futuras teorias construtivistas na Educação.

que o ensino racionalista não tem programma fixo. [...] Ao ensinar todos os dias os phenomenos physicos do universo e sociaes da humanidade, fal-o com a especial reserva de quem só te mérito o que está comprovado, o que os sentidos admitem e a experiência sanciona. [...] O ensino racionalista tem por fim ensinar todas as verdades experimentaes, por contrárias que sejam ás ideias admitidas anteriormente; terá somente em conta a idade da criança para graduar as phases do ensino, para que o seu tenro cérebro receba facilmente cada nova impressão que haja de conservar. Nunca será enganada, nem se dirá nada que ela não possa compreender. [...] Taes são os attributos principaes do ensino e educação racionalista, cujo alcance para a emancipação intellectual e moral da humanidade são já sufficientemente evidentes. (SOLEIDAD VILLAFRANCA, A Educação Racionalista. *Revista Liberal*, out. 1922).

Em 1901, é fundada a primeira Escola Moderna, em Barcelona, que funcionará regularmente até 1906, quando é fechada por forças políticas e religiosas que dominavam na região. No entanto, o movimento de fundação de escolas se prolifera e, de acordo com Dommanget (apud CORRÊA, 1987, p.45), no ano de 1905 será em 147 o número de escolas criadas dentro da proposta somente na província de Catalunha.

Buscando dar um caráter internacional para a experiência espanhola, a partir da iniciativa do próprio Francisco Ferrer, em 1908, é fundada a Liga Internacional para a Educação da Infância, que, a partir de duas revistas, a Escola Renovada, editada em Bruxelas, e a Escola Laica, cuja edição se dava em Roma, terá amplo apoio de anarquistas e progressistas. Contudo, no ano seguinte, após uma breve reclusão e um julgamento sumário, Ferrer é fuzilado, não escapando à perseguição conjunta do clero e do Estado espanhol.

Mais um mártir para a causa libertária. O movimento anarquista, numa impressionante capacidade de regeneração, aglutinou-se rapidamente após sofrer esse forte revés. A execução do educador racionalista provocou, sem exageros, uma comoção popular em todos os lugares do planeta onde existiam agrupamentos anarquistas, em todas as cidades em cada grande centro, inclusive no Brasil. (ROMANI, 2002, p.183)

Como bem disse José Oiticica, um dos fomentadores da educação libertária no Brasil, “Ferrer assassinado é a Escola Moderna victoriosa” (Ferrer e a Humanidade Nova. *Revista Liberal*, out. 1921). Em vários pontos do mundo Escolas Modernas são fundadas em reação imediata aos eventos ocorridos em Espanha e, ao mesmo tempo, principalmente dentro do anarco-sindicalismo, surgiam mulheres e homens engajados em colocar em prática os métodos de Ferrer em seus contextos locais. (Corrêa, 1987, p.50)

Não somente a partir dos ativistas imigrantes, mas o encontro do anarquismo e o ensino racionalista vai reverberar em solos brasileiros também a partir da literatura, que teve boa receptividade, como analisa Flavio Luizetto (1984). Servirão de inspiração à fundação de Escolas Modernas, principalmente nos centros urbanos, além de Centros de Estudos Sociais, dedicados ao ensino mútuo, e uma mal sucedida experiência de fundação de uma Universidade Popular.

### 3.2 A pedagogia libertária no Brasil

Francisco Ferrer foi executado em 13 de outubro de 1909. Quatro dias depois, no RJ, os libertários colocaram quatro mil pessoas em passeata de protesto pela sua morte. Conduzindo a foto de Ferrer, os manifestantes dirigiram-se à frente do consulado espanhol, onde houve apedrejamento, vaias, discursos e a queima de retratos do rei Afonso XIII, responsável pela condenação. Em SP e em outras cidades do interior aconteceram episódios semelhantes. (A reação espanhola. *A Voz do Trabalhador*, RJ, n.19, ano II, 30-11-1909 apud GUIRALDELLI JR., 1987, p.131).

No Brasil de fins do regime imperial e começo da República, os ativistas do movimento operário, em sua maioria anarco-sindicalistas<sup>21</sup>, já se mantinham em constante contato com os núcleos libertários no exterior, criando Centros de Estudos Sociais de ensino mútuo àqueles que quisessem dialogar a respeito das idéias libertárias. O ano de 1906 é ilustrativo da consolidação dos trabalhadores no cenário social brasileiro, uma vez que haverá diversas demonstrações, como a organização do I Congresso Operário, de entidades associativas, de reivindicações de melhores condições de trabalho e salário, etc. A imprensa operária recebia livros, jornais e revistas, colocados à venda nas redações dos próprios jornais locais ou nos Centros de Estudos Sociais e isto contribuirá não só para a instrumentalização daqueles mais engajados na difusão dos métodos e objetivos do ensino racionalista, mas também para o predomínio da tradição libertária nas iniciativas de ensino livre no país.

Se a tradição libertária no campo da educação já mostrava seus reflexos por estas terras desde final do século anterior, a década de 1910 vai ser espectadora da fundação de diversas instituições de ensino aos moldes da escola de Francisco Ferrer. Para os libertários, “cultura” e “educação” acompanham o percurso das transformações sociais<sup>22</sup>. “Formar consciências livres” era uma espécie de lema e fazia-se necessário dispor de meios de instrução a todos, pois somente a partir daí sua realidade histórico-social poderia ser aclarada para que os sujeitos pudessem ver a si como agentes de sua própria liberdade. Assim, muitos se voltaram também para a atividade jornalística, entendida como uma tarefa pedagógica.

<sup>21</sup> De acordo com Norma Corrêa (1987, p.4) a formação da classe trabalhadora no Brasil, deslocada da “cultura nacional”, foi influenciada por diversos aspectos das tradições européias de lutas sociais, trazidos pelos imigrantes que para cá vieram, sendo a construção de uma cultura popular favorecida por um processo de ensino relativamente autônomo. Guiraldelli Jr. (1986, p.100) ressalta a vinda de um componente novo para o movimento operário, ou seja, o “internacionalismo proletário”.

<sup>22</sup> Dentre as várias ações libertárias está a organização em associações reivindicatórias, além dos empreendimentos de caráter propriamente educacional, entrando neste item as instituições de ensino, os jornais, as revistas, os romances, as peças de teatro como propaganda do ideal anarquista. Todas estas ações estiveram diretamente vinculadas às festas, promovidas como um primeiro passo para se angariar fundos, mas também à colaboração financeira de pessoas não necessariamente ligadas às correntes libertárias, como pequenos comerciantes, intelectuais da baixa classe média, jornalistas da imprensa operária, etc., que muitas vezes estavam de acordo em certos pontos, como o anticlericalismo e a defesa de um ensino cientificista.

Dentro do movimento de trabalhadores urbanos no Brasil havia várias tendências ideológicas, mas era generalizada a vista sobre a necessidade da instrução popular. Enquanto anarquistas e anarco-sindicalistas<sup>23</sup> desenvolveram bibliotecas nas sedes de seus jornais ou Centros de Estudos, os socialistas<sup>24</sup> lutaram pela criação de bibliotecas públicas, mantidas pelo poder municipal ou estadual. Do II Congresso Operário do Brasil, em 1913, fica definida a inadequação, aos trabalhadores, do ensino oferecido nas escolas públicas e religiosas, sendo da alçada dos sindicatos a fundação e manutenção de escolas para as suas crianças. Estes anos acompanham o predomínio dos anarco-sindicalistas<sup>25</sup> no movimento operário concomitante à diminuição da influência dos socialistas.

Mas as concepções libertárias atingiram não somente o meio operário, como também alguns setores das camadas médias, aonde o anarquismo se fez presente nos círculos literários (LUIZETTO, 1984). Antes mesmo dos anos 1920, as escolas libertárias contavam com a participação de normalistas formadas pelas escolas oficiais, bem como de estudantes universitários preocupados com o “ensino livre”.

À medida que o Movimento Operário foi amadurecendo e confeccionando uma tradição, os velhos militantes autodidatas passaram a ceder lugar para os novos elementos escolarizados. As escolas libertárias foram, sem dúvida, um ponto de encontro entre esses grupos. Foi nestas escolas que estudantes universitários, advogados, professores normalistas etc. acabaram cruzando com uma geração de velhos militantes do Movimento Operário. (GUIRALDELLI JR., 1987, p.124-125)

No entanto, em fins dos anos 1920, o anarco-sindicalismo começa a perder seu vigor diante da repressão do Estado, num contexto de rápidas transformações econômicas da sociedade, quando

---

<sup>23</sup> Alcione Rodrigues afirma que “os anarquistas perceberam na ampliação da escola pública fundamental, laica e gratuita desenvolvida pelo Estado uma clara tentativa de centralização na busca da unidade nacional sob um projeto social burguês” (RODRIGUES, 1994, p.95). No entanto, durante quase todo o período da Primeira República, não conseguiram lidar com a posição teórica que condenava o ensino público, uma vez que os trabalhadores viam no governo uma espécie de responsável pela situação em que se encontrava o ensino popular. (GUIRALDELLI JR., 1986, p.104-105).

<sup>24</sup> Diferentemente dos libertários, os socialistas não dependiam diretamente da imigração; a maioria das lideranças socialistas era encarnada por brasileiros natos, homens educados nas lutas sociais do tempo do Império, ou seja, nas lutas pela abolição da escravatura e pela Proclamação da República, que viram no “analfabetismo das massas” um “empecilho às idéias de justiça, igualdade e distribuição de riquezas”. Pela primeira vez no país fica patente o vínculo entre educação e política e, apesar de não contarem, como os libertários, com uma tradição do pensar pedagógico próprio, construíram uma “pedagogia socialista” a partir da prática cotidiana da crítica à realidade educacional do país. (GUIRALDELLI JR., 1986)

<sup>25</sup> Apesar de nítida predominância do anarco-sindicalismo no movimento operário, alguns jornais operários como o *La Battaglia*, *La Barricata* e *Guerra Sociale* se declararam “anarquistas comunistas” e atacavam o anarco-sindicalismo, qualificando-o de “reformista e burocrático”, pois lutavam excessivamente “pela melhoria salarial e não pela revolução social”. Essa polêmica atrairá pessoas ligadas às camadas dominantes, como é o caso de José Oiticica e Fabio Luz. (GUIRALDELLI JR., 1986, p.71) Os comunistas libertários diziam ser prejudicial para o movimento anarquista reduzir a questão social a uma demanda classista, através, inclusive, do emprego, em alguns casos, de métodos de ação baseados na violência individual ou coletiva, que afastariam a adesão de outros segmentos da sociedade, em detrimento da amplitude da luta maior no que se refere à questão humana. Embora não concordando com esta limitação, isso não impedia que muitos se engajassem nas associações de classe, adquirindo notoriedade por tal. (LUIZETTO, 1984, p.328)

cada vez mais se subordinava o trabalho ao capital<sup>26</sup>. Neste contexto, o movimento de fundação de escolas livres enfraquece<sup>27</sup>.

### 3.2.1 Iniciativas libertárias na educação em São Paulo e Rio de Janeiro

Nas duas subseções que seguem a análise se aterá a algumas iniciativas educacionais empreendidas em São Paulo e Rio de Janeiro num primeiro momento, locais aonde a ação estatal contra o movimento operário terá reflexos diretos na continuidade de projetos libertários de ensino, como é o caso das Escolas Modernas de São Paulo e da Universidade Popular no Rio de Janeiro, que não lograrão seguir suas atividades diante da investida das autoridades do Estado. Já na segunda subseção, o Estado do Rio Grande do Sul proporcionará algumas experiências de ensino livre para exame, demonstrando um destino diferenciado daquele encontrado pelas instituições dos dois Estados centrais.

Nas duas primeiras décadas do século passado, o Estado de São Paulo presenciou iniciativas e soluções simples, dentro de seus setores populares, em especial aqueles inspirados por grupos libertários, de ocupação de espaços abandonados pelo Estado e pela Igreja, os dois principais centros de poder da época. É de 1902 o primeiro registro encontrado de fundação de uma escola livre no Estado. “Camaradas: arranquemos a criança ao padre e ao governo!”<sup>28</sup>: através desta

---

<sup>26</sup> A questão do apoio à Rússia pesará ainda mais para o enfraquecimento da luta dos trabalhadores. Em 1922 é fundado o PCB e, em relação à educação, houve uma sistemática propaganda da plataforma pedagógica dos bolcheviques – escola única, união ensino-trabalho produtivo. No entanto, diante das críticas a respeito do distanciamento da realidade brasileira, o partido, tendo envolvimento inicial dos intelectuais e das camadas médias, passa a refletir sobre a situação do país, apresentando uma plataforma partidária, incluindo um plano nacional de política educacional, algo que os libertários, por não se organizarem em partidos, não viram necessidade de confeccionar. Retomam-se reivindicações em prol da escola pública e levanta-se a bandeira da educação politécnica, aos moldes russos, bem como da introdução do professorado na categoria de trabalhador assalariado, diferentemente da percepção anterior, que tinha o magistério como um “sacerdócio”: “Um educador não se pertence; vive para o ideal, para a missão que abraçou” (Echo Operário, 1899 apud GUIRALDELLI JR., 1987, p.152). Se os libertários advogavam uma educação racionalista, cientificista e experimentalista, os comunistas por sua vez, pautaram-se pela educação político-partidária, favorecendo um modelo de militante. No entanto, nos anos finais da década de 1920, a atividade educativa do partido, bem como o movimento de idéias, empobrece, já que, com o “caminho do obreirismo”, são marginalizados os intelectuais e com isso as reflexões sobre teorias pedagógicas, abrindo-se, dessa forma, caminho para que as elites pudessem impor as teorias escolanovistas e barrando o pensamento pedagógico das esquerdas. Enquanto o trabalhismo controlou e amorteceu o movimento operário ao nível da política, o escolanovismo fez o mesmo ao nível da discussão e elaboração pedagógica e educacional. 158-9. (GUIRALDELLI JR., 1987, p.148-159).

<sup>27</sup> No III congresso da COB em 1920, a questão da taxa cobrada dos trabalhadores para a manutenção das escolas vinculadas aos sindicatos foi debatida, já que elas poderiam ser mais visadas ou não pela repressão do Estado se houvesse esse vínculo. Edgard Leuenroth alertou que, em SP, apesar das escolas modernas atuarem independentes de qualquer sindicato, foram “sumariamente fechadas pela polícia”. (GUIRALDELLI JR., 1987, p.141).

<sup>28</sup> O Amigo do Povo, São Paulo, 07/06/1902, apud LUIZETTO, 1984, p.246.

exclamação o Círculo Educativo Libertário Germinal<sup>29</sup> anuncia a fundação da Escola Libertária Germinal, no Bairro do Bom Retiro. Desde o início do empreendimento a falta de recurso se fez uma realidade, tanto que em 1903 é anunciada a formação de uma comissão “Pró-Escola Libertária Germinal”, encarregada de angariar fundos. Todavia, esta não logrou sucesso. Apesar de no ano seguinte a escola definir-se como uma escola elementar racionalista para ambos os sexos, em 1905 ela se fecha diante da impossibilidade de se sustentar financeiramente. Apenas em 1907, Angelo Bandoni, um dos libertários mais empenhados na sua fundação, anuncia a sua disposição em refundar a escola. Neste ano já havia uma rede de escolas livres em várias cidades do interior, geralmente ligadas a grêmios operários ou círculos libertários locais.

Eles se propunham, quase todas as organizações, a fundar escolas, fundar centros de estudo. Cada entidade por ramo de atividade tinha seu centro de cultura, seu ateneu de estudos, suas bibliotecas [...] Aqui no Brasil se desenvolveram centenas de escolas porque quase todas as associações de trabalhadores se esforçavam em criar escolas para os operários, para os filhos dos operários que não tinham condição de ir às escolas do governo. (JAIME CUBERO apud ROMANI, 2002, p.178).

Neste contexto se inserem também os Centros de Estudos Sociais, baseados no ensino mútuo que, nas cidades mais populosas como São Paulo, estiveram presentes em vários bairros. Não exigiam muito para a sua fundação: alguns procedimentos, como local, assinatura de jornais ou revistas, etc., e já estava posto para funcionar. Muitos estiveram ligados a edições de jornais, como do O Amigo do Povo, em São Paulo, ou o Centro de Estudos Sociais Novo Rumo, no Rio de Janeiro.

Numa iniciativa conjunta entre anarquistas e socialistas, mas primordialmente de imigrantes italianos, a Escola Racionalista da Água Branca foi fundada e mantida pelos operários vidreiros da fábrica Santa Marina, tendo como diretor e professor o socialista Edmondo Rossoni que, vítima da Lei Adolfo Gordo de 1907, será expulso do Brasil em 1909<sup>30</sup>, bem como fechada esta escola pelas autoridades.

As causas da expulsão, Oh! Eram graves, muito graves. Rossoni cometeu um horrível crime, um delito imperdoável: dedicava-se à educação racional da infância, ministrava aos filhos dos operários um ensino livre de preconceitos patrióticos e religiosos. E o governo não poderia tolerar semelhante coisa (...) (A Voz do Trabalhador, RJ, n.21, ano II, 1909 apud GUIRALDELLI JR., 1987, p.128).

Como tentativa de estender o ensino livre ao nível superior, proporcionando aos trabalhadores uma visão “racionalista e científica do mundo”, é criada em março de 1904, no Rio de Janeiro, antes mesmo da preponderância anarquista e anarco-sindicalista nos movimentos

<sup>29</sup> Empenhado na realização deste projeto destaca-se Angelo Bandoni, companheiro de Oreste Ristori em La Battaglia. (ROMANI, 2002, p.177).

<sup>30</sup> De volta à Itália, Edmondo Rossoni é seduzido pelo cunho socialista do fascismo, ingressando ao Ministério de Mussolini em 1936 (GUIRALDELLI JR, 1986, p. 128; ROMANI, 2002, p.178).

reivindicatórios urbanos, a Universidade Popular de Ensino Livre, tendo em seu corpo docente nomes conhecidos do pensamento anarquista no Brasil, como Fábio Luz e Neno Vasco, mas também apoiadores socialistas como Rocha Pombo, Sylvio Romero e Araújo Viana. As aulas-palestras se referiam a temas compactos e autônomos e a inscrição, feita sem burocracia, exigia apenas o pagamento de uma taxa para a efetivação da matrícula. Apesar dos esforços e das expectativas, essa iniciativa teve curta duração, findando no mês de outubro do mesmo ano.

Por algumas décadas os pesquisadores que se voltaram para o estudo desta instituição de ensino foram unânimes em afirmar que as causas de seu rápido fracasso se deveu, por um lado, ao fato de que esta, apesar de ser voltada para os trabalhadores, não era feita por trabalhadores, mas sim por intelectuais, gerando um contraste cultural entre os frequentadores<sup>31</sup>. Por outro lado, não haveria tido sucesso devido à “ignóbil explosão de baixos interesses de vaidades”<sup>32</sup>. Não obstante, pesquisas mais recentes, como a de Carlo Romani, traz-nos algo bastante revelador. Ao embrenhar-se sobre a documentação, o autor lerá, nas páginas de *La Battaglia*, jornal anarquista dirigido por Oreste Ristori, a revelação de uma fraude envolvendo o diretor desse empreendimento educacional, Elysio de Carvalho, visto antes como um militante anarquista preocupado com a educação popular.

Elysio de Carvalho seria um policial enrustido cuja função, após ganhar a confiança dos anarquistas, teria sido a de identificar os grupos libertários existentes e vigiar suas lideranças. Em uma reportagem bilíngüe, francês/português, o jornal de Ristori trazia ao público a foto do vice-diretor do gabinete antropométrico da polícia do Rio de Janeiro, ninguém mais que o pretenso anarquista. (ROMANI, 2002, p.180)

Além do “despótico agir”, Ristori afirma que Elysio de Carvalho teria “fraudado as economias de um companheiro estivador do Rio”, denunciado “os redatores de *A Terra Livre* como malfeitores expulsos dos países civilizados, e todos os anarquistas como rufiões, convidando o governo a expeli-los do Brasil”<sup>33</sup>. A partir daí, buscando aprimorar suas atividades no sentido de tornar mais claro os objetivos da educação para os trabalhadores é que os libertários constituíram escolas que tivessem um programa mais de acordo com o ideal libertário.

Inserese nesta perspectiva preocupada com a consistência ideológica o movimento de fundação de Escolas Modernas nos anos 1910, que parece ter sido mais intenso no Estado de São Paulo, uma vez que até mesmo pequenas cidades como Cândido Rodrigues e Bauru viram iniciativas pautadas no ensino racionalista, a exemplo da Escola Moderna de Barcelona. Diferentemente da Escola Libertária Germinal, aqueles que se engajaram na criação das Escolas Modernas no. 1 e no. 2, em São Paulo, ou da Escola Moderna no Rio de Janeiro, por exemplo,

<sup>31</sup> Guiraldelli Jr. afirma que muitos dos docentes da instituição eram completamente alheios ao movimento operário (1986, p.122).

<sup>32</sup> Miranda, Carlos de. Universidade Popular. *Kultur*. RJ, n.5, out 1904 apud LUIZETTO, 1984, p.261.

<sup>33</sup> “Storia di uma spia”, *La Battaglia*, 07/06/1908, apud ROMANI, 2002, p.180-181.

voltaram-se não somente aos trabalhadores, mas também a “todos os homens emancipados”, os “livre-pensadores”, caracterizados pela heterogeneidade social e profissional (industriais, advogados, médicos, operários, setores militares, maçons, higienistas, etc.). Esta variedade lhes favoreceu quanto ao tema da falta de recursos no princípio. De qualquer forma, a presença de jornalistas militantes no movimento sindical nas Comissões<sup>34</sup> para sua fundação, bem como a localização destas escolas – no bairro da Água Branca, em torno das fábricas Matarazzo, e nos bairros populares Brás, Belenzinho e Pari –, denotava o seu caráter popular, tendo como clientela excepcionalmente filhos de trabalhadores, diferentemente das experiências espanholas de co-educação das classes sociais.

Finalmente em 13 de maio de 1912, após quatro anos, o Comitê organizador em São Paulo inaugurou a primeira escola racionalista, batizada com o nome de Escola Moderna no.1, dirigida por João Penteado<sup>35</sup>, entendida por Flávio Luizetto (1984) como um paradigma para a compreensão do ensino libertário praticado no ambiente brasileiro. Não muito tempo depois, é fundada a outra unidade, a Escola Moderna no.2, dirigida por Adelino de Pinho<sup>36</sup>, seguida da Escola Moderna de São Caetano, dirigida por José Alves. Para o seu funcionamento, eram também cobradas mensalidades de seus estudantes que variavam de acordo com o curso por eles tomados. Segundo Luizetto<sup>37</sup>, em relação ao número de matrículas registradas anualmente, pode-se dizer que a Escola Moderna no. 1 alcançou algum sucesso se comparada à Escola Moderna de Barcelona.

As escolas possuíam dois jornais, um mantido pelos estudantes, que se chamava O Início e no qual constavam publicações de trabalhos escolares como redações, prelações e informações a respeito do cotidiano escolar. Já o segundo chamava-se Boletim da Escola Moderna e dedicava-se à difusão do ideário da escola, com artigos sobre o Ensino Racionalista, relatórios internos, tabelas de prestação de contas e comemorações de datas importantes aos trabalhadores<sup>38</sup>.

---

<sup>34</sup> Uma outra forma de angariar fundos para a fundação das escolas, além das tradicionais quermesses, festas sorteios e listas de subscrição, serão as conferências levadas a várias cidades e a coleta de doações no interior do Estado por jornalistas, principalmente, como Orestes Ristori e Edgard Leuenroth. Será numa das conferências de Orestes em Jaú, cidade natal de João Penteado, que este, educador local, se engajará no movimento libertário, indo a São Paulo e sendo diretor da Escola Moderna no. 1. (ROMANI, 2002, p.184)

<sup>35</sup> João Penteado, estudioso da obra de Ferrer, iniciou carreira de professor em Jaú, cidade do interior paulista. Era filho do Agente dos Correios de Jaú. Foi carteiro em sua infância. Em 1905, já integrava o MO, participando do Centro Operário de Jaú e redigindo seu órgão oficial. (LUIZETTO, 1984 apud GUIRALDELLI JR., 1986, p.133).

<sup>36</sup> Em 1908, Adelino de Pinho, um aguerrido militante libertário, comprometido com a questão da educação popular, sairá de São Paulo para dirigir a Escola Social da Liga Operária de Campinas. Não se adotavam exames na escola, “um absurdo” “nada prova sobre a competência de qualquer indivíduo” “o esforço é o que unicamente merece elogios, não o resultado”. De maneira nenhuma, segundo Pinho, a Escola Social deveria permitir que os filhos de trabalhadores, uma vez escolarizados, se transformassem em burocratas. “(...) a viver com menos esforços, com mais conforto, mais bem acomodado” (GUIRALDELLI JR., 1986, p.126-127).

<sup>37</sup> Flávio Luizetto utiliza-se da documentação constante no arquivo do professor João Penteado, assim como jornais e revistas anarquistas da época.

<sup>38</sup> Sobre o conteúdo desses jornais ver LUIZETTO, 1984; GUIRALDELLI JR., 1987.

Os círculos sociais, os grêmios operários, algumas associações de mútuo socorro e as escolas modernas formavam uma eficiente rede de apoio e assistência social, organizada e gerida espontaneamente pelos trabalhadores. A auto-organização dos trabalhadores criando espaços de solidariedade não institucionais, preenchia de forma adequada os vazios deixados por um Estado ainda ausente, que somente aos poucos foi instalando seus mecanismos de controle social. (ROMANI, 2002, p.185)

Como resultado direto das manifestações sociais de 1917 e 1918, a repressão ao movimento de trabalhadores instalar-se-á no país, marcada pela forte tensão entre as autoridades e os anarquistas. Neste contexto, que acompanhou também as ações oficiais em torno do nacionalismo e do intervencionismo do Estado na educação, é que as escolas modernas da capital e de algumas cidades adjacentes serão fechadas por ordem do Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo no ano de 1919.

Assim, como nos salienta Flavio Luizetto, concorreram para a não continuidade dessas ações ambiciosas dos libertários paulistas da Primeira República não somente a falta de recursos ou a insuficiente cooperação nos próprios meios anarquistas, mas também a repressão estatal a esse ensino que se opunha ao sistema oficial e particular dominantes. A exemplo do que se passou na Espanha, nas principais capitais econômicas do país será desencadeado um processo gradual de intervenção do Estado na educação que terá como conseqüência, entre outros, o fechamento das escolas modernas e libertárias.

### **3.2.2 Iniciativas libertárias na educação no Rio Grande do Sul**

O Rio Grande do Sul também será cenário para a fundação de escolas aos moldes da Escola Moderna de Francisco Ferrer. É de princípios do período republicano que as associações e os sindicatos, liderados em sua maioria por libertários, estiveram mais ativos na organização dos trabalhadores e que se constituiu um processo de relativa autonomia cultural dentro da sociedade sulriograndense.

Os anos 1894-5 são elucidativos no que se refere à divulgação de idéias libertárias no Estado. É criado o Jornal “A Luta” pelo Grupo de Homens Livres, composto por alguns dos remanescentes da Colônia Cecília (GATTAI, 1979; SOUZA, 1970), assim como é fundado o primeiro Grupo de Estudos Sociais. O sul do Brasil seguiu recebendo imigrantes libertários no século XX, como é o caso dos ucranianos perseguidos pelos bolcheviques e que fundaram, a duras penas, a Comunidade Livre de Erebangó (CORRÊA, 1987; RODRIGUES, E., 1986), mantendo constante contato com os anarquistas russos na região platina.

No entanto, é de 1881 o primeiro registro, levantado por Norma Corrêa (1987), de uma iniciativa dos trabalhadores no sentido de conduzir um projeto escolar; o Grêmio Tipográfico de Pelotas, em seu estatuto, afirma a necessidade de “uma escola para educação artística de crianças que queiram aprender a arte tipográfica”. Preocupados com a formação profissional numa sociedade que se consolidava com o trabalho assalariado, assim como outros corpos associativos, vão se adiantar sobremaneira ao Estado em relação a este tema, que só passará a agir nesse sentido na Segunda República.

No I Congresso Operário Sul Riograndense, realizado em 1898 em Porto Alegre, reúnem-se várias sociedades de trabalhadores do interior e da capital, onde são aprovadas, entre outras coisas, a criação de Ligas Operárias Internacionais de Resistência em todo o Estado, além da boicotagem como “um meio de luta econômica, incentivando a formação de ‘Centros de Estudos Sociais’, bibliotecas, Grupos de Teatro Social, e a formação de escolas para alfabetizar os trabalhadores e seus filhos” (RODRIGUES, 1979, p.39).

A primeira Escola Livre do Estado foi fundada pela Sociedade União Operária, de Rio Grande, em 1895, que funcionou também como cooperativa de consumo e associação de “ajuda mútua”, vinculada ao jornal socialista *Echo Operário*. Apesar de não possuir uma proposta pedagógica específica, a escola distinguia-se pelo ensino laico e pela preocupação com a emancipação cultural dos trabalhadores, viabilizando os esboços de uma “pedagogia socialista” em solo gaúcho e obtendo liderança no sistema educacional da cidade. Preocupou-se também com a instrução feminina, embora não em co-educação dos sexos, já que havia dois colégios separados para ambos e, por não possuir uma tradição pedagógica que questionasse o sistema vigente, nem por sofrer influência das idéias pedagógicas progressistas circulantes no final do século, reproduziu uma postura coercitiva manifestada na relação de professores e estudantes, inclusive com métodos punitivos e controle austero de freqüência, desempenho e comportamento dos estudantes em algumas oportunidades. As dificuldades com a manutenção da escola vão levar a Sociedade a fazer um apelo à Municipalidade, fato que gerará desagrado entre os seus associados, já que alguns viam como perigoso para a continuidade de sua autonomia esse auxílio do governo. Embora não se recebesse grandes quantias, esse fato vai diferenciar a escola das outras iniciativas que surgem entre os trabalhadores<sup>39</sup>.

Será, contudo, com a União Operária Internacional que se verificará a consolidação das idéias libertárias no meio laborioso. Opondo-se à Confederação Obreira, com tendência socialista,

---

<sup>39</sup> No III Congresso Operário do Rio Grande do Sul, a Sociedade União Operária foi transformada em escola, ficando à parte da organização dos trabalhadores reunidos na Federação Operária da cidade. Esteve em funcionamento durante longos anos no mesmo local, quando foi fechada definitivamente em 1964.

essa associação unirá as principais lideranças anarco-sindicalistas de Porto Alegre que, posteriormente, estarão ligadas à fundação, direção e organização das escolas livres no Estado<sup>40</sup>. O ano de 1906 é significativo para as lutas dos trabalhadores, com a articulação da greve dos 21 dias, mas também com o relançamento do jornal *A Luta* e a criação da Escola Eliseu Réclus. Esse é o contexto da criação da Federação Operária do Rio Grande do Sul, FORGS – sob orientação socialista inicialmente, mas que será posteriormente conquistada pelos anarquistas – e das greves sistemáticas em demanda das 8 horas diárias de trabalho<sup>41</sup>.

As escolas operárias inauguram, ao ver de Norma Corrêa (1987, p.97), “um episódio de autonomia cultural da classe trabalhadora”, repercutindo “em outros órgãos classistas, tanto na Capital como no interior do Estado”. Neste ano já havia algumas iniciativas de ensino livre no Brasil, bem como uma rede de intercâmbio entre anarquistas do Rio Grande do Sul e de outros Estados que, nos anos seguintes, incentivarão outras associações a agirem rumo à instrução popular.

A homenagem prestada ao geógrafo francês Eliseu Réclus denota a popularidade de sua postura com relação à educação entre os libertários gaúchos na Primeira República. Nesta Escola<sup>42</sup>, a habilidade do professor em ajudar a criança a desenvolver-se conforme a lógica de sua natureza é enfatizada como parte de um projeto político em que a educação ideológica, adquirida numa escola noturna de ensino livre, é o único fator capaz de torná-la independente dos conceitos burgueses. A escola tinha íntima ligação com as associações dos trabalhadores, como o Sindicato dos Trabalhadores em Madeira e o Sindicato dos Marmoristas, esses últimos seus principais frequentadores. A partir do “manifesto dos moços estudiosos”, seus fundadores pugnam a autoridade dentro da escola enquanto um obstáculo para inovações, afirmando a gratuidade do ensino e as contribuições voluntárias.

A maioria daqueles que lecionavam na Escola Eliseu Réclus era constituída de trabalhadores autodidatas; as aulas, desenvolvidas de forma independente, proporcionavam a “cada qual ensinar o que sabe e cada um aprender o que ignora”. Além disso, havia as conferências sobre temas atuais, sendo enfatizada a ausência de exames ou qualquer tipo de avaliação (CORRÊA, 1987, p.144). Suas funções acabam interrompidas no ano de 1908 devido à falta de um local para

---

<sup>40</sup> Reunia os mais expressivos nomes da luta dos trabalhadores, tais como Manuel Ordovás, José Rey Gil (convertido ao anarquismo), Stefan Michalski, Paulino de Oliveira Diamico, Pedro Mayer, Manuel Aguiar, Carlos Taffolo, Djalma Fettermann, Anastácio Gago Filho, Joaquim Hofmeister, Jerônimo Batista, Antonio Cariboni e o incansável propagador do ensino racionalista – Polydoro dos Santos. (CORRÊA, 1987, p.94-95)

<sup>41</sup> Durante o II Congresso Operário Brasileiro, 1906, os representantes presentes da FORGS afirmam ser a criação de escolas um dos meios de propaganda para o ideal de uma sociedade baseada na solidariedade dos indivíduos, e onde haja lugar para todos os que são úteis para a coletividade. (CORRÊA, 1987, p.97)

<sup>42</sup> Entre os fundadores da Escola Eliseu Réclus estão Polydoro dos SANTOS, Stefan MICHAKSKI (1885-1957), Marcelo GAMA (1878-1915), Reinaldo Frederico GEYER [Era dono do primeiro Laboratório de Porto Alegre, no qual as bananas de dinamite, que vinham da região carbonífera, eram transformadas em bombas para o enfrentamento com a Brigada Militar] e Gomes FERRO (MARÇAL e MARTINS, 2008).

dar continuidade às atividades, voltando a funcionar somente em 1909 na sede da União Operária Internacional, fato este que é entusiasmadamente divulgado pela imprensa libertária, uma vez que a escola, um meio de difusão do pensamento anárquico, estava localizada dentro de um dos mais importantes aparelhos libertários daqueles tempos. Todavia, embora tenha havido a preocupação em introduzir elementos da pedagogia racionalista, isto apenas se consolidará com outras iniciativas libertárias. Em 1915, a Escola Eliseu Réclus funcionará junto à sede da FORGS e percorrerá a segunda década do século sendo um “centro de instrução da vanguarda libertária” e de discussão política, inaugurando uma tradição de homenagem a Francisco Ferrer a partir da organização de uma comemoração que se repetirá até os anos 1930, quando a Federação passa por reorganização interna e os libertários perdem hegemonia no órgão.

Junto à Federação Operária do Rio Grande do Sul<sup>43</sup> funcionava também a Escola Operária<sup>44</sup>, uma das mais significativas experiências de ensino livre do Estado. Era freqüentada em sua maioria por adultos, cobrando uma taxa como contribuição, mas em 1915 é criada uma aula noturna gratuita para meninos e adultos, além das aulas diurnas elementares para crianças de ambos os sexos a partir de 1916. Desse modo, em 1915 a Capital contava com várias frentes de ensino livre, além da Escola Eliseu Réclus e da Escola Operária da FORGS. Havia também as aulas gratuitas da Sociedade União dos Trabalhadores em Madeira e a Escola Moderna dos Navegantes.

Fundada a partir dos esforços de colaboradores das duas escolas citadas anteriormente, a Escola Moderna dos Navegantes estava localizada na primeira zona industrial de Porto Alegre e surgiu em 1914. Os baixos salários recebidos pelos operários das fábricas do bairro impediam que muitos freqüentassem as escolas livres da parte central da cidade. Diante disto, a União Operária Internacional toma para si a iniciativa de instalar a escola, cultivando contato com iniciativas semelhantes em São Paulo para a troca de materiais, programas e informações a respeito do ensino racionalista, e inaugurando, juntamente com a Escola Moderna da Rua Ramiro Barcelos, a introdução do ensino racionalista no Estado<sup>45</sup>. A necessidade de uma escola para os trabalhadores e seus filhos, que ao mesmo tempo trouxesse instrução e se adequasse com os seus princípios, fica demonstrada pelo número de matrículas que, se comparada com a Escola Moderna de Ferrer e a Escola Moderna no.1 de São Paulo, mostrou-se elevado (CORRÊA, 1987, p.159).

---

<sup>43</sup> Somou-se aos projetos culturais da FORGS a manutenção do periódico A Voz do Trabalhador que, em 1914, se tornou O Syndicalista.

<sup>44</sup> Diferentemente da Escola Eliseu Réclus, a Escola Operária da FORGS compunha-se de um aparato burocrático, de comissões fiscal e diretora, e realizava exames finais com a constituição de uma banca avaliadora, responsáveis, entre outras coisas, pela seleção do material didático e dos “explicadores”.

<sup>45</sup> Todavía, alguns princípios racionalistas não se aplicaram à Escola Moderna dos Navegantes, como a co-educação de sexo ou de classes – embora tenha tido entre os seus simpatizantes homens e mulheres desconectados do movimento operário – e a realização de exames a partir de uma banca avaliadora, assim como a entrega de prêmios por assiduidade, boa conduta e aplicação aos estudos.

No entanto, apenas em 1918, quando da homenagem aos nove anos do assassinato de Francisco Ferrer, organizado pela Sociedade Pró-Ensino Racionalista, é que se ouve a respeito da Escola dos Navegantes, representada na oportunidade por Jesus Ribeiro. Nesses quatro anos não há como afirmar a sua regularidade no funcionamento, mas, como emenda Corrêa, “não resta dúvidas que sua presença no bairro dos Navegantes foi fundamental para garantir uma relativa autonomia da classe trabalhadora na direção de seu processo educativo” (CORRÊA, 1987, p.165).

A fundação da Escola Moderna<sup>46</sup> data de 1916 a partir da iniciativa do Centro de Estudos Sociais e da União Operária Internacional e foi a mais amadurecida proposta de ensino racionalista e cientificista no Estado. Conquistando a simpatia de outros segmentos da sociedade sulriograndense, inclusive com apoio financeiro e divulgação de suas atividades a partir da imprensa local, logo foi criada a Sociedade Pró-Ensino Racionalista, o que veio a acelerar o processo de organização do empreendimento. Assim, no mesmo ano, abriram-se as portas do prédio situado à Rua Ramiro Barcelos, onde residiam imigrantes judeus pobres junto de parte da população negra da Capital.

Ser, pois, racionalista, não implica de modo algum em ser anarchista ou anti-patriota, ou coisa que o valha. Evitemos a confusão! (...) Tudo evolue, tudo caminha. O próprio homem de hoje é inteiramente diverso; o ambiente em que ele vive é inteiramente outro: - porque conservar rotineiramente os mesmos processos de desenvolver-lhe a intelligencia? (...) Mas não é na modificação de um thema, ou no alinhamento mais ou menos diferente das materias a estudar, que deve consistir a modificação – a evolução. (...) Esta, tal como a pede o ensino racionalista, deve ser radical. (...) A escola moderna é a miniatura da vida humana (Dr. Maurício de Medeiros. *O Ensino Racionalista. Revista Liberal*, out. 1921).

Com aulas mistas, diurnas e noturnas, para jovens e adultos, mesa de leitura, livros, revistas e jornais, cursos especiais e gratuitos de teoria profissional, além de uma biblioteca de estudos sociais, a Escola Moderna<sup>47</sup> enfatiza também atividades de extensão que possam contribuir para a educação popular, como palestras com temática social, anticlerical, antimilitarista, etc., uma escola de música, comemorações e festas, todas oportunizando momentos para a divulgação do ideário libertário.

---

<sup>46</sup> Essa empreitada reuniu um punhado de idealistas da melhor qualidade: Lira Pinto Bandeira, Eulina Martins, Cecílio Villar (Henrique Martins), Zenon de Almeida, Djalma Fettermann, Cristiano Fettermann, Waldomiro Padilha, Francisco Marques Guimarães, Leopoldo Bettiol e outros. Embora dirigida de forma coletiva, sua principal diretora parece ter sido a professora Lira Pinto Bandeira, acompanhada, num segundo momento, por Dorvalina Ribas. Dentre seus principais professores estiveram Eulina Martins, a mais velha das irmãs [Martins] (casada com Zenon), Djalma Fettermann, Zenon de Almeida e Francisco Marques Guimarães. Alguns de seus alunos o futuro jornalista Artur Fabião Carneiro e a militante Espertirina Martins (Marçal e Martins, 2008).

<sup>47</sup> Assim como nas demais escolas livres, com exceção da Escola Eliseu Réclus, na Escola Moderna da Ramiro Barcelos os exames eram realizados e os resultados divulgados. De acordo com Norma Corrêa (1987), os últimos exames serão realizados em 1919 após um considerável declínio no número de matriculados em decorrência da gripe espanhola, que se alastrava pelo Rio Grande do Sul desde o ano anterior. As atividades são suspensas e a Escola passa por modificações estruturais durante longo período visando a sanar a falta de recursos para a manutenção do prédio alugado.

O jornal *O Syndicalista*, ao prestar homenagem a Polydoro dos Santos após sua morte prematura em 1924, afirmará: “Essa Escola chegou a ter cerca de 400 alunos, de ambos os sexos, tendo desaparecido por dificuldades econômicas há anos” (*O Syndicalista*, 1924, p.1, apud CORRÊA, 1987, p.57). Corroborando com essa afirmação, o próprio Polydoro dos Santos, quando ainda vivo, em 1923, engajado em reativar a Escola Moderna a partir da reativação da Sociedade Pró-Ensino Racionalista e mantendo constante contato com incentivadores libertários do ensino livre de outros locais, como Maria Lacerda de Moura em Minas Gerais, escreverá nas páginas da *Revista Liberal*:

Quando, em 1915, com Zenon D’Almeida, Cecílio Villar e professora Lyra Pinto Bandeira – esses dois últimos de saudosíssima memória – fundamos a extinta Escola Moderna, éramos portadores de um surto de boa vontade, abnegação e entusiasmo que, infelizmente, não encontrou eco na densidade do meio e a nossa nenhuma prática de tais empreendimentos nos fez esbarrar em não poucos escolhos que hoje precisamos evitar para não naufragarmos em águas já conhecidas... [...] Entre esses escolhos – e dos mais vultuosos – está o não possuímos edifício próprio para a Escola e vemos mensalmente a escassa receita – reunida sabemos nós com que sacrifício! – absorvida pelos aluguéis! (...) Esse deve ser o primeiro passo para que se inicie com segurança uma obra cuja importância está na sua estabilidade, na perseverança dos que a ela se dedicam e na permanência de sua seção para bem se apreciar os resultados advindos sob o ponto de vida social e humano. [...] Há ainda outros pontos de suma importância e que requerem acurado exame dos que se abalancem a iniciar uma escola racionalista: a obtenção de professores, aquisição de livros e material adaptado, são questões a resolver. [...] São precisamente esses pontos que queremos ver ventilados por aqueles que se interessarem pela Escola Racionalista e é por isso que se torna imprescindível, como temos dito, a aproximação dos indivíduos que sentem a necessidade de um tal empreendimento. (Polydoro dos Santos. Uma Escola Racionalista em Porto Alegre. *Revista Liberal*, mai. 1923).

Assim, anos depois de fechada a Escola Moderna e em sua campanha pela implementação de uma Escola de Ensino Racionalista em Porto Alegre, Polydoro justificará:

O nosso meio resente-se da falta de uma escola racionalista. Com o desenvolvimento crescente da educação clerical e a progressiva clericalização das escolas públicas, os nossos filhos, para não ficarem analfabetos, têm de fatalmente cair nas mãos do fanatismo religioso, que amolda-lhes a inteligência ao sabor da caprichosa e interesseira rotina. (...) E’ entretanto fácil. Basta apenas um entendimento, uma conjugação de esforços e dentro em pouco o formoso edifício de uma escola moderna e racionalista se ostentará, recebendo em seu seio amigo os filhos de livre-pensadores, liberais, operários sindicalistas, socialistas e libertários – para instruí-los e encaminhá-los na trilha de uma moral sadia e vitalizadora, calcada nos princípios das imperecíveis leis da solidariedade humana. (...) (Polydoro dos Santos. Uma Escola Racionalista em Porto Alegre. *Revista Liberal*, fev. 1923).

Reativada a Sociedade Pró-Ensino Racionalista em 1923, dois anos depois a Escola Moderna abrirá suas portas, dessa vez tomando cuidados para a sua manutenção, além da oferta de cursos profissionais, que chamarão a atenção de trabalhadores do setor terciário.

O nosso apelo encontrou écho sympathico entre as numerosas pessoas que acompanham contristadas os avanços de um ensino calcado sob o mais ferrenho dogmatismo, vasado sob

princípios inconsistentes por ilógicos, em flagrantes contradições com as mais lúdimas conquistas da ciência posta ao serviço da humanidade. (...) Derma-nos essa certeza as reuniões realizadas pelos iniciadores do bello tentamen e, posteriormente, a entusiástica assembléia em que foram definitivamente lançadas as bases da Sociedade Pró Ensino Racionalista com o fim de crear a Escola Modelo Racionalista. (Polydoro dos Santos. Uma Escola Racionalista em Porto Alegre. *Revista Liberal*, jul.1923).

De acordo com Norma Corrêa, a antecipação dos trabalhadores à oficialidade no sentido de criar escolas, num claro processo de resistência e de construção de espaços de autonomia entre os trabalhadores, favoreceu que as gerações que as freqüentaram pudessem conviver e partilhar experiências, fortalecendo o ideário libertário em solos riograndenses<sup>48</sup>. Em consonância, Guiraldelli Jr. “ressalta que enquanto na Europa os libertários perdiam espaço para o movimento socialista, levado nos moldes da II Internacional, no Brasil essa tendência dominou as vanguardas até 1922. No Rio Grande do Sul, entretanto, a tradição libertária foi mais duradoura”. (GUIRALDELLI JR. apud CORRÊA, 1987, p.101).

Trazidos estes breves elementos a respeito do ensino livre e libertário no Brasil, com especial atenção para algumas experiências nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, cabe agora uma análise que as vincule às políticas oficiais para a educação, buscando verificar a relação da oficialidade no campo da instrução popular com as iniciativas dos trabalhadores.

---

<sup>48</sup> A participação de Esperitina Martins (1902-1942) – antiga estudante da Escola Moderna e a mais jovem das irmãs Martins - na Sociedade Pró-ensino racionalista, juntamente com Dulcina Martins, denota esse fortalecimento do libertarismo entre gerações. (Informação coletada da *Revista Liberal*, 07/1923). Com apenas 15 anos de idade em 1917, [Esperitina] carregava a bomba [disfarçada de um buquê de flores] com que Djalma Fettermann enfrentou a carga da cavalaria da Brigada Militar na batalha campal travada entre anarquistas e brigadianos na Várzea. Faleceu aos 40 anos, fiel aos seus princípios. “Eu sou uma libertária”, dizia ela (Marçal e Martins, 2008).

#### **4 O Estado e os empreendimentos educacionais libertários no Brasil**

Este último parágrafo será reservado para o contraste de alguns dos elementos trazidos nas duas seções anteriores, ou seja, uma verificação da política educacional do Estado Nacional, particularmente dos Estados de São Paulo e do Rio Grande do Sul, em relação aos empreendimentos de ensino livre que pretenderam novas pedagogias e objetivos para a educação. Procura-se, com isso, afirmar que a utilização de um modelo homogêneo, baseado nas experiências paulistas de ensino livre, generalizadas como paradigmas para o restante do país, como por muito se fez no estudo da educação libertária no Brasil, acabou por ofuscar as diversas modalidades de relações particulares a outros locais, como no Rio Grande do Sul, por exemplo.

Se já nos últimos anos da monarquia brasileira, devido às reformas liberalizantes da educação para o âmbito nacional, era perceptível um princípio de descentralização neste campo, com a instauração da República no Brasil, esta tendência se ampliará estimulada por clamores liberais que viam na centralização política e econômica do país um entrave para sua necessária modernização e inserção no cenário internacional que se projetava. Estas novas regras atingiram amplos setores da sociedade e colaboraram para a propagação das iniciativas libertárias no campo da educação popular. Assim, após um rápido período de “fervor ideológico”, embasado pelas proclamadas virtudes do novo regime e suas idéias liberais, que tinham na ampliação da participação civil um elemento fundamental para a modernização do país, retorna-se a um estágio estacionário por parte da oficialidade do Estado no que tange à educação, com sua diminuta rede escolar primária. Nestas quase duas décadas do novo regime político, os anarquistas serão beneficiados e realizarão uma série de feitos no campo da instrução e informação popular que iam desde jornais, revistas e livros a fundação de Centros de Estudos Sociais, Escolas e um projeto malogrado de Universidade Livre.

Somente a partir de meados da década de 1910, quando novos ares tomam conta do país num amplo movimento social e político, enfatizado pelo emergente nacionalismo, somando-se a isto o “entusiasmo pela educação”, ou seja, a retomada da educação enquanto um instrumento elementar na luta contra o analfabetismo, “o mal que afligia a nação e a degenerava”, propondo-se ações no sentido de extirpá-lo. Se em fins do século tivemos um suspiro de idéias progressistas e o vislumbre de um novo tempo, estes foram silenciados por forças políticas monopolizadoras que, a partir de um pacto oligárquico, mantiveram os ranços viciados de um sistema político fechado. Agora, nesta segunda década do século, a retomada do fervor ideológico era manifestada pelos próprios republicanos desiludidos, numa vontade de “republicanizar a República”, denunciando a gravidade da questão social no país, quando

em 1920, 75% da população brasileira era analfabeta e, em São Paulo, por exemplo, as instituições de ensino não tinham capacidade para atender sequer um terço da população em idade escolar (PAIVA apud GUIRALDELLI JR., 1987, p.26).

São criadas as “ligas” nacionalistas, como a Liga de Defesa Nacional, que tinham o enfoque na escola primária, a escola popular, aquela que instruiria a população, afastando do território o perigo da quebra da unidade nacional pelo “definhamento do patriotismo” (NAGLE apud LUIZETTO, 1984, p.244). Num primeiro momento, o caráter anti-oligarca das reformas propostas por estas ligas atraiu “livre-pensadores” e elementos simpáticos aos movimentos contestatórios dos trabalhadores, como é o caso de Maria Lacerda de Moura, professora adepta das idéias libertárias e presente no meio operário que, num dado momento, integrará uma dessas ligas em Minas Gerais. Porém, esse movimento, “prende em elitismo e paternalismo”, embora quisesse resolver um problema real e tornasse evidente uma realidade cruel, era pensado e levado a cabo, em sua maioria, por setores que se chocavam com as manifestações operárias nas grandes cidades do país e que apoiaram o governo nas ações repressivas contra os operários (GUIRALDELLI JR., 1987, p.28).

Por outro lado, neste mesmo período de progressiva intervenção estatal na esfera educacional é quando se verifica o florescimento das iniciativas dos trabalhadores, com a criação das Escolas Livres e Modernas em várias cidades do país. Se para os intelectuais liberais que integravam este movimento era, ao menos no nível do discurso, crucial o combate ao analfabetismo para um “desenvolvimento harmonioso do país”, e embora o movimento socialista brasileiro tivesse, quando da consolidação da República, endossado suas teses liberais de reconstrução da nação via educação popular, víamos um elemento diferente no seu discurso: vínculo direto entre a questão educacional e a questão política. Para o movimento operário, em especial aos libertários que predominavam no meio em meados na década de 1910, a educação inseria-se num contexto das demais lutas em torno da retomada de meios de ação historicamente monopolizados por uma minoria no poder. Assim, enquanto um instrumento de atuação, a instrução associava-se ao combate político visando à ruptura social e jamais poderia perder essa conexão.

Rechaçando as medidas oficiais em suas críticas diretas ao aparelho estatal, a esfera educacional viu-se favorecida por novas formulações, inclusive pedagógicas, trazidas e aprimoradas a partir de experiências vivenciadas em outros cenários. Apesar da concordância em relação ao ensino laico, a defesa do ensino público e gratuito não coincidia com estas formulações, uma vez que a Igreja e o Estado eram vistos como aliados, se não, no máximo “competidores fraternos” pelo “mesmo rebanho de explorados”. E, à medida que os libertários aumentavam a sua influência nas associações de trabalhadores, os clamores em torno da defesa da educação pública e gratuita tornavam-se menos expressivos.

Tem-se dado ligeiramente um grande passo declarando primária gratuita, obrigatória e laica, fechando ao padre a porta da escola, criando colégios e liceus para meninas e senhoritas... Ninguém ignora porém que se pode ensinar muitos erros e tolices de modo gratuito, obrigatório e laico (O que deve ser a educação. *Na Barricada*, RJ, suplemento, 01-05-1913 apud GUIRALDELLI JR., 1987, p.108)

A luta dos libertários pela retirada das escolas das mãos do Estado foi potencializada pela xenofobia crescente, decorrente em muitos sentidos não só da atmosfera gerada pela Grande Guerra, na qual muitos trabalhadores do mundo morriam, mas também das medidas nacionalizantes estatais, que incitavam sentimentos militaristas no todo social. Embora na prática a criação de escolas e ampliação da rede primária oficial de ensino não tivesse sido efetiva, como preconizava o discurso das elites, o internacionalismo libertário via a educação enquanto um elemento importante no combate ideológico travado na esfera cultural, alertando contra sua utilização neste sentido.

E' o surgimento entre nós do *facismo* com os seus processos de estúpida violencia contra a organização operária. [...] A propósito da greve dos tecelões no Rio Grande, os patrões prejudicados com a ousadia de operarios e operarias pretenderam mais alguns vintens de salário, acirraram os ódios patrióticos – pois está entendido que lutar contra um explorador do suor operario é crime de lesa-patriotismo; o commandante-cooperativista do “José Bonifácio”, Fred. Villar, cognominado “Caça Gallego”, dêsse uma demonstração de seu nacionalismo rebarbativo, mandando os seus marinheiros invadir a sede da Federação Operária, quebrando moveis, destruindo bibliotheca, ferindo homens e mulheres inermes. Tudo isto praticado em nome da patria e com o apoio dos *carabinieri* de cá que acudiram, tal qual os seus collegas italianos, não para cohibir os desatinos dos atacantes, mas para prender os atacados! (...) Há uma lei de accidentes de trabalho que serve de argumento á maravilha para combater a organização e as lutas operarias, mostrando a sua inutilidade, uma vez que os governantes criam leis de amparo ao operário... [...] Mas a verdade é que, bem ao contrário do que acontece com as leis anti-operarias Adolpho Gordo e Arnolpho Azevedo, a lei que protege os operários em caso de accidente é letra morta. (...) Não são mais que parolagem com que se tenta confundir o trabalhador e induzil-o a abandonar o caminho da sua verdadeira emancipação social que é a sua organização de classe. (Notas do Mez. *Revista Liberal*, Porto Alegre, mar. 1922)

Dessa passagem, retirada de *Revista Liberal*, jornal dirigido por Polydoro dos Santos na cidade de Porto Alegre nos primeiros anos da década de 1920, fica patente não somente o chauvinismo do período, mas também o seu aproveitamento contra as demandas dos trabalhadores, seja a partir da repressão, seja a partir de medidas legais, valendo-se da fabricação da idéia de “desordem” como legitimadora de suas ações, inclusive, contra as escolas modernas de São Paulo.

#### **4.1 O Estado e os empreendimentos educacionais libertários em São Paulo e Rio de Janeiro**

Nas décadas finais do período imperial verifica-se por todo o território manifestações progressistas no sentido de fomentar debates a respeito da descentralização política do Brasil, bem como da necessária e urgente abertura do sistema para a participação de outros setores nas decisões

governamentais do país. As cidades inseriam-se cada vez mais na modernidade capitalista e para muitos era incompatível o não reconhecimento de uma maioria nas esferas decisórias do Estado.

Embora tenha havido, com a consolidação da República sob o poder dos grupos oligárquicos, um afastamento de elementos progressistas que trouxessem para o seio das discussões a ampliação da participação civil, o número de matrículas nas escolas primárias públicas no Estado de São Paulo aumentou no mesmo período em que os libertários tomaram iniciativas no campo educacional, ou seja, entre os anos de 1889 e 1920, muito em função da criação dos grupos escolares nos centros urbanos (INFANTOSI DA COSTA apud JOMINI, 1990, p.46-47). O fato é que não foi suficiente para abrigar nem sequer metade da população em idade escolar, o que incentivou os militantes e pais de estudantes a se organizarem a fim de oferecer instrução às crianças.

Durante toda a sua existência, as Escolas Modernas enfrentaram a oposição de setores vinculados à Igreja e ao governo. Apesar de terem recebido apoio de livre-pensadores desconectados do movimento operário, antes mesmo da concretização dos empreendimentos educativos já era possível verificar uma campanha lançada a público por jornais católicos muitas vezes em tom pessoal. Esta se atenuará com o crescimento do anarco-sindicalismo no começo da década de 1910, mas voltará à tona com os movimentos reivindicatórios dos anos 1917 em diante.

A attitude que ultimamente vêm assumindo os responsaveis principaes da politica do paiz, revelam um espírito reaccionario e antidemocrático, que tenta subverter e confundir as mais nobres conquistas do espirito humano. [...] Indivíduos, sem nenhum principio nem doutrina, visando apenas a satisfação momentanea de ambições subalternas, tornam-se perigosos instrumentos da reacção, na qual não é difícil vislumbrar a nefasta influencia do clericalismo romano, nostalgico do regimen monarchico em que campeava discrecionariamente. (...) Depois disso, digam-nos: quem são os inimigos do regimen? (Hélio Fulgente, Os inimigos do regimen. In: *Revista Liberal*, Porto Alegre, mar. 1922).

Não somente havia uma campanha direta de setores contrários às iniciativas libertárias, mas os acontecimentos expostos por Oreste Ristori a respeito do episódio da Universidade Popular de Ensino Livre, no Rio de Janeiro, colocam-nos uma outra modalidade de relação entre o Estado e estas experiências no campo da educação: a infiltração de agentes fiéis às forças repressivas, que se fizeram passar por simpatizantes da luta, mas que de fato estavam ali com a missão de sabotarem por dentro os esforços dos anarquistas, ao mesmo tempo em que repassavam informações, mapeando-os para futuros esforços repressivos.

Antes mesmo do período de maior conflito entre o movimento operário e as autoridades oficiais, quando o “entusiasmo pela educação” é tomado como bandeira de luta pelas várias ligas nacionalistas e os militantes estrangeiros são visados, considerados ameaças para a unidade nacional, surge a figura de Elyσιο de Carvalho, um oficial da Polícia do Rio de Janeiro inserido secretamente entre os libertários. Revelado pelo jornal anarquista *La Battaglia* um delator dos

“agitadores” anarquistas que acaba por levar a baixo a recém fundada instituição de ensino superior, a reflexão acima deste evento nos traz a hipótese elucidativa de uma outra tática utilizada pelos opositores ao pensamento ácrata, temerosos de que sua propagação pudesse se configurar numa ameaça efetiva à “ordem” estabelecida. Diferentemente do que se supõe atualmente a respeito do malogro de iniciativas desse gênero, a infiltração e a boicotagem poderiam ter sido aplicadas com maior frequência. Infelizmente, para esta pesquisa, não se dispõe dos meios para a verificação desta hipótese. De qualquer forma, faz-se importante atentar para a possibilidade, que pode vir a ser contrastada por futuras análises a respeito dos destinos dessas experiências educacionais.

Se o Estado se fez presente de forma infiltrada na Universidade Popular de Ensino Livre, no Rio de Janeiro, sabe-se que a repressão aberta ao movimento operário nos anos finais da década de 1910 tornou difícil a ação ao anarco-sindicalismo e aos seus componentes, respingando nas Escolas Modernas e contribuindo para seu o fechamento no Estado de São Paulo por ordem das autoridades no governo. Além dos conflitos abertos organizados e levados à cabo por operários e anarquistas nos grandes centros econômicos do país, a explosão de uma bomba na Rua João Boemer, São Paulo, em 19 de outubro de 1919, na qual morre José Alves, o então diretor da Escola Moderna de São Caetano, irá servir de pretexto para a intervenção estatal nos empreendimentos educacionais libertários, atacados diretamente pela imprensa conservadora.

Assim, em 19 de novembro de 1919, João Penteado, diretor da Escola Moderna no.1 recebe um ofício assinado por Oscar Thompson, Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, comunicando a cassação da autorização de funcionamento das Escolas Modernas no.1 e no.2. Neste documento, baseado no artigo 30 da Lei no. 1.579 de 10/12/1917, afirmava-se que estas escolas, por não cumprirem com os dispostos nas normas gerais de funcionamento de estabelecimentos particulares de ensino, deveriam ser fechadas. No entanto, ignorando as providências a serem tomadas pelo Estado antes da proibição de funcionamento, como prazos, multas e avisos aos reincidentes, todos previstos pelos dois artigos seguintes da mesma lei, o diretor manda fechar as escolas definitivamente. Fundamentado por um relatório da Secretaria da Justiça e da Segurança Pública, para o qual contribuiu a denúncia de um pai de um estudante matriculado na Escola Moderna no.1, no mesmo ofício, Oscar Thompson acusa ambas as escolas de “visarem a propagação de idéias anárquicas e a implantação do regime comunista”, ferindo “de modo iniludível a organização política e social do país”<sup>49</sup>.

No mesmo dia João Penteado entra com um pedido de *habeas corpus* no Tribunal de Justiça de São Paulo, em seu nome e no dos setenta alunos existente na escola naquela data. Negado o

---

<sup>49</sup> A respeito deste processo, ver LUIZETTO, 1984.

pedido por unanimidade, o professor recorre ao Supremo Tribunal Federal, sendo novamente negado. Todavia, o Ministro Sebastião de Lacerda<sup>50</sup> defenderá as Escolas Modernas em sessão do Tribunal, baseado na “liberdade de ensino” da Constituição Federal, afirmando que “a autoridade só poderia condenar o anarquismo no fato ou ato criminoso, contra a lei, e não como doutrina” (As Escolas Modernas e a justiça burguesa. *A Patuléia*, São Paulo, n.2, 31/01/1920 apud GUIRALDELLI JR., 1987, p. 139) e que o fato de João Penteado ser anarquista “não constituía motivo para que sua escola fosse fechada pela violência do governo paulista” (Ainda a propósito do fechamento das Escolas Modernas. *A Plebe*, São Paulo, n.84, 02/10/1920 apud GUIRALDELLI JR., 1987, p.139). Embora tenha sido vencido, esse fato apenas aclarou aos libertários de vez a divergência de interesses de seus projetos pedagógicos com as bandeiras levantadas pelas “pregações cívico-patrióticas” (NAGLE apud LUIZETTO, 1984, p.290) do “entusiasmo pela educação” e do “otimismo pedagógico”.

É fato curioso, havendo uma Liga Nacionalista com o escopo de matar o analfabetismo nesta terra de bandeirantes, ninguém deu fé que dita instituição protestasse contra o ato abusivo e prepotente dos governantes mandando encerrar escolas numa terra de analfabetos, onde a maioria da população não sabe ler, o que é considerado o maior flagelo que aflige o Brasil. É que todos, gregos e troianos, como bons burgueses que se prezam ser, entendem que a escola é muito boa só quando tem o fim de fortalecer o pedestal da exploração burguesa. A não ter a escola essa missão, acaba-se com a escola. (A Escola Moderna ou Racional. *A Plebe*, São Paulo, n.54, 28/02/1920 apud GUIRALDELLI JR., 1987, p.140).

Encurralados diante da crescente repressão estatal, resta a muitos libertários paulistas e cariocas deslocarem-se a outras partes do país, articulando as redes de solidariedade anarco-sindicalista ao norte e ao sul<sup>51</sup>. De acordo com Guiraldelli Jr., é neste momento, final da década de 1910 e início da década de 1920, que se verifica o surgimento de movimentos em prol do ensino racionalista no Pará<sup>52</sup> e no Rio Grande do Sul<sup>53</sup>. No entanto, dos elementos trazidos por Norma Corrêa, no Estado sulista já havia uma movimentação bem anterior em favor da implantação de escolas livres e escolas racionalistas.

<sup>50</sup> O ministro fará menção, em sua defesa das Escolas, à figura do republicano Benjamin Constant que, embora discordasse do Imperador, exerceu função de professor na Escola Politécnica, sendo mantido, nos tempos imperiais, o respeito constitucional. (GUIRALDELLI JR., 1987, p.139)

<sup>51</sup> Ao se referir à reação policial no Rio de Janeiro contra o operariado, a Revista Liberal de Porto Alegre, em julho de 1923 afirma que continuavam impedidos de circular os jornais operários no país, evidência da repressão que vinha sofrendo o movimento operário naquele período.

<sup>52</sup> No início dos anos 20 é fundada no Pará a Escola Racional Francisco Ferrer por João Plácido, que acaba por morrer por consequência dos maus tratos sofridos na prisão depois de ser preso quando do III Congresso Operário no Rio de Janeiro, em 1920. (GUIRALDELLI JR., 1987, p.129)

<sup>53</sup> Na primeira edição do jornal O Confessado, da cidade de Bagé (RS), ainda em outubro de 1926, é publicado um artigo intitulado “Em torno da Educação” de Florentino de Carvalho, um dos animadores paulistas do ensino racionalista que esteve preso inúmeras vezes no Estado de São Paulo pela suas ações em contra os interesses dominantes. “Em S. Paulo, Florentino Carvalho por ‘crime’ de greve, esteve preso 26 dias, 13 de solitária” (De Toda Parte. *Revista Liberal*, Porto Alegre, abril 1921).

#### 4.2 O Estado e os empreendimentos educacionais libertários no Rio Grande do Sul

A nova Constituição sulriograndense de 1891 afirmava, em sintonia com o pensamento de Auguste Comte, a liberdade de culto, bem como a laicidade do ensino, além da obrigação do Estado em propagar o acesso à instrução. A preocupação com a coerência ideológica por parte das autoridades do Estado não se constituirá, dessa forma, em um obstáculo para a expansão das iniciativas pedagógicas libertárias, diferentemente dos outros Estados anteriormente apresentados.

Aidê Dill afirma que com a concretização do pensamento positivista a partir das leis estaduais, a educação será alvo de maior atenção por parte da oficialidade do Estado. No entanto, há de se tomar cuidado com conclusões a respeito dessa afirmação. Se no período imperial o campo educacional em terras gaúchas deixava a desejar, a partir de agora algumas medidas serão tomadas em consonância com o ideário generalizado na mentalidade nacional. Com isso não se quer dizer que muito se fez nesse sentido. Fica demonstrada por Norma Corrêa que a preocupação com a instrução no meio dos trabalhadores é anterior às medidas oficiais para o seu fomento, bastante centralizadas na figura do presidente do Estado.

Se no “esboço do entusiasmo pela educação” no Estado de São Paulo o magistério esteve presente e ativo, auxiliando os governantes na delimitação das diretrizes para a instrução pública, unanimemente tida como urgente à modernização do país, no Rio Grande do Sul são poucos os registros dessa participação. Defasado na questão educacional neste período de transição entre regimes políticos, o professorado riograndense acabou por acatar, desde imediato, às diretrizes estabelecidas pelo Partido Republicano local. Se em São Paulo os elementos vinculados a idéias liberais foram gradativamente tornando-se acessórios com a realidade dos fatos, na medida em que a oligarquia cafeicultora tomou as rédeas das instituições republicanas assim quando de sua consolidação, no estado sulista a rede de ensino oficial era tão mínima, bem como as forças de ação e de intervenção na esfera pública dos professores eram tão desconsideráveis, que não houve esforços no sentido de tornar sua participação efetiva.

Na luta constante contra a oposição, O PRR, para se legitimar, buscou agir coerentemente de acordo com os princípios por ele divulgados, à diferença dos outros PRs regionais, apoiando-se, para tal, não no domínio de relações coronelísticas, mas sim em sua base, outros setores da sociedade gaúcha. Será dessa forma que encarará a greve de 1906, quando “anulou os excessos da própria liberdade, mais prejudiciais aos que demanda” ao realizar acordos com os ditos representantes dos trabalhadores. (PINTO apud CORRÊA, 1987, p.96).

Se no âmbito nacional foi levantada a bandeira da separação da Igreja e do Estado desde os tempos do Império, sendo, inclusive, negada a permissão para algumas escolas religiosas exercerem o magistério com a Reforma de Carlos Maximiliano, de 1915, por outro lado a Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, de 14 de julho de 1891, pouco sinalizava a este respeito, afirmando que não caberia ao governo instituir ou amparar o ensino oficial, mantendo as escolas, mas tampouco lhes negava existência, interferindo na liberdade de culto das associações particulares. O Estado não deveria, assim, pronunciar-se nos temas sob domínio das consciências individuais.

O valor dado à coerência do partido republicano ficará demonstrado em um outro episódio, quando das medidas nacionalizantes difundidas pelas ligas patrióticas em meados dos anos 1910. Afirmando que a intervenção do Estado nas instituições de ensino, assim como o fechamento daquelas coordenadas por estrangeiros, feriria a Constituição Estadual quanto ao seu caráter liberal, os governantes do Rio Grande do Sul se oporão inicialmente a adotar as determinações vindas da Capital, aceitando-as mais tarde. Não é sem motivo que, nas páginas da *Revista Liberal*, encontra-se um “apelo dos positivistas” com respeito ao crescente sentimento nacionalista em território nacional, cujas conseqüências muitas vezes mostravam-se xenofóbicas.

*Revista Liberal*, fiel ao seu programma de estudo social, gestosamente abre suas columnas ao generoso apello dos positivistas, cuja preocupação com a confraternisação dos povos faz contraste em meio de um nacionalismo turvo e inconsciente, servindo de instrumento para eclosão dos egoismos perturbadores da evolução social. (Pela Fraternidade: A propósito das manobras militares neste Estado. *Revista Liberal*, jun. 1922).

Dentro das discussões em torno do “entusiasmo pela educação” e do combate ao analfabetismo no país, é realizada, em 1920, a “Conferência Interestadual de Ensino Primário”. Os temas propostos eram, entre outros, a obrigatoriedade e uniformidade do ensino primário, unidade regimental dos direitos e deveres para os professores primários, assim como a instalação de um Conselho Nacional de Educação. Foi aceito pelos demais Estados, com exceção do Rio Grande do Sul. Para o representante do Governo gaúcho presente, esse projeto chocava-se com os dispostos na Constituição Estadual quanto à obrigatoriedade do ensino, assim como limitava a autonomia do Estado e restringia a liberdade individual e profissional<sup>54</sup>. Posicionando-se contra uma possível intervenção estatal na liberdade de instrução, assim como de consciência e culto dos indivíduos, os libertários se pronunciam:

---

<sup>54</sup> Embora a proposta não tenha sido aprovada pelo Presidente da República devido à grave crise que o país vinha enfrentando com os conflitos localizados em várias regiões nestes anos, a União previa assessoria aos Estados com temas relativos, obrigando-os a destinar no mínimo 10% do seu orçamento para a educação. Em várias instâncias da oficialidade, bem como das entidades da sociedade, a mobilização contra o analfabetismo resultou na elevação das matrículas. No entanto, como limitantes, tivemos a falta de professores, de escolas e de recursos financeiros que patrocinassem uma concreta ação em favor da instrução popular.

As causas dos males ninguém quer vêr, ou quando se as vê e conhece, se as despreza para só se apegarem ás suas consequencias, pretendendo-se que se opere uma retroactividade impossível, illogica, innatural e absurda.(...) Surge agora de vários pontos do paiz o brado do ensino obrigatório como a panacéa capaz de extinguir o analfabetismo. [...] O analfabetismo é um mal que nos degrada, que nos manietta, que nos entrega amarrados ás mãos dos aventureiros políticos e dos exploradores industriaes, que nos lança no fanatismo religioso e nos obscurece a intelligencia, inferiorizando a nossa raça. (...) Ao nosso vêr, porém, o ensino obrigatorio será um novo fardo imposto, principalmente ás classes pobres, mas não resolve o problema porque visa annullar um effeito de múltiplas que, a despeito de obrigatoriedades, permanecerão e antes tendem a se aggravarem. [...] Quer dizer que o mal do analfabetismo é extingúvel e deve ser extincto, não pelo ensino obrigatório que nada resolve, mas pelo combate intelligente ás causas que o determinam. [...] Modifiquemos as causas si quizermos influir nos seus effeitos. (sic) (O Ensino Obrigatório. In: *Revista Liberal*, 08/1921).

Guacira Lopes Louro nos dá uma dica de como é provável que tenha se desenrolado esse processo na Primeira República em solos gaúchos. Se no Estado havia as pelepas intestinas à oligarquia local, é possível que os esforços do governo estivessem constantemente sendo empregados em favor de sua legitimação no poder. Associando-se essa informação com as considerações de Aidê Campello Dill quando afirma que o autoritarismo do PRR a respeito das diretrizes a serem impostas às escolas era mais teórico, na legislação, do que prático, no ensino em si, verifica-se que não se fazia necessário, mesmo que houvesse um grupo forte de pressão política dentro do professorado público riograndense, que se exigisse maior participação, pois sua atuação não sofria empecilho direto. Dessa forma, se foi ou não patrocinado pela coerência ideológica do partido, que tinha como princípio a liberdade à iniciativa privada no sentido como fomento à instrução primária, o fato é que a rede de ensino sulriograndense expandiu-se em muito sob o controle de particulares, como corrobora Norma Corrêa, acrescentando ter sido pouco efetiva a fiscalização por falta de recursos. Neste contexto é que as escolas livres proliferarão. Embora tenha havido um interesse por parte do Estado do Rio Grande do Sul em universalizar o ensino primário, com a adoção de conhecimentos enciclopédicos em seus programas e a uniformização administrativa, a fiscalização e o controle exercido foram pouco efetivos.

Assim, quando em 1911 são criadas as Escolas Municipais Noturnas já havia uma tradição de ensino libertário entre os trabalhadores. (CORRÊA, 1987, p.107) De qualquer forma, a figura de Cristiano Fetterman, professor diretor da Escola Municipal Noturna Apolinário Porto Alegre, propõe que a ação libertária no campo da educação não tenha se restringido apenas às iniciativas particulares ou tenham sido completamente homogênea no que se refere à ingerência do Estado na educação. A partir da sua atuação pode-se pensar que talvez alguns indivíduos, simpáticos ao libertarismo, tenham, dentro das esferas da oficialidade, agido na promoção do ensino livre. Aidê Dill (1984) afirma que Cristiano Fetterman dava aulas de “civismo e patriotismo” antes mesmo das medidas nacionalizantes da União, diferentemente do que se passava nos demais estabelecimentos

semelhantes. No entanto, João Marçal (1995; 2008) afirma que, juntamente com seus irmãos Fetterman, ele esteve entre os fundadores da Escola Eluseu Réclus em 1906. Infelizmente, diante da brevidade e do caráter introdutório desta análise, aqui cabe apenas atentar para estes dados trazidos pelos autores e levantar a hipótese que se projetou para posteriores exames.

De experiências de ensino livre no Estado, foi juntamente com as Escolas Modernas que a influência dos libertários resistiu “aos ventos da repressão”, quando, identificados com o sindicalismo revolucionário, vão aderir à Associação Internacional de Trabalhadores, de Berlim, em 1925. Diferentemente do que ocorria em São Paulo, com as deportações e expulsões de trabalhadores estrangeiros, o anarco-sindicalismo perdurou nos anos seguintes no Rio Grande do Sul, menos atacado pela repressão do governo de Artur Bernardes. Será aí onde se realizará o IV Congresso Operário. “Dir-se-ia que era o único reduto da liberdade em terras brasileiras, pois ali ainda se permitia a realização de um 4º Congresso Operário, de amplas proporções anarco-sindicalistas” (RODRIGUES, 1979, p.71). No entanto, se atentarmos para as datas, serão nestes mesmos anos da campanha nacionalista tornando-se mais vigorosa por estas terras que as Escolas Modernas declinarão, fechando-se não somente por motivos financeiros, mas por perda de entusiasmo entre seus promotores. Embora não se possam afirmar as motivações de tal fato, sabe-se que houve a reabertura da Escola Moderna, em 1925. No entanto, escasseiam-se as informações a seu respeito.

Com estes elementos analíticos aqui apresentados de forma breve e não conclusiva, procurou-se levantar questões importantes para o entendimento dos episódios educacionais libertários trazidos e sua relação com o Estado, buscou-se atentar para uma necessária ampliação do quadro explicativo para os destinos das diversas iniciativas empreendidas no campo da educação não-oficial, que embora tenham caído por longos anos no esquecimento, estão sendo resgatadas, desde as décadas de 1980, por pesquisas preocupadas com a temática da pedagogia libertária.

## 5 Considerações Finais

O início do século XX esteve pautado em idéias de progresso e de modernidade. Tempos de transformações repentinas, de mudanças no tempo e na jornada de trabalho, de criações mirabolosas e de crença total na ciência como a resposta para todos os problemas sociais até então postos. Este é o período áureo das teses do liberalismo e da não intervenção do Estado, e a educação não poderia deixar de ser tida em primeiro plano, já que, considerada a redentora da humanidade e única estratégia capaz de modificar a cara do “país dos analfabetos”, seria a partir dela que os homens poderiam participar da construção da República, votando e participando dos canais legais da política, mais abertos em comparação ao Império.

Contudo, seria incorrer em equívoco se tomássemos essa movimentação de forma homogênea para todo o território nacional. Certamente nos Estados mais centrais para a economia do país, como a Capital e o Estado de São Paulo, essa realidade foi verificada de forma relativamente fiel. Já para o Rio Grande do Sul, não. Região historicamente permeada de conflitos externos na defesa das fronteiras nacionais, e internos com suas oligarquias guerreando entre si, os debates intelectuais estarão colocados de lado. Apesar de acompanharem em certo sentido os ventos progressistas republicanos, os reflexos de suas idéias serão muito mais modestos por estas bandas nos círculos elitistas.

Novas idéias serão trazidas muito em função da chegada de imigrantes, principalmente alemães, russos, poloneses e italianos que, ao virem em busca de trabalho, trarão em suas bagagens tradições sindicalistas para o sul do país. Antecipando-se às posições governamentais em relação ao ensino, os anarquistas sulriograndenses, em sintonia com o que se passava no restante do país, viram na instrução básica e profissional um instrumento de resistência à dominação cultural, a qual deram início a partir de seus corpos associativos, fundando escolas livres, bibliotecas, centros de estudos sociais, etc.

Em consonância com o ideário daquele contexto, a doutrina positivista embasou as várias reformas educacionais do período e foi divulgada a partir da influência de inúmeros professores, tanto no Distrito Federal, quando nos estados de São Paulo e Rio Grande do Sul, atingindo não somente as elites letradas, mas também acenaram para mulheres e homens engajados no meio dos trabalhadores. A Reforma Benjamin Constant, por exemplo, circunscrita à esfera nacional, previa o emprego do método científico nos vários níveis da educação no país. Já a Reforma de Rivadávia Corrêa enfatizou a necessidade da liberdade de ensino. Se olharmos a proposta do Partido

Republicano Riograndense no que concerne ao tema educacional nas “Bases do Programa dos Candidatos Republicanos”, veremos que os princípios positivistas são amplamente contemplados.

O cientificismo deu a tônica da época, embalando também a visão pedagógica libertária. Dentro do pensamento anarquista, já havia uma tradição onde a educação estaria no centro do embate político, sendo-lhe atribuída especial habilidade na formação de mulheres e homens livres, emancipados do obscurantismo religioso e combatentes ao sistema de exploração econômica a que estavam subjugados. Se para as reformas oficiais a educação era entendida como “a perpetuação da formação de braços para a reprodução do capital”, para os libertários ela deveria romper com esse ciclo. De Proudhon e Godwin a Robin e Ferrer, a educação, para além de trazer instrução elementar, forjaria um Homem Novo. Para tal, ela jamais poderia perder de vista o seu objetivo primeiro de transformação social. Aliadas à atividade jornalística, aos movimentos reivindicatórios, como as greves e manifestações, dos grupos associativos, ou seja, os grêmios, as uniões e os sindicatos, as escolas inseriam-se numa rede maior de colaboração e solidariedade libertária que fugia às fronteiras do país, bem como seus promotores freqüentavam distintos espaços e agiam em diferentes frentes de luta. É o caso, entre muitos, de Florentino de Carvalho que, além de escrever para a imprensa operária, participava do movimento operário sindicalista e suas ações, dava aulas nas escolas modernas e, inclusive, chegou a dirigir por cerca de um ano a Escola Moderna n.1 quando da ausência de João Penteado, sendo preso algumas vezes devido à sua atividade política.

O internacionalismo libertário proporcionou que uma gama de publicações estrangeiras chegasse às mãos de pessoas engajadas em difundir o ensino livre em solo brasileiro, sendo de especial importância o trabalho empreendido pela imprensa operária na tradução e divulgação de textos, livros e manifestos contra o Estado, a Igreja, às guerras e a exploração capitalista. Compreendendo de imediato que, para a consecução de seus objetivos, a educação não poderia estar atrelada a nenhuma instituição de poder, seja ela “pública” ou não, desde o princípio negou-se qualquer auxílio governamental para suas iniciativas ou a qualquer medida que tornasse obrigatório o ensino para toda a população, diferindo-se, neste ponto, da perspectiva socialista, que via na figura do Estado o responsável pela instrução popular e o ensino obrigatório um direito de todos. Na medida em que a sociedade brasileira tomava as tonalidades que hoje apresenta com clareza, como a crescente urbanização e a produção de bens a partir de métodos industriais, associados ambos a uma mudança repentina nos costumes pela crescente imposição da sujeição do trabalho ao capital, os trabalhadores, diretamente atingidos por essas rápidas transformações, foram protagonistas de batalhas abertas, tendo como campo as cidades centrais da economia nacional.

De um modo geral, a questão educacional esteve bastante distante dos manifestos políticos dos partidos republicanos da Primeira República, quando muito tocada em poucas linhas.

Incentivadas em momentos esporádicos, como resposta aos conflitos sociais, pode-se dizer que as idéias educacionais e pedagógicas, relegadas ao segundo plano por longos anos pelas autoridades governamentais, surgiram gradualmente a fim de fazer frente à organização e à inquietação popular, ora com repressão e com cooptação, ora com o oferecimento de cursos primários aos operários com fins a arrefecer as reivindicações dos trabalhadores. Mas, apesar das medidas oficiais, pouco preocupadas com a efetividade do postulado liberal para além do discurso, o número de matrículas era insuficiente em relação à demanda social, e esta pouca concretização de uma democratização da educação incentivou sobremaneira a fundação de escolas libertárias.

Como se observou, muitas iniciativas não lograram sucesso por questões financeiras ou por falta de apoio no meio social. No entanto, torna-se significativo o caso da Universidade Popular de Ensino Livre que, ainda em 1904, quando o anarco-sindicalismo não havia tomado a frente do movimento operário, foi vítima da boicotagem e infiltração das forças policiais do Estado do Rio de Janeiro. Se este empreendimento não vingou, certamente se deve à ação de elementos mal-intencionados. Até então, para o caso das outras iniciativas escolares livres não se tem notícia semelhante. Talvez valesse observar os jornais e publicações vinculadas a cada uma dessas escolas visando a verificar se realmente não saiu nada impresso que possa denotar certa intromissão do Estado e de setores opositores no seu andamento. Infelizmente, pelas limitações da atual pesquisa, esta operação não se faz possível, sinalizando-se apenas para possibilidades de futuras investigações.

Se para alguns autores, os resultados do ensino racionalista no Brasil são de difícil avaliação diante da intervenção estatal, como no caso de São Paulo, para o Estado do Rio Grande do Sul os resultados são visíveis, uma vez que gerações estiveram vinculadas à concretização dessas iniciativas, desde os militantes auto-didatas até os estudantes formados nas escolas. Inegável, porém, é a herança pedagógica baseada no ensino misto e laico, assim como o legado das práticas libertárias da construção do conhecimento pelo estudante e da abolição da disciplina rígida, ambos esvaziados de seu caráter revolucionário e integrados aos programas educacionais do Estado brasileiro a partir da introdução do ideário da Escola Nova em meados da década de 1920.

Buscou-se, com os apontamentos aqui levantados, dar conta de uma diversidade antes ofuscada pela utilização de um modelo homogêneo a respeito da relação entre as autoridades estatais, bem como das políticas oficiais referentes à educação, e as iniciativas de ensino livre experimentadas por trabalhadores e pessoas simpatizantes do anarquismo em solo brasileiro. Para tal, em contraste com os ocorridos nos dois Estados centrais da economia e da política brasileira, São Paulo e Rio de Janeiro, trazer essa relação para o caso do Rio Grande do Sul nos evidenciou, em linhas gerais, que o destino do anarquismo e do anarco-sindicalismo não pode ser explicado a partir dos paradigmas tradicionalmente adotados pela historiografia a respeito do tema.

## Referências

ARAVANIS, Evangelia. A utopia anarquista em Porto Alegre nos anos de 1906 e 1907: os anarquistas porto-alegrenses do periódico A luta e a sua tentativa de mudar o rumo local da história. In: *Estudos ibero-americanos*. Porto Alegre: PUCRS, v.XXII, n. 2, dez. 1996.

ACCIOLY e SILVA, Doris; CARVALHO, Célia Pezzolo. Quando o operário faz a educação. In: *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 14, p. 159-162, 1983.

ACCIOLY E SILVA, Doris; SANTOS, Luciana Elisa dos. Caleidoscópio da memória: a educação anarquista redescoberta no arquivo João Penteadó. In: *Cadernos CERU (USP)*, São Paulo, v. 20, serie 2, 2009.

CAMPELLO DE SOUZA, Maria do Carmo. O Processo Político-partidário na Primeira República. In: MOTA, Calos Guilherme (org). *Brasil em Perspectiva*. 11ª Edição. São Paulo; Rio de Janeiro: Difel, 1980, p.162-226.

CARVALHO, Florentino de. Em torno da Educação. *O Confessado*, Bagé, out. 1926.

CORRÊA, Norma Elisabeth Pereira. *Os libertários e a educação no Rio Grande do Sul (1895-1926)*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1987.

CORSETTI, Berenice. Fontes para pesquisa da história da educação no Rio Grande do Sul na Primeira República. In: *História da educação*. Pelotas, RS, abr. 2002, n. 11, 193-222.

DILL, Aidê Campello. *Diretrizes Educacionais do Governo de Antônio Augusto Borges de Medeiros (1898-1928)*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 1984.

FERRER I GUARDIA, Francisco. As idéias de Ferrer, *Revista Liberal*, Porto Alegre, out. 1922.

\_\_\_\_\_. *La escuela moderna: póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista*. Barcelona: Tusquets Ed., 1978.

FULGENTE, Hélio. Os inimigos do regimen. *Revista Liberal*, Porto Alegre, mar. 1922.

GALLO, Sílvio. *Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

GALLO, Sílvio; MORAES, José Damiro de. Anarquismo e Educação: A Educação libertária na Primeira República. In: *Histórias e Memórias da Educação no Brasil vol.1: séculos XVI-XVIII*, Petrópolis: Vozes, 2004, pp. 87-99.

GATTAI, Zélia. *Anarquistas, graças a Deus*. Rio de Janeiro: Record, 1979.

GUIRALDELLI JR., Paulo. *Educação e Movimento Operário no Brasil*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

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

LOURO, Guacira Lopes. *História, Educação e Sociedade no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Educação e Realidade Edições FAGED/UFRGS, 1986.

LUIZETTO, Flávio Venâncio. *Presença do Anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios literário e educacional – 1900/1920*. Tese de Doutorado. São Carlos: USP, 1984, 2 vol.

\_\_\_\_\_. O tema educação na história do pensamento e do movimento anarquista. In: *Educação & realidade*. Porto Alegre, vol. 12, n. 1, jan./jun. 1987, pp. 45-52.

MADURO, Acácia Maria Ramires et al. *Guia preliminar de fontes para o processo de industrialização do RS: 1889-1945*. Porto Alegre: UFRGS, 1981.

MARÇAL, João Batista. *Os anarquistas no Rio Grande do Sul : anotações biográficas, textos e fotos de velhos militantes da classe operária gaúcha*. Porto Alegre: Unidade Editorial, 1995.

MARÇAL, João Batista e MARTINS, Marisângela. *Dicionário Ilustrado da Esquerda Gaúcha: anarquistas, comunistas, socialistas e trabalhistas*. Porto Alegre: Livraria Palmarinca, 2008.

MEDEIROS, Maurício de. O Ensino Racionalista. *Revista Liberal*, Porto Alegre, out. 1921.

MORAES, José Damiro. A educação libertária na bagagem dos imigrantes : uma trajetória no Brasil. In: *Revista de educação*. Campinas, SP, N. 8, jun. 2000, pp. 28-39.

OITICICA, José. Ferrer e a Humanidade Nova. *Revista Liberal*, Porto Alegre, out. 1921.

PETERSEN, Sílvia Regina Ferraz. O Anarquismo no RS na Primeira República. In: *Revista do IFCH da UFRGS*. Porto Alegre: UFRGS, v.15, 1991/1992, pp. 127-147.

\_\_\_\_\_. Cruzando fronteiras: as pesquisas regionais e a história operária brasileira. In: *Anos 90*. Porto Alegre: UFRGS, n.3, jun 1995.

\_\_\_\_\_. *Guia para o estudo da imprensa periódica dos trabalhadores do Rio Grande do Sul (1874/1940)*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, FAPERGS, 1989.

REIS FILHO, Casemiro dos. *A Educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1981.

RODRIGUES, Alcione. Pedagogia pelo e para o trabalho: ação disciplinadora da burguesia e a resistência dos trabalhadores. In: *Educação e filosofia*. Uberlândia, MG, vol. 8, n. 16, jul./ dez. 1994.

RODRIGUES, Edgar. *Alvorada Operária: Os Congressos Operários no Brasil*. Rio de Janeiro: Mundo Livre, 1979.

\_\_\_\_\_. *O Anarquismo: na escola, no teatro, na poesia*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1992.

\_\_\_\_\_. A Comunidade Livre de Erebangó. In: PRADO, Antonio Arnoni. *Libertários no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1986.

ROMANI, Carlo. *Oreste Ristori: Uma aventura anarquista*. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2002.

SANTOS, Polydoro dos. Uma Escola Racionalista em Porto Alegre. *Revista Liberal*, Porto Alegre, mai. 1923.

\_\_\_\_\_. Uma Escola Racionalista em Porto Alegre. *Revista Liberal*, Porto Alegre, fev. 1923.

SOUZA, Newton Stadler. *O anarquismo da Colônia Cecília*. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1970.

VILLAFRANCA, Soledad. A Educação Racionalista. *Revista Liberal*, Porto Alegre, out. 1922.