

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

**Anarquismo e Educação em Rio Grande (1918-1927):
Educação de, para e pelos Trabalhadores**

Francisco Furtado Gomes Riet Vargas

Pelotas, 2011

FRANCISCO FURTADO GOMES RIET VARGAS

Anarquismo e Educação em Rio Grande (1918-1927):
Educação de, para e pelos Trabalhadores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: prof. Dr. Elomar Antônio Callegaro Tambara

Pelotas, 2011

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:
Bibliotecária Daiane Schramm – CRB-10/1881**

V287a Vargas, Francisco Furtado Gomes Riet
Anarquismo e Educação em Rio Grande (1918-
1927): Educação de, para e pelos Trabalhadores /
Francisco Furtado Gomes Riet Vargas; Orientador:
Elomar Antônio Callegaro Tambara. – Pelotas, 2011.
109f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de
Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de
Pelotas.

1. Educação libertária. 2. Anarquismo. 3. Movimento
operário. 4. Educação popular. I. Tambara, Elomar
Antônio Callegaro, orient. II. Título.

CDD 370

Banca examinadora:

.....
Prof. Dr. Elomar Antônio Callegaro Tambara

.....
Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi

.....
Prof. Dr. Antônio Carlos Martins da Cruz

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Carlos Roberto Riet Vargas, *in memoriam*.
Aos meus irmãos, minha esposa, Gabriela, e minha mãe, Jaira, que sempre me incentivaram, apoiaram e aturaram durante o processo de construção dessa tese.
À minha filha, Bibiana, que nasceu neste decorrer e ajudou a iluminar minha construção como ser humano.

AGRADECIMENTOS

Aos meus velhos amigos Flávio, Enio, Lidia, Wayner, entre outros, que sempre apoiaram intelectualmente esse processo.

Aos colegas, funcionários e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Faculdade de Educação da UFPel.

Aos colegas, funcionários e professores do CEIHE (Centro de Estudos e Investigações em História da Educação), em especial a Rita Grecco.

Aos colegas de trabalho do Colégio Estadual Lemos Junior.

Ao professor Elomar Tambara que acreditou em nosso potencial.

Aos professores José Carlos Vieira Ruivo e Virginia Machado, que sempre incentivaram durante a minha graduação.

Confira
Tudo que
respira
conspira

Paulo Leminsky

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas, na linha de Filosofia e História da Educação, enfoca a educação libertária, no início do século XX, na cidade de Rio Grande. Neste foi analisado a atuação dos anarquistas como atores sociais de uma educação singular, proposta para os trabalhadores. Para tanto, observa-se os Relatórios da Intendência Municipal de Rio Grande, o jornal anarquista *O Nosso Verbo* e as Atas, Livros-Caixa e Relatórios da Sociedade União Operária. Toma-se como base principal para este estudo os textos produzidos pelos militantes operários de Rio Grande sobre educação. Visando analisar as expressões libertárias sobre a educação, desde de suas primeiras manifestações mais consistente sobre o tema da educação, no jornal *O Nosso Verbo*. Assim como o momento que oportunizou a aplicação prática de seu ideário, no período de hegemonia anarquista na Sociedade União Operária e, por conseguinte, na escola mantida por esta sociedade. Este trabalho usa-se dos principais estudiosos do anarquismo como George Woodcock e Silvio Gallo. Ainda observa-se os mais destacados educadores anarquistas clássicos (anteriores e contemporâneos a nossa delimitação temporal), mundiais e regionais.

PALAVRAS-CHAVES: Educação libertária, anarquismo, movimento operário e educação popular.

ABSTRACT

This research developed at the Program of Post-Graduate in Education, Federal University of Pelotas, in the field of Philosophy and History of Education, focuses on libertarian education in the early twentieth century, in Rio Grande. This was analyzed the actions of anarchists as social actors of a singular education, proposed to the workers. For both, there is the Report of the Municipality of Rio Grande, the anarchist newspaper *O Nosso Verbo* (The Our Word) and the Minutes, Cash Books and Reports Workers' Union Society. Take as the main basis for this study the texts produced by the militant workers of Rio Grande on education. To study the expressions of libertarian education, since its onset more consistent on the topic of education, newspaper Our Word. Just as the moment which takes advantage of the practical application of his ideas in the period of hegemony in the anarchist Workers Union Society and, therefore, the school maintained by that company. This work uses is the leading scholars of anarchism as George Woodcock and Silvio Gallo. Still seen as the most prominent educators classical anarchists (prior and contemporaneous our time delimitation), global and regional.

KEYWORDS: Libertarian Education, anarquism, work's moviment and popular education.

Lista de Figuras

- | | | |
|----------|---|----|
| Figura 1 | Exemplar número 3 do jornal <i>O Nosso Verbo</i>
Fonte: Archivio Storico del Movimento Operaio Brasileiro /
CEDEM - UNESP – São Paulo | 66 |
| Figura 2 | Prédio da Sociedade União Operária
Fonte: Arquivo do Centro de Documentação Histórica “Prof.
Hugo Neves” / FURG – Rio Grande | 79 |

Sumário

INTRODUÇÃO.....	11
1 CONTEXTO SOCIO-PEDAGÓGICO E FILOSÓFICO.....	26
1.1. A História da Educação em Rio Grande: um porto para as ideias...	26
1.2. História das Ideias Pedagógicas Anarquistas.....	37
1.2.1. Conceito de Anarquismo e Precursores Modernos.....	38
1.2.1.1. Anarquismo: Conceituação.....	38
1.2.1.2. William Godwin (1756 - 1836).....	39
1.2.1.3. Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865).....	41
1.2.1.4. Mikhail Bakunin (1814 - 1876).....	44
1.2.1.5. Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909).....	47
1.2.1.6. Polydoro dos Santos (1881-1924).....	50
1.2.2. Ideias Pedagógicas Libertárias.....	51
1.2.2.1. Educação para quê?.....	51
1.2.2.2. Qual a liberdade?.....	53
1.2.2.3. Nuances da Pedagogia Libertária.....	55
1.2.2.4. Educação para a Liberdade.....	56
2 PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA EM RIO GRANDE.....	63
2.1. Intentos em Rio Grande.....	63
2.2. O jornal <i>O Nosso Verbo</i> e a Educação.....	64
2.3. Produção dos Trabalhadores: um construto ideológico.....	67
2.4. A Imprensa Operária.....	68

2.5. O Nosso Verbo.....	68
3 SOCIEDADE UNIÃO OPERÁRIA E A EDUCAÇÃO.....	79
3.1. Histórico da Sociedade União Operária.....	80
3.2. SUO e a Educação.....	80
3.3. Currículo na Educação Operária: Uma análise comparada ao currículo da SUO.....	82
3.4. Os Anarquistas na Sociedade União Operária.....	90
3.5. Anarquistas e a Educação na SUO.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	100
ANEXOS.....	107

INTRODUÇÃO

Esta dissertação foi concebida e redigida por Francisco Vargas, mestrando, mediante orientação do professor Dr. Elomar Antônio Callegaro Tambara, como requisito parcial para conclusão do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Tem por temática a História da Educação Libertária na cidade de Rio Grande, Rio Grande Sul (Brasil) durante a República Velha (1889-1930), com ênfase especial em relação aos anos que se estendem de 1918 a 1927, período no qual os anarquistas destacaram-se no movimento operário desta cidade (LONER, 1999, p.197-204; p. 215-219); dessa época data a publicação do jornal *O Nosso Verbo* e as *Atas de Diretoria da Sociedade União Operária*, que trazem registros pelos quais foi possível averiguar a movimentação dos anarquistas locais, e com isso ter como entender parte de suas visões de mundo e de suas ações sobre a educação no município.

Neste trabalho será feita uma investigação visando compreender, ao menos em parte, o ideário e as ações pedagógicas dos anarquistas, do local e período supracitados, através da observação do material produzido por esses militantes e suas atuações na área da educação popular¹ nesta cidade. Para tanto apontaremos, como parte desse processo, não apenas as atitudes na educação escolar, mas também o material escrito publicado em jornais, peças de teatro e demais manifestações que tinham como intenção a tentativa de consolidar uma consciência emancipadora junto classes dominadas.

Estas intenções situam o presente estudo dentro que se conhece como História da Educação, e o trabalho a ser exposto adiante orbita a questão, podendo

1 Consideramos educação popular, para este projeto, a educação que visa às classes menos providas, neste caso, se tratando de um período de industrialização no Brasil, sendo a meta, nosso foco, urbano, e as referencias serão feitas aos operários urbanos (JOÃO, 2005, p.115).

ser identificado como uma *História das Ideias e Movimentos Pedagógicos*.

Considerando a sentença a ser usada, *educação em sentido amplo*, a investigação não focará somente a educação escolar sugerida pelos anarquistas, mas também suas propostas e atuações para a formação de uma consciência de classe libertária. Propõe-se como *educação em sentido amplo*, no presente trabalho, todo o processo que vise um acréscimo na formação individual, uma melhor compreensão da realidade e um “aumento” da capacidade de se situar no mundo para transformá-lo. Sendo assim, avaliamos como parte do processo educativo não só a formalidade da sala de aula, mas também processos informais de educação, tais como leitura (de jornais, livros, etc.), discussões políticas ocorridas nos vários espaços sociais que levam a reflexão do ser no mundo e o próprio aprendizado que se tem no cotidiano das lides entre outros (GALLO, 1995b, p.67-68; GALLO, 2005, p.89). Optou-se por esta expressão porque abrange grande parte das vivências. Posteriormente serão usados outros conceitos relacionados à educação, para melhor operacionalizarmos este estudo.

Sendo assim, é importante destacar que a mais importante instituição educativa popular da cidade de Rio Grande na época, apesar de não ter sido a única, foi a Escola da Sociedade União Operária, como se pode depreender ao acessar a bibliografia existente (LONER, 1999; CORRÊA, 1987). Esta instituição só foi hegemônica pelos anarquistas a partir de 1924 (LONER, 1999, p.218).

Mas para quê estudar o anarquismo? Conforme pergunta Luiz Pilla Vares, na perspectiva dessa prática enquanto “um exercício acadêmico ou algo semelhante ao feito pelo médico legista que disseca cadáveres?” (1988, p.7) (?).

A importância de estudar o anarquismo reside no fato de que após o fim do dito “bloco comunista” no Leste Europeu, no final da década de 1980, ocorreu a queda do parâmetro norteador da esquerda mundial, representado pela 3ª Internacional. O sonho de liberdade e igualdade soviética foi revelado à maior parte do mundo como vinha então se processando, apenas como autoritarismo burocrático. Com isso, houve uma virtual “pulverização” dos militantes de esquerda em várias tendências políticas; isso não significa que anteriormente à “queda do muro” não houvesse outras tendências de esquerda (podemos citar como exemplo disso o Centro de Cultura Social de São Paulo, fundado em 1933 e ainda em

atividade), mas, com o advento desse processo, coroou-se o fim da hegemonia dos Partidos Comunistas no âmbito da esquerda mundial.

Nesse decurso, observamos o deslocamento do foco das esquerdas para os grupos trotskistas e anarquistas. De meados da década de 1990 até hoje, é possível dizer que existe uma “ressurreição” do anarquismo como tendência social e política atuando na sociedade. Isso é visível quando observamos os noticiários, principalmente no momento em que, através destes meios midiáticos, nos falamos das manifestações contra a globalização. A atuação de grupos anarquistas foi intensa durante a 2ª Conferência Ministerial da Organização Mundial do Comércio (OMC) em Gênova em Maio de 1998, envolvendo mais de 10 milhões de pessoas em mais de 60 cidades e nos cinco continentes. Durante estas manifestações notou-se a acentuada atuação de grupos diversos, como, por exemplo, Ação Global dos Povos e o Black Bloc, de hegemonia anarquista. Outro destaque foi a greve de estudantes das universidades federais de 1998 no Brasil, onde houve ocupações de delegacias do Ministério da Educação, entre outras atividades. A participação de grupos anarquistas nesse episódio foi marcante, sendo que estes participavam na liderança do movimento em várias universidades e em nível nacional. Desde então, outras movimentações podem ser citadas, configurando uma série de manifestações promovidas com a participação destacada de grupos libertários nos movimentos sociais.

Mas não só nas manifestações sociais encontramos o anarquismo hoje. Podemos rastrear a atuação destes idealistas entre a imprensa alternativa, instâncias desvinculadas da grande mídia comercial, como o Centro de Mídia Independente, que possui grupos em várias cidades brasileiras. Ainda encontramos grupos atuando nos setores da educação e polos acadêmicos. Podemos citar, nesse sentido, atuações dos anarquistas na educação em cidades do Brasil e do mundo, como, por exemplo, as atividades de Porto Alegre e Rio de Janeiro em cursos de diversos patamares de ensino, desde a alfabetização até o pré-vestibular, assim como o Coletivo Paidéia, em Mérida, na Espanha (GALLO, 1995a, p. 222-223) entre outras experiências. Nesse contexto, podemos entender como importante para a História da Educação focar este tema, diretamente relacionável ao que estamos colocando, que nos permite, inclusive, entender que o academicismo pode levar ao

ostracismo e que atitudes como as dos anarquistas colaboram: “*evitando que a atividade científica permaneça isolada pelos muros da Academia*” (BARROS, 2005, p.71).

Em âmbito acadêmico observamos trabalhos de vários autores sobre a temática da educação anarquista, respondendo a esses questionamentos da sociedade. Mas, se formos consultar o *Google Acadêmico*, fonte de pesquisa via Internet, optando somente por páginas cujos textos sejam redigidos em língua portuguesa, com base em termos relativos ao *anarquismo* e a *educação*, encontraremos mais de 1300 trabalhos².

No que tange à presente investigação, o que se pretende é trabalhar no sentido de que cabe à História da Educação no Rio Grande do Sul aumentar sua colaboração junto a essa discussão, ampliando o estudo da educação libertária para além da capital do Estado. Enfim, conforme coloca Elomar Tambara, é importante “*resgatar o perigo potencial que os projetos populares acarretavam aos interesses da classe dominante*” (TAMBARA, 1995, p. 395).

Contudo, a proposta corrente não é apenas a de um mero resgate pelo viés acadêmico; confluímos com Silvio Gallo quanto à necessidade de “*fazer da educação anarquista um paradigma para a análise educacional contemporânea*” (GALLO, 1995a, p. 19). Portanto, nos colocamos em um esforço conjunto de recuperar este arcabouço conceitual para seu efetivo “uso” como instrumento de análise e proposição didática.

Esse esforço não é motivado pela inquietude de poucos autores, tampouco é uma preocupação existente somente no Brasil. Hoje, encontramos, por exemplo, nos Estados Unidos, o *Institute for Anarchist Studies*, que financia trabalhos sobre anarquismo em todo o mundo, e em várias línguas, desde 1996 (INSTITUTE, 22/9/2007).

Sobre os fatos até agora expostos, pode-se afirmar sem temor que neste estudo será explorada outra tendência educacional popular, que antecede a do educador Paulo Freire, tão mencionada durante o final do século XX. Essas experiências libertárias ofereciam outros referenciais para a educação brasileira progressista que, posteriormente, devido ao autoritarismo que passou a vigorar,

² GOOGLE, 05/9/2008, http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&lr=&q=anarquismo&btnG=Pesquisar&lr=lang_pt.

tanto no Estado Novo, como o que marcou o Regime Militar pós-1964, foram obrigadas a atuar “na surdina” (GALLO, 2005, p. 97-98).

Hoje, surge a necessidade de releitura de tal perspectiva em nossos estudos, visando reavivar as possibilidades que nela ainda estão contidas e são, ainda, tão pouco exploradas. Procuramos, em nossa abordagem, observar as leituras educacionais desse pensamento não convergente, descontente com o *status quo* vigente, procurando referências que podem ser repensadas na atualidade e levar a uma educação que amplie o processo de equalização social, solidariedade e tolerância com o outro.

É de fundamental importância que seja socializado o acesso às várias fontes que conhecemos a respeito do tema, alguns já trabalhados em projetos anteriores. Caso do jornal *O Nosso Verbo* e das Atas da *Sociedade União Operária* de Rio Grande, que durante a graduação e no decorrer desta dissertação, renderam alguns trabalhos científicos apresentados em congressos regionais e internacionais, assim como outros já conhecidos pela literatura existente, mas ainda não estudados com maior esmero no que tange a seu caráter e relevância para a educação.

As demais fontes foram identificadas na Biblioteca Rio-grandense, Centro de Documentação Histórica – FURG e no Arquivo Histórico do Movimento Operário Brasileiro – UNESP (São Paulo). Sobre este último arquivo, fica aqui registrado o agradecimento à gentileza prestada quanto ao envio de fotocópias pelos responsáveis, que foram utilizadas formalmente e colaboraram, em muito, para enriquecer este trabalho. Ainda agradecemos quanto às cópias enviadas pelo Arquivo de História Social – Universidade de Lisboa (*“Homenagem à Memória de Polydoro Santos”*).

Coloca-se como elemento fundamental a própria afinidade com o tema, não só proveniente do histórico acadêmico, com vários trabalhos a respeito do assunto, mas também devido à militância social e política, principalmente como anarquista. Por outro lado cabe afirmar que temos claras as diferentes conjunturas históricas do início do século XX, momento em que se localiza o tema e objeto a ser estudado, e o contexto político atual, evitando por meio disso um trabalho apologético e reafirmando o comprometimento com a produção de ciência crítica.

Assim sendo, podemos compreender a História da Educação como um

conjunto de conhecimentos interdisciplinar. Afirmando esse campo de estudos como ciência, eleva-se a opção por uma visão próxima a de Michel de Certeau, que propõe a História como não sendo nenhuma verdade absoluta, mas sim uma aproximação da verdade que “*refere-se a um passado real*”, isso é, uma *representação* (PESAVENTO, 2004, p.35-36; CERTAU, 1982, p. 93), e é dessa forma que será proposta, nesta investigação, a (re)leitura da História da Educação.

A interdisciplinaridade junto à História da Educação encontra-se, inclusive, na etimologia dos termos, ou seja, no próprio nome, por reunir numa única sentença *Educação e História*. Apesar de seu gênese dentro da Pedagogia, a História da Educação exige, além de conhecimentos acerca da educação e suas especificidades, a necessidade do estudo de teoria, metodologia da História e a prática de arquivos, funcionalmente mais didática (GALVÃO, 2001, p.32).

Atualmente o campo da História da Educação é influenciada por várias áreas do conhecimento; exemplos: Sociologia, Antropologia, Linguística, entre outras, seguindo as tendências da História a partir 1960 na Europa e meados dos anos 1980 no Brasil (GALVÃO, 2001, p.35). Também podemos destacar os Grupos de Trabalho sobre História da Educação tanto na ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), como na ANPUH (Associação Nacional dos Professores Universitários de História).

Dentro destes panoramas, a proposta capital será a de trabalhar a *História Social da Educação*, entendendo essa como uma História das classes e de seus pensamentos (BARROS, 2005, p.97), mais especificamente, uma História das Ideias e Movimentos Pedagógicos. A História Social da Educação incorporará também elementos da História Cultural e Política, ao trabalhar com a questão da formação de consciência de classe; logicamente, quando nos referimos aqui à História Política, não apontamos aquela feita no século XIX, centrada na História dos grandes homens e das instituições (BARROS, 2005, p.87). História Política, como sugerimos, será aquela alinhada a dimensão do pensamento e das ações políticas de classe, do pensar, sobre as construções que levam a coletividade, homens e mulheres, a acreditar em algo, “*pautando a ação e a percepção da realidade*” (PESAVENTO, 2004, p.75). Sendo assim, não teremos, como elemento limitador, uma análise tradicional, evitando assim uma investigação restrita, estudando escolas

operárias somente pelo viés político e institucional (GALVÃO, 2001, p.51), buscaremos também observar o cotidiano e a aplicação prática das idéias anarquistas no cotidiano da escola. Além de fazer apenas uma História do ensino, buscaremos a História da leitura desses operários e seus filhos, observando os livros presentes em seu cotidiano, analisando a biblioteca da SUO e os jornais operários, objetivando uma História da construção da identidade de classe através das peças de teatro entre outras tantas Histórias possíveis de se efetuar.

Tem-se definido desde já que a visão da produção historiográfica norteadora do presente texto é consoante às ideias de Michel de Certeau (1982, p. 70) e Roger Chartier (2001, p.120); em face disso é possível afirmar que a proposta ora apresentada pode ser tida como sendo uma produção ideológica, ligada ao seu tempo e às percepções de mundo do historiador. Neste sentido, a História é compreendida como *História do Conflito*, das visões que se embatem. Cabe fixar também que não entendemos ideologia dentro do que Silvio Gallo coloca como *concepção clássica marxista*, isto é, como falseamento da realidade (GALLO, 1995a, p. 65), mas sim, como uma maneira de ver o mundo, uma cosmovisão.

Tais fatores nos revelam a História, em sua amplitude, como sendo um “campo de lutas”; todavia, discordamos de Marx e Engels, que colocam que “*A história, desde o início até os nossos dias, tem sido a história da luta de classe*” (ENGELS; MARX, 1999, p. 7). Sem se prender a reducionismos, acreditamos na História como dimensão das Lutas, mas também das Contradições, não só entre as classes e seus componentes, mas também dos atritos internos dentro das classes sociais.

Para trabalhar dentro de tal proposta, optou-se antes de tudo por definir alguns conceitos com os quais iremos conviver ao longo dessa dissertação. Ao mesmo tempo, esses conceitos também são essenciais para levarmos a compreensão à complexidade do tema trabalhado. Um desses conceitos é o de *educação em sentido amplo*, conceito já definido anteriormente, mas que agora será desdobrado para ser usado de forma mais enfática, instrumentalizando diversamente o trabalho de pesquisa.

Primeiramente optamos pelo conceito de educação como elemento que visa à infância e a adolescência. Nesse foco, a educação deve aprimorar o

desenvolvimento moral, físico e intelectual do ser humano ainda em formação (GALLO, 1995b, p.75); essa educação partiria da autoridade em direção à liberdade; é possível encaixar neste conceito as escolas para crianças.

Desdobrando outro conceito, o da *educação em sentido amplo*, chegamos ao conceito de *instrução*. A instrução é aquela oferecida para adultos de forma a regenerar a educação que estes não tiveram em sua infância, ou “aperfeiçoá-los tecnicamente” (GALLO, 1995b, p.84-85). Exemplos a se destacar são os grupos de estudos destinados a adultos.

Logicamente há atividades que se encaixam em ambos os conceitos supracitados. Exemplo disso são as atividades culturais, como o teatro operário e congêneres.

Outro conceito importante a ser citado é o de Anarquismo. Anarquismo é uma matriz ideológica que propõe a mudança radical para uma sociedade não constituída pelo Estado e na qual não existiria o conceito de propriedade privada. Apesar de frequentemente esse conceito ser confundido com o niilismo³, e isso se deve em parte a algumas afirmações de grandes escritores anarquistas, como Sebastian Faure (WOODCOCK, Vol. I, 7, 2002). No entanto, o anarquismo não se contenta apenas em contestar a sociedade vigente, mas sim propor uma nova sociedade, não governada, mas organizada de livre acordo entre os indivíduos. Cabe acrescentar que, ao longo do trabalho, poderão surgir, enquanto sinônimos de anarquismo, termos como *libertarismo* e *acratismo*, assim como seus derivativos, que constituem a metalinguagem apropriada. Tendo em vista a complexidade deste conceito, o esmiuçaremos posteriormente, no corpo desta dissertação.

Ainda observando a historiografia, pode-se afirmar a importância de se debruçar não só sobre o tema, História da Educação Libertária, mas também sobre assuntos tangentes referentes ao espaço geográfico estudado, assim como a História do Movimento Operário e a História da Educação no Rio Grande do Sul.

Em contiguidade, podemos destacar a obra de George Woodcock, *História das Ideias e Movimentos Anarquistas* (obra constituída de dois volumes), na qual o autor analisa o pensamento anarquista desde sua gênese até a visão do novo mundo (no primeiro volume) e, num segundo momento, disserta sobre a história dos

3 Utilizamos aqui a forma que George Woodcock entende niilismo, porém, deixando claro que existem outras compreensões sobre as quais não pretendemos discutir neste projeto.

movimentos anarquistas pelo mundo (2002). Merece atenção o livro de Max Nettlau, *História da Anarquia*, onde o autor refere, de forma mais ampla que George Woodcock, aos movimentos anarquistas daquele período, dando ênfase ao anarquismo anglo (com destaque nos EUA e na Inglaterra) e ao anarquismo dos demais países europeus, refletindo sobre suas ideias e práticas (2008).

Em análise mais específica à educação libertária, destaca-se, inicialmente, Silvio Gallo, com sua obra *A Pedagogia do Risco*, onde faz considerações sobre as principais abordagens e experiências históricas sobre a educação libertária (1995a). Importa salientar também a relevância do artigo de Silvio Gallo e José Moraes onde se demonstra um panorama relevante sobre o movimento operário brasileiro e as escolas modernas deste país. Tal abordagem mostra as discussões da Confederação Operária Brasileira e do movimento operário em geral em cima das propostas de educação libertária e suas práticas, citando as principais escolas brasileiras a adotar tais propostas (2005).

Outra obra que apresenta um breve panorama da educação anarquista é *A Pedagogia Libertária*, de Edmond-Marc Lipiansky (1999), que fornece uma sintética abordagem sobre essa pedagogia e suas tendências, dividindo-se em duas principais partes: a *diretiva*, que acredita que quanto mais nova a criança, mais ela depende da autoridade e com passar dos anos, ela vai tomando a liberdade para si como um bem social; e a *não-diretiva*, que coloca que à criança deve ser dada toda a liberdade, pois ela é, em sua potencialidade, um “adulto em miniatura”.

Dentro das obras mais enquadradas geograficamente, com temas similares, que auxiliam nessa reflexão, emerge a tese de doutorado de Beatriz Ana Loner (1999), *Classe Operária: Mobilização e Organização em Pelotas*, que traça paralelos entre Rio Grande e Pelotas, mostrando um quadro do movimento associativo das duas cidades. Da mesma autora será salientada a importância de outros artigos publicados por ela, a serem mais minuciosamente analisados (1996; 1997). Também merece destaque o trabalho de Eliana Xerri sobre as greves de 1918 e 1919 em Rio Grande (1996).

Ainda será analisada a tese de doutorado do professor Elomar Tambara, publicada em livro em 1995, *Positivismo e Educação: A educação no Rio Grande do Sul sob o Castilhismo*, que subsidiará a análise do contexto da educação no Rio

Grande do Sul nesse período. Do mesmo pesquisador também destacamos o texto *Educação e Positivismo no Brasil* (2005). Em harmonia a este há o trabalho da professora Eliane Peres, *O Templo da Luz*, sobre as aulas noturnas da Biblioteca Pública Pelotense, que em seus primeiros capítulos analisa o contexto educacional no Rio Grande do Sul e no Brasil, dando ênfase às aulas noturnas (2002).

Faz jus à nossa atenção os trabalhos de Jorge Luis Jardim (1990; 1996) sobre a imprensa operária gaúcha, onde o autor faz uma análise de vários órgãos comunicativos dos trabalhadores gaúchos. Outro trabalho sobre imprensa que destacamos é o de Edgar Rodrigues (1997), que executa um levantamento de fontes a respeito da imprensa brasileira e reflete, assim como Jardim, o papel de formação da imprensa nos meios operários.

Mais um trabalho que destacamos é o de Marcos César Borges (1999) da Silveira sobre o Teatro Operário na cidade do Rio Grande, a ser tido como meio não só de entretenimento, mas também de formação política operária; nesse esteio, podemos vê-lo como um trabalho também educacional. A ser somado, há o trabalho de Maria Amélia Gonçalves da Silva (1996), que diz respeito à Augustina Guizzardi, dramaturga que escreveu várias peças encenadas na cidade do Rio Grande, tendo como palco a sede da Sociedade União Operária.

Outro elemento a ressaltar é a obra de João Baptista Marçal, *Os Anarquistas no Rio Grande do Sul*, que traz uma série de resumos biográficos de destacados militantes anarquistas que atuaram no Rio Grande do Sul. Entre eles, alguns que eram envolvidos com a educação anarquista e passaram pela cidade do Rio Grande; o texto de Marçal colabora fornecendo dados sobre essa movimentação de militantes pelo Rio Grande do Sul, bem como no Brasil, relatando suas experiências (1995).

Citamos a dissertação de Madelaine Mendes, na qual se aborda a educação libertária em Pelotas. Essa autora não obteve grande êxito devido aos documentos, existentes da Liga Operária de Pelotas terem sido destruídos pelos próprios militantes, receosos pela perseguição durante a Ditadura Militar de 1964, ficando sua pesquisa embasada apenas no discurso dos anarquistas nos jornais sobre o assunto (2001).

Insera-se no montante a monografia de graduação de Bacharelado em

História, de autoria própria, *Imprensa Operária Gaúcha*, que ostenta uma análise breve sobre vários periódicos da imprensa operária gaúcha na República Velha, encontrados na Biblioteca Rio-grandense (1999). Aqui se destaca o importante achado de alguns jornais anarquistas, tidos como material perdido, exceto por quatro números desses periódicos que foram enviados para a Itália, junto ao Arquivo do Movimento Operário Brasileiro, sendo assim resgatados da ditadura militar brasileira (PETERSEN, 1989, p. 59-60). Ainda destacamos a monografia de graduação de Licenciatura em História, outra obra autoral, na qual foi dado o pontapé inicial do que, segundo planejamento da época, seria o texto inicial para um capítulo introdutório da presente dissertação (2007a) que, posteriormente, foi rearticulada e aperfeiçoada em um artigo que foi entregue para disciplina de *História da Educação I: Rio Grande do Sul Pelotas* (2007b) e publicado na Revista Didática Sistêmica da FURG. Além disso, destacamos os artigos, também autorais, publicados durante o decorrer do mestrado.

Com grande relevância se apresenta a obra de Norma Corrêa, sobre educação libertária no Rio Grande do Sul, merecedora de uma atenção mais detalhada devido às suas pesquisas sobre o funcionamento das escolas libertárias no Rio Grande do Sul. Corrêa reconhece que sua análise sobre Rio Grande é problemática, tendo em vista o fato de ela não estudar o período de hegemonia libertária que, conforme a pesquisadora, seria centrada nas primeiras décadas do século XX (CORRÊA, 1987, p.128). De acordo com Loner, esse período hegemônico libertário acontece na *Sociedade União Operária* após 1924 (1999, p. 218). Também existe um vácuo no trabalho de Norma Corrêa, devido ao fato da pesquisadora não encontrar os principais periódicos libertários de Rio Grande: o jornal *O Nosso Verbo e Cultura Proletária* e o Centro de Cultura Racional Veritas (de orientação libertária). E será, em parte, para preencher tal lacuna que a presente pesquisa será levada adiante.

Conforme já colocado anteriormente, a produção dos trabalhadores é sim uma produção ideológica, assim como toda produção humana, inclusive a própria historiografia, conforme afirmam Michel de Certeau (1982, 70), Roger Chartier (2001, 115) entre outros teóricos. Nessa recorrência há a reafirmação de que não se entende, no presente estudo a ideologia dentro do que Silvio Gallo, quanto ao mote

marxista, mas sim como uma maneira de ver e compreender o mundo.

Esse discurso ideológico produzido sobre a educação em um dado espaço de tempo é o tema da abordagem presente. Não só o discurso em si, mas sim como eles chegaram e foram absorvidos, o que levou a serem conservados frente a outros discursos de resistência à ordem vigente e a preponderância desses em detrimento de outros que não tiveram a mesma sorte.

Nesse sentido destacamos a produção dos trabalhadores não de forma individual, mas sempre agregados a alguma associação operária. Para tanto observamos os discursos reproduzidos em seus impressos para o público.

Nesse patamar se faz importante discutir a diferenciação da intencionalidade dos registros. Temos claro que os discursos dos apontamentos dentro das reuniões das associações operárias e de suas atividades têm, sobretudo, a função de prestação de contas para os seus sócios. O fato fica mais exposto no que se refere à Sociedade União Operária, os *Livros Caixas* e os *Relatórios Anuais da Presidência*.

Já os jornais operários têm, conforme coloca Eliana Xerri, um caráter doutrinador (1996, p. 91), o que é assumido pelo informativo *O Nosso Verbo*, contendo no número 14 uma coluna denominada “Doutrinando” (05/01/1921, p. 1). Mesmo assim, em alguns momentos estas publicações trazem matérias também informativas; tais fontes se mostram bastantes reveladoras sobre o pensamento pedagógico e ao que se quer transmitir aos trabalhadores, mas as referidas questões serão demonstradas de forma mais específica nos momentos seguintes.

Portanto; emergem as questões: Quais as prioridades de registros que encontramos em tais fontes? Quais as intenções dos registros? Entre outras questões que se mostrarem pertinentes.

Concordarmos com Jorge Jardim, colocando que não só os periódicos operários e partidários estão no âmbito ideológico, mas também a grande imprensa, dita isenta, “não supera a posição de classe de outros órgãos de imprensa” (JARDIM, 1996, p.29). Como já foi colocado, a imprensa operária tem uma orientação que vai além da informação e passa mais para a formação de seus leitores. Sendo assim, é importante ter claro que a imprensa operária não é apenas um veículo entre sindicatos e trabalhadores, mas sim “uma instituição do movimento operário”, como cita Adhemar Silva Júnior (1995, p.46).

Assim sendo, grifamos que o jornal operário não é apenas uma fonte para detectar as ações educativas do operariado, mas sim, ele por si só, é um meio formador dessa outra instituição do movimento operário, a educação em sentido amplo. Explicita-se desde já que o jornal estudado, O Nosso Verbo, não se diferencia em nada dessas prerrogativas. Este jornal será uma das fontes às quais daremos prioridade em nossa abordagem.

Para observar mais proximamente o contexto da cidade de Rio Grande, além de observarmos a historiografia produzida sobre a cidade neste período, faremos a análise de alguns jornais da grande imprensa rio-grandina. Nesses podemos encontrar notícias sobre a cidade de Rio Grande, cartas dos leitores entre outros dados que podem dar um panorama geral sobre a cidade, assim como algumas informações sobre a educação.

Outras fontes a sofrer análise são os relatórios da Intendência Municipal de Rio Grande, que possuem uma grande importância para visão do contexto geral da cidade. Nesses relatórios estão contidas informações sobre desenvolvimento econômico, social, demográfico, entre outros dados, assim como as políticas públicas dessa intendência. Porém os dados mais consideráveis, pelo peso de sua importância, são os que remetem à educação.

Também verificaremos os livros existentes na Biblioteca da SUO, permitindo assim relativo acesso às leituras disponíveis aos operários. Dessa forma, será possível averiguar a respeito das influências políticas que os operários recebiam em suas leituras.

Outra documentação de suma importância para esse trabalho são as atas e relatórios da SUO. Tais atas e relatórios trazem importantes informações sobre o funcionamento da escola da SUO, inclusive citando episódios ocorridos no cotidiano escolar. Nas *“Atas do Conselho Deliberativo da Sociedade União Operária”* e, bem como, nas *“Atas da Diretoria da Sociedade União Operária”*, observamos as nuances e disputas políticas dentro da entidade, de que forma elas se dão e quem são seus agentes; podemos encontrar, em relação mais estreita com o presente estudo, reclamações e propostas para a escola, tanto no sentido material: compra de objetos, material educacional, ampliação do espaço, como questões pedagógicas, inclusive relatos de agressão de professores a alunos.

Outros aspectos pertinentes foram encontrados nos “*Relatórios Presidenciais da Sociedade União Operária*”; um resumo geral da gestão. Esses relatórios caracterizavam-se por serem anuais e feitos ao final de cada administração. Neles se encontram as prestações de contas, as discussões mais representativas, os andamentos das aulas na Escola da SUO, os conteúdos programáticos, entre outras informações. Entretanto, não encontramos nenhum relatório do período estudado, 1918 a 1927, tampouco do período de hegemonia anarquista nesta associação, 1924-1927. Porém, o Relatório de 1917 colabora ao possibilitar a observância do andamento da escola e permitir possíveis projeções.

Nos “*Livros Caixa da Sociedade União Operária*” analisaremos os gastos com a escola, comparando-os com outras atividades desta associação.

Considerando que os relatórios e as atas eram escritos à mão em linguagem e caligrafia próprias da época, optamos por fazer um tratamento diferenciado com essas fontes, tendo em vista que as mesmas tomaram um pouco mais de tempo. Para tal, a opção foi digitalizar as imagens através de uma máquina fotográfica digital de 7.1 megapixels com estabilização de imagem. A estabilização de imagem é importante devido à falta de um tripé para fixar a câmera e não existir um local adequado para fotografar no Centro de Documentação Histórica/FURG. A resolução de 7.1 megapixels da câmera digital se faz necessário para capturar a escrita das atas e relatórios com a melhor nitidez possível, possibilitando assim voltar à leitura desses documentos, evitando deslocamento até o arquivo do Centro de Documentação Histórica/FURG sempre que houver dúvidas quanto à transcrição, além de ser passo fundamental na conservação desse acervo e para sua futura disponibilização aos pesquisadores interessados, via internet.

Similar tecnologia já foi empregada para digitalizar esse acervo, sendo que devido à máquina anteriormente utilizada não possuir o recurso de estabilização de imagem, boa parte das fotos ficaram de difícil visualização e fora de foco. Também foi obstáculo o fato de a resolução da máquina ser baixa, apenas 3.0 megapixels, obrigando ao registro página por página, ao invés de duas páginas por foto.

Quanto à organização do presente trabalho dissertativo, será apresentado primeiramente contextualizando o objeto de estudo. Para isso, em momento inicial haverá a focalização no contexto histórico e educacional do estado do Rio Grande

do Sul e da cidade de Rio Grande, observando os diferentes momentos educacionais e sociais que acontecem nesse estado e nessa cidade. Isso feito, será averiguada a História das Ideias Libertárias, contextualizando-as no mundo e buscando expoentes destas no estado do Rio Grande do Sul.

Em um segundo momento, será dada ênfase à chegada dos ideais libertários no Rio Grande do Sul, examinando suas participações primais na educação. A seguir, a verificação das participações dos anarquistas na educação antes de sua hegemonia no movimento operário rio-grandense, enfatizando especialmente a análise do jornal “O Nosso Verbo”, órgão da federação operária local de orientação anarquista, indagando quanto às propostas educacionais presentes neste documento.

Adiante, será focada a mais representativa instituição operária de Rio Grande, a *Sociedade União Operária*, e a atuação dos anarquistas nessa sociedade. Em continuidade faremos um apanhado histórico da Sociedade União Operária, abordando a atuação desta instituição na educação, e por fim, serão averiguadas as modificações feitas na Escola da SUO quando os anarquistas hegemonomizam esta entidade.

1 CONTEXTO SÓCIO-PEDAGÓGICO E FILOSÓFICO

Conforme fora mencionado na parte introdutória, nesse momento será demonstrado o contexto em que os libertários rio-grandenses trabalhavam dentro da educação; isso será feito em dois subcapítulos.

No primeiro observaremos a situação histórica da educação no Brasil, procurando especificar como essa acontece em regiões periféricas deste país, tal como no estado do Rio Grande do Sul e, mais especificamente, na cidade de Rio Grande. A seguir, será feito um esboço do cenário histórico de Rio Grande, esmiuçando a respeito dos motivos que tornam essa cidade terra fértil para a propagação das ideias libertárias, no sentido de estas se instalarem e avançarem além das reivindicações sindicais-trabalhistas, isto é, para uma proposição pedagógico-educativa. Entrementes, iremos averiguar as possíveis limitações sociais de encontro às quais os anarquistas esbarraram em sua trajetória.

Na parte posterior, analisaremos o anarquismo enquanto proposição ideológica. Para tanto será feito um trabalho de “avivamento” de alguns importantes idealizadores do pensamento libertário, focalizando aqueles atuantes no período e que postularam pareceres revestidos de implicações pedagógicas. Haverá ainda uma reflexão junto ao ideário anarquista sobre a educação, quais ideias estavam em voga e acerca das quais os anarquistas rio-grandenses poderiam se instrumentalizar para seu intento pedagógico.

1.1. A História da Educação em Rio Grande: um porto para as ideias

Para pensarmos a História da Educação em Rio Grande, faz jus refletirmos conjuntamente a História da Educação no Brasil. A História da Educação no país

assume como marco inicial o ano 1549, sublinhado pela vinda dos jesuítas para as terras portuguesas na América. Durante mais de 200 anos os jesuítas centralizaram as questões da educação em terras neste território (SAVIANI, 1999, p.13; CARVALHO, 2001, p.139).

Tal monopólio é rompido com as políticas do Marquês de Pombal, que expulsou os jesuítas de Portugal e seus territórios, em 1759. Com isso teremos um momento em que vigora relativa coexistência entre a educação religiosa e uma educação “mais laica”. São criadas as primeiras aulas-régias em terras brasileiras, que seriam os primeiros vestígios de educação pública secular no território em questão. Conjuntamente a isso se intercalam aulas domésticas e particulares, porém ainda é difícil pensar em uma escola estruturada nos territórios portugueses da América neste momento histórico.

O começo do século XIX é marcado pela vinda da família real portuguesa ao Brasil fugindo das tropas napoleônicas, em 1808. Em momento posterior, 1822, é proclamada a Independência. Entre os fatores que marcam este período, salientam-se os investimentos em educação no Brasil, como a fundação de faculdades e aumento quantitativo no número de aulas-régias, além do começo do planejamento e virtual delineamento de um sistema de ensino (VILLELA, 2001, p. 99).

Começou aí a discussão de métodos de ensino, empregando-se primeiramente o método Lancaster, ou, o Método Mútuo¹. Tal metodologia esbarra em uma série de dificuldades devido a não criação de condições materiais e humanas para sua aplicação a contento; faltavam materiais didáticos para os alunos, espaços apropriados para as aulas e os professores não eram formados para o implemento desse método (FARIA FILHO, 2001, p.141-142).

Posteriormente, começa a se utilizar métodos mistos, entre o método doméstico, mútuo e o simultâneo. Porém o estabelecimento do método simultâneo apenas “se torna possível com a produção de materiais didáticos-pedagógicos, como livros para os alunos e a disseminação de materiais como o ‘quadro negro’, o que só se dará com a constituição dos espaços escolares, no final do século XIX” (FARIA FILHO, 2001, p. 142).

¹ Outros métodos utilizados anteriormente não foram abandonados, havendo a concomitância de vários métodos.

Em finais do século XIX, chega ao Brasil, o pensamento pedagógico de Pestalozzi. A partir disso, e dessa matriz teórica, começa a se pensar a educação além da organização da sala de aula. Ocorre que se começa a refletir a questão do ensino-aprendizagem. Esse método é conhecido como método intuitivo, devido ao fato de defender uma abordagem que dava importância à intuição e observação como momento primeiro e insubstituível da aprendizagem (*Ibidem*, 2001, p. 143).

Conjuntamente a isso houve a tentativa de formação de professores; como forma de efetivar este projeto, dois professores chegaram a ser enviados para o exterior a fim de se apropriarem do método mútuo e simultâneo (VILLELA, 2001, p. 104). Nota-se que conjuntamente a essa preocupação com a educação no século XIX, também começa a nascer a preocupação com a formação dos professores propriamente dita; no entanto, a mesma continuará precária até fins do século XIX, variando entre as aulas-avulsas e seriação.

Dessa forma é possível depreender que até esse momento a educação no Brasil é bastante instável, havendo apenas alguns focos de coerência e estruturação do ensino, como, por exemplo, o Colégio Pedro II. O referido colégio também passa por alguns momentos de instabilidade, porém, apesar de ainda haver aulas avulsas no Ginásio Nacional (nome dado ao Colégio Pedro II após a Proclamação da República), podemos notar que há alguma coerência, a tal ponto, que ele se torna padrão a ser alcançado em nível nacional através do decreto da equiparação (VECHIA, 2005, p. 88-89).

Paralelamente a isso, no contexto social, o Brasil começa a passar por várias transformações no final do século XIX. O escravismo, que já vinha sofrendo golpes com as pressões inglesas, é paulatinamente abolido. Com isso começa a predominar uma nova força de trabalho no Brasil, os trabalhadores assalariados (SEGATTO, 1987, p. 12).

Tal força é composta por alguns ex-escravos, trabalhadores brasileiros e uma parcela de imigrantes vindos da Europa. Esses imigrantes trazem em sua bagagem novos ideais que proclamam igualdade; ideias de luta por uma sociedade justa e equilibrada, identificadas com o socialismo, tanto em sua raiz social-democrata quanto na libertária, identificada pelas ideias de auto-gestão e propostas adjacentes, ou seja, anarquista.

Nesta mesma direção, começa a ocorrer um crescimento urbano do Brasil, alavancado pelo processo de industrialização. Com isso, boa parte dessa mão de obra começa a migrar para as cidades, emergindo daí o operariado urbano (SEGATTO, 1987, 13-14).

No Rio Grande do Sul esse processo se dá de forma similar ao que ocorre no resto do país, porém com certas peculiaridades. Devemos focar o fato particular de que o histórico do crescimento urbano no Rio Grande do Sul, integrado ao mercado internacional, começou em momento diferente aos do país, posteriormente (PESAVENTO, 1994, p.7).

As primeiras incursões europeias no que atualmente se entende por Rio Grande do Sul começam apenas no século XVII, com a chegada dos jesuítas. Esses formam reduções na região noroeste do atual estado do Rio Grande do Sul. Tais reduções são os locais de onde partem os rudimentos pedagógicos implantados nesta região dentro da concepção moderna de instrução. Porém, com a expulsão dos jesuítas, as reduções acabam se desmantelando devido à belicosidade entre portugueses e índios.

Nesse momento já começa a inserção portuguesa no sentido de tomar posse do sul do Brasil, primeiramente com a instalação da Colônia do Sacramento, nas margens do Rio da Prata, em 1680, e posteriormente com a fundação do Forte Jesus-Maria-José, onde situa-se atualmente o município de Rio Grande, em 1737 (*Ibidem*, 20).

O Rio Grande do Sul, e mais propriamente a cidade de Rio Grande, se integra primeiramente ao regime colonial português, como ponto militar estratégico. Também se integra como região fornecedora de gado, que é inicialmente levado para as regiões mineiras pelos tropeiros.

Posteriormente, com a colonização da região sul do estado, surgem as primeiras estâncias, onde o gado xucro começa a ser arregimentado, domesticado, para tornar-se gado de corte. Começa assim também o cerceamento de terras nessa região. Desta forma o Rio Grande do Sul se engaja no sistema colonial português e, posteriormente, ao escravismo brasileiro, polarizando-se como região subsidiária, responsável pelo abastecimento do mercado interno de gêneros alimentícios.

Nessa condição, periférica em relação ao resto do Brasil, as terras gaúchas sofreram o ônus relativo à pequena atenção das autoridades centrais, sobretudo na educação. Entre os efeitos negativos dessa situação, podemos observar a minguada proliferação de escolas; foram poucas; além de alguns colégios particulares, é possível apontar as primeiras aulas-régias em 1820, sendo uma efetuada em Rio Grande (GIOLO, 1994, p. 19-20).

A Independência não altera relevantemente o panorama educativo do Rio Grande do Sul, conforme Giolo (1994), devido à falta de políticas públicas. Todavia, ainda que se tentasse a alternativa via método, conforme foi citado anteriormente, começa-se a utilizar o método Lancaster, também no estado. Porém, o Rio Grande do Sul se antecipa e envia um professor ao Rio de Janeiro, em 1825, para habilitar-se nesse método; também recebeu o encargo de colocar o método em prática nas escolas gaúchas a partir de agosto de 1827, dois meses antes da lei imperial que determinava o uso dessa metodologia (*Ibidem*, 21-24).

Em 1834, com o Ato Adicional à Constituição, a educação primária e secundária passa a ser de responsabilidade das províncias. Porém, os recursos destas instâncias eram poucos; estas unidades não tinham solidez, autonomia para criarem novas taxas, além da inerente instabilidade de seus presidentes, logo, a situação da educação continuou no abandono.

Em Rio Grande a situação não era muito diferente, mesmo sendo esta cidade sendo um polo estadual, tendo em vista possuir o único porto marítimo da província, o que a qualificava enquanto ponto estratégico e como porta de entrada e de saída do Rio Grande do Sul e do país. De acordo com Francisco Alves, em Rio Grande, a Câmara reivindicou frequentemente o ensino e, em 1851, lançou um relatório no qual analisava condições, dificuldades, possíveis soluções e solicitava auxílio para a instrução em Rio Grande, ato repetido de 1853 a 1855 (ALVES, 1995, p.64).

Conforme podemos ver em Alves, é possível notar um paulatino aumento do acesso à educação na cidade de Rio Grande. De 1851 até 1879 o número de alunos matriculados nesta municipalidade vai de 281 para 1133, contando com ambos os sexos. Porém, há reclamação da Câmara de Rio Grande quanto a falta de uniformidade das aulas, que ficavam a cargo de cada professor (ALVES, 1995, p.

65-66).

No mesmo texto é colocada a ausência de locais apropriados para as aulas, ministradas inadequadamente em pequenas salas, atividade inconveniente e insalubre à saúde das crianças. Isso vinha no esteio das críticas que a Câmara de Rio Grande fazia sobre o método Lancaster, que traria benefícios, efeitos positivos e vantagens apenas tardiamente (*Ibidem*, p.66).

Em 1879 começa em Rio Grande a tentativa da criação da Escola Municipal Silveira Martins, para tal, ocorre movimentação em função da subscrição de seus munícipes. Essa escola encontrava-se, através das doações, parcialmente construída em 1881, porém faltavam-lhe portas, janelas, assoalhos... Para a finalização da obra foi solicitado auxílio à Assembleia da Província, ainda assim não se logrou êxito e em 1883 o prédio que estava em construção foi destruído por um incêndio. Independente disso a Câmara continuou pedindo auxílio para a construção da escola, mas o movimento não obteve êxito (*Ibidem*, p.68-69).

Em 1887, o relatório da Câmara de Rio Grande ainda aponta o problema da localização das casas onde os professores ministravam suas aulas, que ficavam afastadas do centro da cidade, tendo em vista o aluguel do local onde se ministra as aulas, podendo ser encargo do professor. Ainda é citada a falta de utensílios apropriados, pois havia aulas onde alguns alunos estudavam de pé (*Ibidem*, p.66).

Ainda ocorria a preocupação com as aulas no interior do município, que haviam sido suprimidas, pois, devido ao baixo ordenado, os professores desistiam; outro fator de supressão destas aulas foi a omissão do próprio poder público (*Ibidem*, p.67-68). Outra preocupação constante era a instrução das classes populares, para tanto a Câmara solicita auxílio pecuniário para as aulas noturnas, já existentes, e para a abertura de novas vagas neste período.

Entretanto, com a República, não é possível salientar grandes mudanças na educação, visto que aparecem, nesse panorama, para o ano de 1897, 18 “escolas” públicas gratuitas e primárias, com 800 alunos. Já nos estabelecimentos privados existem 16 unidades, que atendem 623 alunos, em uma cidade de aproximadamente 30 mil habitantes. As escolas existentes em Rio Grande, nestes primeiros anos de República, são particulares, e muitas de existência efêmera. Todavia, a maioria dos jovens em idade escolar não tem como estudar, pois não há

vagas no ensino público (CESAR, 2007, p.21). Ainda podemos citar o estabelecimento de ensino mantido pela Sociedade União Operária, que desde maio de 1894 (RIO GRANDE, 1920, Quadro 8), disponibiliza aulas para seus associados e dependentes (CORREA, 1987, p.110).

Devemos citar os intentos católicos em prol da educação, primeiramente, o Liceu Salesianos Leão XIII, que após a compra pelo vigário de um terreno em frente a central de trens, começa neste local o curso primário em regime de internato e externato (CESAR, 2007, p.21). Junto a este encontramos o Colégio dos Jesuítas, que teve três denominações: São Luís (1898), Stella Maris (1902) e Sagrado Coração de Jesus (1906).

Porém a formação oferecida pelas “escolas” rio-grandinas até 1906, segundo Cesar (2007), vão até o quarto ano primário, sendo, estas escolas, em sua maioria, uma única sala de aula. O autor ainda afirma a existência do Liceu Salesianos Leão XIII, no bulevar Buarque de Macedo (atual Avenida Buarque de Macedo), do Colégio Arruda, instrução privada para o sexo feminino em regime de externato, na Rua Marechal Floriano; do Colégio Ernest, que primeiramente funciona na Rua Riachuelo e posteriormente vai para a Rua Marechal Floriano; do Colégio Alemão, na Rua Barão do Cotegipe; da Escola Maternal, que seria feminina e teria primário e secundário; Colégio Amor ao Estudo, que funcionava na Rua General Bacelar; Colégio Instrução e Moralidade, na Rua Paysandu (atual Rua Republica do Líbano); Wylli Cesar destaca que tal rua abarcava a zona do meretrício no período; e o Colégio dos Jesuítas, que teve três denominações: São Luís (1898), Stella Maris (1902) e Sagrado Coração de Jesus (1906); extinto em 1913, situava-se à Rua General Canabarro, onde hoje localiza-se o Colégio São Francisco (2007, p.21-22). Ainda acrescentamos que faltaram algumas “escolas” a serem citadas por César, entre elas: a Escola Sociedade União Operária, localizada na Rua Yatahy (atual rua Dr. Nascimento); a Escola da Companhia União Fabril, misto, situado na Rua Rheingantz; Colégio Riograndense, na Rua Barão do Cotegipe; e a Escola Mista, na Rua Andrades Neves (RIO GRANDE, 1920, p. 12). Cabe aqui observar que quase todas essas escolas encontravam-se em região central da cidade, que no período compreendia as proximidades do Porto, excetuando-se o colégio dos Jesuítas e o Liceu Salesiano, a Escola da Sociedade

União Operária e a Escola da Companhia União Fabril, mais afastadas do eixo central do complexo urbano de Rio Grande.

Segundo Willy Cesar, até 1905, os jovens nascidos em Rio Grande, para prosseguir seus estudos, deveriam mudar de cidade para matricular-se em um ginásio; as famílias ricas, por meio de suas posses, mandavam seus filhos para o ginásio D. Pedro II (2007, p.23). Em 1906, retardatariamente, é criado o Ginásio Municipal Lemos Junior, que apesar do subsídio municipal, era naquele momento uma instituição paga (2007, p. 47). Isso se deve ao aumento do fluxo de capital e o enriquecimento da burguesia rio-grandina, envolvidas nos negócios portuários. Tal expansão é notória principalmente a partir das primeiras décadas do século XX, quando a força política dessa burguesia, para expandir seus negócios, atua no sentido de estruturar a região em função de seus interesses; tais atos levam à construção do Porto Novo de Rio Grande e a dos Molhes da Barra, movimento que possibilitou criar concorrência direta com o Porto uruguaio de Montevideu (MARTINS, 2006, p. 129-130).

Podemos observar, pela leitura dos jornais *O Tempo, Rio Grande* e *O Echo do Sul*, além dos relatórios da Intendência Municipal, que naquela época o Ginásio Municipal é o orgulho da cidade no que tange à educação. Frequentemente citado nos jornais da cidade, e sempre mencionado nos relatórios da Intendência, esta escola se destaca, sendo equiparado ao Colégio Pedro II (RIO GRANDE, 1922, p. 12).

Podemos observar que Rio Grande não possui um sistema público de ensino primário bem organizado, tendo em vista que as primeiras escolas² públicas elementares apenas surgiram na década de 1910, e por iniciativa do governo estadual, o sistema municipal de ensino não era constituído de aulas avulsas espalhadas pelo território da municipalidade. Na sede da cidade, onde se concentra mais de 83% da população (RIO GRANDE, 1924)³, apresenta-se apenas uma, das 19 aulas avulsas municipais, e mais duas subvencionadas, todas primárias (RIO GRANDE, 1924, p. 30-31). Porém, a municipalidade constrói e mantém um Ginásio com renome nacional, onde, apesar de seu ensino não ser gratuito, a Intendência

² Aqui utilizamos escolas no sentido de varias salas de aulas em um mesmo prédio, com uma estrutura administrativa auxiliar ao desenvolvimento do ensino.

³ No Anexo de Estatísticas, p. 13.

dispendia quase 50% do orçamento gasto com educação (RIO GRANDE, 1924, p. 30-31), visando atender camadas mais abastadas da comunidade local, evitando que os filhos destes tenham que se deslocar para outras cidades para continuar seus estudos.

Ainda observamos em Rio Grande, na década de 1910, a criação de duas escolas elementares por iniciativa do governo estadual do Rio Grande do Sul. São elas as escolas Juvenal Miller e Bibiano de Almeida. Assim como a criação da Escola Industrial Elementar, em 1917. Todas as três na sede da municipalidade. O estado, em 1920, mantinha ainda oito aulas avulsas, sendo destas, seis na sede do município. Destas seis aulas, quatro se localizavam em regiões periféricas da sede do município (RIO GRANDE, 1920, Quadro 4-5).

Além disso, encontramos citadas no Relatório da Intendência de 1920, 15 escolas particulares, todas localizadas na sede da cidade, com a maioria encontrando-se em região central da cidade.

Conjuntamente a isso podemos observar o surgimento da classe operária também no território gaúcho. Destacam-se nesse sentido Porto Alegre, Pelotas e Rio Grande. Tal classe operária tem sua gênese na manufatura saladeira e nas atividades portuárias. Cabe aqui frisar que não são operários ainda de fato, pois muito dos envolvidos são ainda escravos e as manufaturas ainda não se caracterizam como indústrias. Ainda que houvessem escravos no Rio Grande do Sul, seu número não é tão significativo como nos grandes centros nacionais. Com os frequentes golpes que o escravismo sofre durante o Império, desde a Lei Bill Aberdeen (1845)⁴, e posteriormente com as leis Eusébio de Queirós (1850)⁵, Lei do Ventre Livre (1871)⁶, Lei dos Sexagenários (1885)⁷ e, por fim, a Lei Áurea⁸, houve uma tendência no Rio Grande do Sul, enquanto economia periférica, de os donos de escravos venderem suas “peças” às regiões centrais do Brasil, caracterizadas, estas, pela economia de exportação (região cafeeira). Isso ocasionou a gradual substituição da mão de obra escrava pela assalariada.

⁴ Lei inglesa que concedia direito de curso aos navios ingleses quando diante de navios envolvidos no tráfico negreiro.

⁵ Lei brasileira que proibia o tráfico negreiro.

⁶ Libertava os filhos de escravos.

⁷ Libertava os escravos com mais de 60 anos.

⁸ Aboliu a escravidão no Brasil.

Conjuntamente, dentro desse contexto, ocorre um processo de industrialização no estado do Rio Grande do Sul, tendo seu princípio em Rio Grande, com a instalação da tecelagem da Companhia União Fabril, em 1873 (LONER, 1999, p.59). Cabe aqui citar que, assim como Beatriz Loner consideramos indústrias os estabelecimentos que usam máquinas movidas não só a tração animal e mão humana, mas também as que se valem de outras fontes de energia, neste caso, o vapor.

Em Rio Grande houve a instalação de muitas outras indústrias; exemplos: a tecelagem Ítalo-Brasileira, a Fábrica de Charutos Poock, a Fábrica de Conservas Alimentícias Leal Santos, entre outras. Todas elas com mais de 50 operários. Nota-se que nesse cenário industrial ocorre a predominância das indústrias de tecelagem e alimentícia, isso no período da Primeira República.

Rio Grande se destaca no contexto do Rio Grande do Sul também devido ao seu porto marítimo, sendo este, desde aquela época, um dos principais escoadouros da produção regional, ficando em defasagem somente em relação ao porto de Montevidéu, que estava, naquele momento, mais modernizado. Além disso, o porto de Rio Grande possuía o grande problema da necessidade de ampliação dos molhes da Barra e devida dragagem do canal de acesso ao mar.

Esse é o cenário onde se inseriu uma classe operária heterogênea, conforme podemos ver na tese de Beatriz Loner, formada tanto por trabalhadores nacionais (incluindo ex-escravos) quanto imigrantes. Uma classe operária que, conforme cita a autora, confrontou-se internamente nos primeiros momentos, nos embates entre operários nacionais e estrangeiros, devido ao fato de a vinda de mão de obra estrangeira excluir os trabalhadores nacionais (1999, p. 77-82). Porém, é possível notar uma integração desse operariado a partir da década de 1910, acrescentando a isso que os primeiros imigrantes que chegaram como operários⁹, estavam deixando os postos de trabalho e sendo substituídos pelos seus filhos, já nascidos no Brasil ou nacionalizados pela sua criação. Loner destaca nesse sentido a existência de vários sindicatos compostos por mistos de trabalhadores com

⁹ De acordo com Beatriz Loner, a maior parte dos imigrantes eram destinados as colônias, sendo que os poucos que aqui chegaram para as fabricas, foram trazidas por essas mesmas em finais do século XIX (1999, p. 85).

sobrenomes nacionais e estrangeiros¹⁰ (1999, p. 87 e 91).

Quanto às organizações operárias podemos observar, em tabelas publicadas por Beatriz Loner, um grande número de organizações de trabalhadores. Uma das primeiras existentes recebeu o nome de Clube União Caixeiral. Apesar de não serem operários em essência, este agrupamento constitui uma das primeiras categorias de trabalhadores a associar-se na cidade de Rio Grande. Embora a Sociedade Tipográfica Rio Grandense tenha sido formada em 1890 (LONER, 1999, p. 576); desta forma notamos que a organização dos trabalhadores rio-grandinos é bastante precoce, caminhando quase que em concomitância com começo da industrialização nesta cidade.

Cabe assinalar que estas organizações podem apresentar características diferentes uma das outras, ou a mesma entidade pode modificar sua orientação em dados momentos, dependendo da orientação e também de seus fins. Devido a isto é lícito dividi-las em dois tipos de organizações: as sociedades beneficentes, que visavam atender necessidades previdenciárias e outros direitos sociais que o estado ainda não concedia neste momento, e as entidades de luta, que combatiam pela concessão de direitos junto aos patrões através da organização dos trabalhadores.

Conjuntamente a isso podemos observar as diversas lutas dos trabalhadores rio-grandinos. Frequentemente houve greves, em diversas ocasiões, desde os tempos mais remotos da indústria rio-grandina. Segundo Beatriz Ana Loner, entre os anos de 1889 e 1900, ocorreram doze greves em Rio Grande, sendo sete vinculadas ao porto e duas em fábricas têxteis (LONER, 1999, p. 288). Sobre estas movimentações a autora ressalta que quanto às greves “(...) *em categorias fabris, nenhuma pareceu padecer da falta de organização*” apesar de que na “*greve dos tecelões da Rheingantz, a SUO não existia*”, sobre o que a autora conjectura:

a experiência e a “técnica” de bem fazer uma greve tenham sido trazidas por operários vindos de outras regiões, ou de que esses tecelões (...) se tenham imbuído do conhecimento necessário através da leitura de jornais e livros sobre agitação operária (LONER, 1999, p. 289-290).

Quanto aos anarquistas diz a autora que nas “*duas primeiras décadas, a presença dos anarquistas passou quase despercebida. Eles existiam principalmente na cidade de Rio Grande, em pequeno número e sem uma atuação*

¹⁰ Nesse sentido ela mesma coloca o problema de fazer esse tipo de constatação considerando a

diferenciada” (*Ibidem*, p. 347). Um desses exemplos é a jornalista, professora e escritora anarquista Agostina Guizzardi, sobre a qual iremos comentar mais adiante.

Voltando ao tópico, e de acordo com Beatriz Ana Loner:

A partir de 1908, apareceram militantes libertários com participação em grupos teatrais ou de pensamento. Sua maior atividade ocorreu nos anos de 1911 a 1925, em que marcaram a vida sindical e até política das duas cidades (Rio Grande e Pelotas), com suas organizações, sua cultura, sua agressividade e lucidez na defesa de suas idéias, seja na luta sindical ou na luta ideológica, através de artigos de jornais, publicações, peças teatrais e fundação de escolas. (1999, p. 348)

É nesse cenário que iremos estudar as intervenções anarquistas na educação, em Rio Grande, durante a Primeira República.

1.2. História das Ideias Pedagógicas Anarquistas

O presente subcapítulo traz uma reflexão sobre o que pensam os anarquistas com relação à educação. Quais suas críticas à pedagogia oficial, conforme William Godwin (1756-1836), oferecidas pela Igreja ou pelo Estado (In: WOODCOCK, 1990, p.248), e quais as suas propostas. Neste sentido vamos buscar respostas dentro da Pedagogia Libertária.

Devemos destacar que a Pedagogia Libertária é uma construção histórica, uma proposta pedagógica em desenvolvimento, aberta aos novos contextos históricos e científicos. Desta forma, existem diferentes nuances no pensamento pedagógico libertário. Procuraremos identificá-las aqui neste breve momento através de pesquisa circunscrita à análise bibliográfica.

Nesse interim, será feita uma análise sobre o anarquismo com base em cinco autores, pensadores dessa ideologia; são eles: William Godwin (1756-1836), Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), Mikhail Bakunin (1814-1876), Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) e Polydoro dos Santos (1881-1924).

Visando aproximar-se do movimento pedagógico da cidade de Rio Grande, no Rio Grande do Sul, foi feita a escolha que abarca o anarquista porto-alegrense Polydoro dos Santos, palmilhando os primeiros passos para compreender de que forma o pensamento pedagógico libertário chegou neste estado. Para tanto

abordaremos alguns trabalhos que tratam sobre isso.

Na primeira parte desta seção, conceituaremos o anarquismo elaborando um esboço sobre suas concepções de sociedade, de mudança social e suas implicações na Educação. Ao mesmo tempo, abordaremos a trajetória de cada um dos autores escolhidos.

Num segundo tópico, realizaremos um estudo relativo à educação de acordo com o pensamento anarquista. Para tanto perpetraremos vistas sobre os autores anarquistas supracitados, observando suas ideias sobre educação, procurando compreender como essas ideias são então interpretadas no Rio Grande do Sul. Tal análise é preliminar, privilegiando os autores mais relevantes já citados.

1.2.1. Conceito de Anarquismo e Precusores Modernos

1.2.1.1. Anarquismo: Conceituação

Começamos por conceituar o anarquismo desde o sentido lexical, recorrendo ao Dicionário Aurélio, como uma *“teoria política fundada na convicção de que todas as formas de governo interferem injustamente na liberdade individual, e que preconiza a substituição do Estado pela cooperação de grupos associados”*. (Anarquismo. In: FERREIRA, 1999).

George Woodcock apresenta uma definição mais complexa, abordando, quanto ao aspecto semântico, o estereótipo que reveste a palavra anarquia junto ao senso comum como sendo um termo frequentemente associada ao caos. Os anarquistas têm sido confundidos, vulgarmente, com os niilistas, isto é, indivíduos amorais, inconsequentes e capazes de atos terroristas¹¹. Mas Woodcock ressalta que existem, em raros casos, anarquistas que realizam atos de violência durante a História, sendo, nesse sentido, comparáveis aos líderes militares e ao Estado (WOODCOCK, 1990, p.13).

A palavra anarquia deriva do grego: *an*, que significa sem; e *archon*, que significa governante. No sentido etimológico anarquia significa “sem governo”. Portanto, anarquismo seria a crença política que acredita que o Estado é um ente

¹¹ Definição utilizada pelo próprio Woodcock.

nocivo à sociedade, sendo esse a maior fonte dos males sociais; sendo assim, o estado atua em função de manter, além de sua própria dominação, a dominação econômica sobre os indivíduos componentes da sociedade.

Após essa breve explanação, chegamos ao anarquismo moderno, que vem a ser um pensamento da múltipla linha socialista, que preconiza não só a singularidade econômica dos indivíduos, como também a igualdade de direitos políticos; portanto, nessa focalização, entre os seres humanos, não deverá haver governantes nem governados. Quanto ao âmbito econômico, no anarquismo não há ricos nem pobres, tampouco contradições sociais, tais como servos/senhores, patrões/empregados.

As raízes do pensamento anarquista remetem à Grécia e a China Antiga, onde já existiam pensadores que condenavam o Estado e a centralização de poder. Contudo, ainda sobre a proposição de Woodcock, o anarquismo moderno passará a ser delineado em contornos mais específicos apenas no século XVIII (*Ibidem*, p. 14).

1.2.1.2. William Godwin (1756 - 1836)

Esse pensador inglês é oriundo de uma família de ministros anglicanos dissidentes e começa sua carreira como pastor em uma região rural. Acaba perdendo sua fé e tenta fundar uma escola, empreitada na qual não teve sucesso. Torna-se escritor profissional, tomando essa profissão, mal remunerada e pouco reconhecida, até o fim de seus dias, vivendo, por conta disso, em extrema pobreza.

Sua grande obra é o *Inquérito Sobre Justiça Política*, uma crítica ao autoritarismo, que, segundo Woodcock, “é a primeira exposição completa sobre a doutrina anarquista” (1990, p.349). Também publica alguns trabalhos no *The Enquirer*. Casa-se com Mary Wollstonecraft, uma das primeiras defensoras dos direitos das mulheres, em 1797, que morre logo após dar a luz a uma menina¹². Além do destaque de Godwin entre os anarquistas, seu nome despontou também entre os literatos ingleses por força de outra obra por ele escrita, a novela *Caleb Williams*, apreciada pela crítica até a atualidade (WOODCOCK, 1990, pp. 348-349).

Godwin condena, em seus escritos políticos, o Estado, pontuando o

¹² Mary Shelley, importante escritora inglesa, autora de *Frankenstein*.

conjunto de males a que este submete a sociedade (GODWIN, William. *Os Males de um Ensino Nacional*. In: WOODCOCK, 1990, p. 246). Ele, apesar de não usar o termo anarquista para se auto definir, demonstra um pensamento político que pode ser visto como base para o anarquismo moderno. Em seus escritos, já é possível notar alguns preceitos que serão utilizados posteriormente pela maioria dos pensadores anarquistas, entre eles destacamos a livre associação dos indivíduos, que apesar de ele não colocar tal principio nestes termos, o mesmo, em sua ampla significação, está presente ao longo de seus escritos, pois, segundo o autor, “(...) o desejo de justiça e a defesa de interesses mútuos têm o poder de unir os homens mais fortemente que qualquer pacto ou contrato assinado” (GODWIN, William. *A Dissolução do Governo*. In: WOODCOCK, 1990, p. 274).

O autor libertário ainda aborda sobre pactos entre as *paróquias*, que seriam nada mais do que os acordos federalistas (união entre cidades ou comunas), isto é, baseados naquelas mesmas associações que unem os indivíduos. Para ele, estes pactos teriam por base a justiça e a moderação (*Ibidem*, p. 275).

Segundo Godwin, até as assembleias nacionais (o parlamento), a exemplo do que ocorreu na França, seriam malélicas à sociedade, pois, presumindo a unanimidade, ao povo resta somente acatar a decisão da maioria da assembleia. Assim sendo, o individuo seria usurpado de sua voz social, perdendo dessa forma a sua energia natural contestatória (GODWIN, William. *A Dissolução do Governo*. In: WOODCOCK, 1990, p. 276). Tais assembleias, para Godwin, só poderiam ser constituídas em ocasiões extraordinárias, ou, talvez, em reuniões ordinárias anuais, jamais cotidianamente (*Ibidem*, p. 279).

O voto no final das sessões das assembleias é outra coisa condenada por Godwin. Pois as discussões sobre sociedade para ele são salutares, levam ao “desenvolvimento da inteligência e a capacidade de raciocínio” e suprimi-las, “acabá-las” mediante o voto no final da sessão, imbuí novo significado a essas discussões, com o orador não mais tentando convencer os demais pelo raciocínio, mas sim pelos preconceitos. Além disso, os votos dão espaço à discussão de emendas a cada proposição, submetendo as assembleias aos interesses escusos das diferentes autoridades (*Ibidem*, p. 277-278). Enfim, para Godwin, o voto só deveria ser utilizado, em último caso, apenas quando a ocasião exigir (*Ibidem*, p.

279).

Cabe aqui acrescentar que William Godwin parte do princípio de Rousseau, onde o homem é bom. Por isso, para ele, não haveria como a nova sociedade proposta por ele dar errado. Devido a isso ele coloca a desnecessidade de punições judiciais para criminosos, pois a eles, após seres advertidos pela sociedade, só restaria a alternativa de escutar a voz da razão e arrepender-se de seus crimes. Isso faz também de Godwin o fundador da ideia do abolicionismo penal, ideia tão cultivada atualmente entre os anarquistas (*Ibidem*, p. 281).

Godwin defende uma sociedade embasada na razão, onde os indivíduos cooperam entre si e, por exemplo, um vizinho ensina os demais (*Ibidem*, p. 281). Dentro dessa proposta, a educação se torna essencial na nova sociedade, não necessariamente em sua forma institucional, mas sim em seus liames não formais.

Seguindo esse enfoque, Godwin também sublinha os males que a educação oficial faz à sociedade, pois o Estado e a Igreja se apoiam na educação para catequizar os indivíduos e controlá-los ideologicamente, induzindo aos preconceitos e deixando o indivíduo dependente do professor, preso a grilhões. Dessa forma, Godwin propõe uma educação orientada pela vontade, a partir da iniciativa pessoal.

Devido ao pioneirismo, o pensador em questão nos permite observar a importância que o processo educacional terá para os anarquistas. Godwin acabou por lançar as bases primordiais para a educação libertária, sobre as quais iremos debater no decorrer do texto.

1.2.1.3. Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865)

O primeiro indivíduo a se (auto) intitular como anarquista foi o francês Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865). Este pensador desenvolveu mais profundamente o pensamento anarquista moderno, discutindo, entre outras coisas, economia, política, sociedade e educação (WOODCOCK, Vol. 1, 2002, p. 10).

Proudhon era filho de camponeses. Uma bolsa de estudos permitiu sua formação numa pequena escola de sua cidade natal, mas, precocemente, precisou abandonar a escola e a formação no ensino médio para trabalhar como tipógrafo e ajudar economicamente sua família.

Com a falência da tipografia, perambulou entre várias cidades, fazendo pequenos trabalhos gráficos. Valendo-se da influência de colegas da escola, conseguiu colocação como tipógrafo-chefe, fixando-se nessa função por vários anos. Durante este período teve a oportunidade de estudar, chegando a redigir uma gramática, pela qual recebe menção honrosa e uma indicação para uma bolsa de ensino superior, precisando para isso concluir o ensino médio, o que só consegue dois anos após quando inicia o ensino superior já com maturidades (GALLO, 1995b, p. 40).

Proudhon fez diversos cursos em Paris, além de estudar múltiplos assuntos como autodidata. Foi nesse momento que manteve contatos com socialistas e começou a desenvolver suas teorias sobre um modelo social sem governos baseado no cooperativismo econômico e na liberação do crédito da agiotagem. Em 1840 publica *O Que é a Propriedade?*. Nesta obra se declara pela primeira vez anarquista e, devido a isso, lhe retiram a bolsa de estudos, no ano de 1841 (*Ibidem*, p. 40).

O anarquista francês se vê obrigado a trabalhar em vários empregos, destacando-se os tipográficos, e nesse esforço aproveita para estudar durante suas folgas. Logo após, trabalhou de maneira mais estável como representante de uma transportadora, o que lhe deu um tempo maior para seus estudos e para a publicação de obras importantes (*Ibidem*, p. 40).

Posteriormente dedica-se cada vez mais aos movimentos sociais, tornando-se jornalista. Durante a Comuna de Paris, de 1848-9, torna-se deputado na Assembleia Nacional e funda o Banco do Povo, demonstrando sua teoria sobre crédito livre; editou jornais políticos que lhe valeram uma temporada na prisão de Napoleão III. Outro ponto importante a se ressaltar é que a experiência como deputado o leva a desilusão com a política tradicional.

Após a publicação de um livro que o levou novamente à corte judicial, desta vez na Bélgica, ao regressar à Paris, suas críticas fizeram dele um líder respeitado entre os operários, o que concorreu para que Proudhon tivesse destaque, levando-o a participar ativamente da criação da Primeira Internacional Socialista, de 1864 a 1876 (WOODCOCK, 1990, p. 354).

Sílvio Gallo atribui à obra de Proudhon certa dificuldade acadêmica no que

tange à compreensão de seus textos, ligando pormenores destes aos obstáculos existentes em sua vida, marcada por contradições e, ao mesmo tempo, pela multiplicidade e por um grande esforço em função de entender as injustiças para transformá-las (GALLO, 1995b, pp. 40-41).

De maneira semelhante, Daniel Guérin apontou que Proudhon “*nunca se libertou inteiramente de sua formação cristã*” (PROUDHON, 1983, p.8), sendo considerado tanto por Guérin quanto por George Woodcock como um “*homem de paradoxos*” (WOODCOCK, Vol. 1, 2002, p. 116).

Proudhon, em seus escritos, coloca o anarquismo dentro do pensamento socialista, defendendo o fim da propriedade privada dos meios de produção. Assim como Godwin, o francês vê os governos como uma deturpação da ordem natural. Para Proudhon a liberdade é organizadora e a anarquia é o referencial articulado. A justiça para ele só é possível através do socialismo, da igualdade de condições sociais devidamente sendo vivenciadas pelo homem. Coloca a política como a ciência da liberdade (PROUDHON, Pierre-Joseph. *O Nascimento da Anarquia: A Morte do Estado*. In: WOODCOCK, 1990, p. 64-65). Para tal intento Proudhon propõe a formação de cooperativas populares como forma de os trabalhadores financiarem a construção dessa nova sociedade e se protegerem da exploração ajudando-se mutuamente. Essas cooperativas deveriam se federar, embasando-se nesse tipo de estrutura até a formação de uma grande cooperativa. Tal teoria é conhecida como a primeira vertente anarquista, intitulada *mutualismo* (CORRÊA, 1987, p. 11).

O pensador francês em sua vasta obra, ainda propõe discussões sobre o federalismo, como Godwin, nomeando esse modelo que ficará conhecido, inclusive como elemento teórico, entre os anarquistas. Tal estrutura é similar a de Godwin, só que Proudhon não sugeriu federar apenas as unidades geográficas, mas também as cooperativas, expandindo o federalismo para além de Godwin e introduzindo-o na economia (PROUDHON, 1983, p.114).

Ainda, em acréscimo ao pensamento de Godwin, Proudhon observou a necessidade de uma democracia direta e participativa, contrapondo-se à democracia representativa, visto que nesta última as pessoas abdicam de sua

liberdade. Proudhon dá início ao conceito de auto-gestão¹³ como garantia de pluralidade (GALLO, 1995b, pp. 44-45).

No que diz respeito à educação, Proudhon “(...) denuncia a função política da educação em uma sociedade de exploração” (*Ibidem*, p.46), assim como Godwin, identificando a educação praticada com o objetivo de perpetuar a sociedade vigente. Tal orientação torna mais clara as proposições de Proudhon, notadamente quando destacou que a revolução não será obra de um senhor (PROUDHON, 1983, p.116), mas sim uma emancipação dos trabalhadores e se erguerá como obra dos próprios trabalhadores (GALLO, 1995b, p. 44).

É possível notar em Proudhon os pontos que fazem dele um “*homem de paradoxos*”, conforme colocado por outros pensadores já citados, quando ele, em suas proposições, (per)passa por mudanças de opinião a respeito da educação. Num primeiro momento Proudhon vai defender a oferta, pelo Estado aos trabalhadores, de uma educação gratuita e de qualidade. Devendo ir além do mero ensino de noções básicas, para que os trabalhadores pudessem exercer seu ofício. Já num segundo momento, percebe que tal educação não era efetivamente gratuita, mas sim paga, só que não pelo Estado, mas pelos impostos já pagos pelos trabalhadores, entretanto, quem melhor se aproveitava dessa educação é, de fato, a classe dominante: os ricos (DOMMANGET, 1974, p. 277).

Aos poucos Proudhon observou que o Estado, na prática, não educava, com exceção feita às camadas da população destinadas a administrar futuramente a sociedade; para se libertar disso e se obter uma educação de qualidade para os trabalhadores seria necessário promover uma mudança social (PROUDHON, 1983, pp. 67-68), pois, sendo assim, não seria possível para o capitalismo “educar” os indivíduos que, imbuídos de conhecimento e esclarecimento, viriam a questioná-lo.

1.2.1.4. Mikhail Bakunin (1814 - 1876)

Oriundo de uma família de grandes proprietários de terras da Rússia, seu pai possuía formação liberal, tendo estudado na França durante o período

¹³ Modelo de gestão que se guia pela democracia direta e participativa, onde os membros interessados participam das resoluções daquela sociedade, cooperativa...

revolucionário, onde obteve o título de Doutor em Filosofia. O liberalismo de Alexander Bakunin, pai de Mikhail, discípulo de Rosseau, norteou a educação de seus filhos, baseada no aprendizado de línguas, História e no contato com a natureza (GALLO, 1995b, p. 63-64). Segundo Bakunin, o aprendizado do ensino religioso foi nulo, apesar das aulas de catecismo que teve com o padre da paróquia, pois ele foi indiferente a elas. Por outro lado, alguns de seus parentes por parte de mãe participaram da revolta decembrista de 1825 (WOODCOCK, 1990, p. 345), de caráter liberal.

Aos 14 anos Bakunin sai de casa para o serviço militar, onde forja uma doença para dar baixa. Apesar da influencia familiar, a revolta de Bakunin começa, nessa fase de sua vida, quando chega à Moscou, local em que toma contato com Nicolas Stankevish (1813-1840), difusor de Friedrich Hegel (1770-1831) na Rússia, e Alexander Herzen (1812-1870), divulgador das ideias socialistas de Saint-Simon (1760-1825), Charles Fourier (1772-1837) e Proudhon. Somado a amizade com Alexander, que num primeiro momento foi meramente filosófica e baseada no hegelianismo de Stankevish, Bakunin veio a ter inegável influência de Herzen no engendramento de seu futuro radicalismo político (GALLO, 1995b, pp. 64-65).

Em 1840, foi para Berlim estudar filosofia, objetivando ser professor na Universidade de Moscou, onde teve contato com Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). Durante sua estada na Alemanha, conhece Arnold Ruge (1802-1880), um hegeliano que se voltava para os problemas sociais. Bakunin iria revisitar o socialismo, teoria a qual não dera grande importância em seu contato com Herzen (*Ibidem*, p. 65).

Em 1843, quando completa seus estudos na Europa Ocidental, Bakunin se transforma: de um especulador filosófico, em um revolucionário sob a influência de Wilhelm Weitling (1808-1871) e Proudhon, vindo a integrar o círculo de revolucionários e refugiados em Paris. Em 1848-9 participou ativamente das rebeliões que ocorreram em Paris, Praga e Dresden¹⁴. Foi preso na Saxônia e na Áustria e posteriormente foi entregue a polícia czarista, começando assim um ciclo de prisões e fugas que vai marcar o resto de sua vida (*Ibidem*, p. 66).

Voltou a Europa, participando de uma revolta fracassada na Polônia, e,

¹⁴ Rebeliões de cunho socialista.

depois disso, incorre no abandono parcial do pan-eslavismo¹⁵; durante o desenvolvimento de suas teorias anarquistas, decide fundar a organização secreta Aliança da Social Democracia (1868-1869). Em 1868 juntou-se a Internacional Socialista, liderando a corrente que se opunha a Marx, sendo expulso da mencionada organização em 1872, o que levou muitos correligionários de Bakunin, de vários países europeus, a saírem também da Internacional, movimento que culminou na fundação de uma organização independente. Na década de 1870 ainda tomou parte de algumas revoltas, vindo, por fim, a morrer em Berna, onde foi sepultado (WOODCOCK, 1990, p. 345-346).

Bakunin, sem dúvida, foi um dos mais importantes expoentes do anarquismo moderno. Seu legado escrito está em grande parte dissolvido, espalhado em textos redigidos para jornais operários e panfletos, além de muitas obras inconclusas ou incompletas¹⁶. Porém, esses fragmentos têm, em sua significação, grande importância e alcance, pelo fato de proporcionar discussão e reflexão sobre várias questões sociais, assim como a obra e pensamento de seu predecessor Proudhon (GALLO, 1995b, p. 66).

Contudo, diferentemente de Proudhon, Bakunin pregava a formação de grupos revolucionários com um caráter transformador da sociedade, conforme podemos ver juntos às propostas da Sociedade ou Fraternidade Internacional Revolucionária e também da Organização Secreta Revolucionária dos Irmãos Internacionais. No programa da primeira sociedade citada Bakunin trouxe propostas para além das bases de uma organização para mudança social, pretendendo assim edificar os fundamentos para uma nova sociedade. Os pontos basilares para Bakunin são as federações e as confederações, sendo, com esta base, que será formada a nova sociedade socialista libertária. Em ambas as perspectivas de sociedade, podemos ver as primeiras bases da formação dos partidos de esquerda (BAKUNIN, 1999, p. 51-11 e 131-142).

Bakunin compartilha das críticas de Proudhon ao processo pedagógico capitalista, que separa a educação dos filhos da classe dominante para a

¹⁵ Pensamento que prega a integração de todos os povos eslavos como uma única nação.

¹⁶ Exemplo disto são uma série de livros publicados fazendo compilações de sua obra espalhadas e inconclusas: *Deus e o Estado* (na apresentação do livro Carlo Cafiero e Elisée Reclus comentam que as buscas pelo final do manuscrito foram em vão), *Principio do Estado* (que é a publicação de

administração, ou para o trabalho intelectual, e relega aos filhos dos operários a educação para o trabalho manual. E assim, o capitalismo reproduz a divisão de classes no próprio sistema educacional, perpetuando, através do domínio do conhecimento, o domínio econômico (GALLO, 1995b, pp. 68-69).

No texto da Sociedade ou Fraternidade Internacional Revolucionária, Bakunin também deixa transparecer a sua visão de educação, assinalando que a sociedade deve tomar para si a obrigação de educar integralmente as crianças e os adolescentes, até que os mesmos estejam formados como homens de fato, aptos à valorização da liberdade social e ao trabalho, estimulados assim a contribuir com essa sociedade na expansão dos direitos e deveres de maneira equânime e positiva para todos (BAKUNIN, 1999, pp. 60 e 81).

Para Bakunin, o processo educativo e a revolução são processos conjuntos e inter-relativos, ou seja, as massas deverão ser educadas para a revolução e a revolução educará as massas. Nisso, a educação não prepara a revolução, mas faz parte do processo revolucionário, transformando as visões de mundo.

O autor russo, bem como Proudhon, não acreditava que a revolução seria feita por uma vanguarda e, para tanto, homens e mulheres devem se conscientizar para realizar o intento revolucionário. À vanguarda caberia apenas o processo de “plantar sementes”, como, por exemplo, a atuação na propaganda política, sendo que, ao povo, cabe fazer germinar essas sementes (GALLO, 1995b, p. 67).

1.2.1.5. Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909)

Francisco Ferrer y Guardia nasceu em Alella, na Catalunha, cidade próxima a Barcelona. Descendente de uma família espanhola muito católica e de pequenos proprietários e rendeiros. Ferrer é um dos filhos mais novos de 11 crianças (DOMMANGET, 1974, p. 400).

Sua formação foi dentro de uma profunda tradição católica. Foi menino do coro, acompanhava sua avó às missas. Vai ter suas primeiras aulas em Alella. A escola, conforme descreve Maurice Dommaget, é “*mal arejada, com má iluminação*”; mesmo assim, ainda segundo o biógrafo. “(...) *não é das piores da região*”. A classe

algumas conferencias feitas a operários).

é cheia de ícones religiosos e o professor é um “*subcura às ordens dos padres*”. A religião constitui a base do ensino, conforme explica Dommaget, “(...) é uma *sucursal da igreja*”. A disciplina é rigorosa, usando-se da força, dos castigos físicos, enquanto que a delação é incentivada. Destes 5-6 anos de escola Ferrer extraiu algumas lembranças que norteariam seu pensamento (*Ibidem*, p. 400-401).

Teve a segunda escolaridade em Teia, por dois anos, oportunidade que lhe abriria outros horizontes. Agora parte de sua educação ocorre sob a tutela de um professor laico, um tanto liberal, que se permite até mesmo “brincar” com os educandos. O padre de Teia também foi mais gentil com Francisco, emprestando-lhe livros e ajudando-o a aperfeiçoar seu francês. Porém isso tinha uma segunda intenção: levá-lo a carreira eclesiástica, o que não agradava Ferrer (*Ibidem*, p. 402).

Em 1873, trabalha como caixeiro, nos arrabaldes de Barcelona, em uma loja onde a patroa é católica e o patrão republicano. Nessa atmosfera onde o movimento operário já aspira ao socialismo e a pequena burguesia adere ao republicanismo e anticlericalismo, Ferrer tem contato com autores revolucionários (*Idem*). Assim, assumiria progressivamente posição contrária a de sua família, tornando-se anticlerical (FERRER, 1960, p.7).

Após, em 1879, trabalha como verificador de bilhetes na Companhia Ferroviária. Seu emprego o leva à fronteira da França, onde encontra o líder exilado Ruiz Zorrilla e torna-se agente de ligação de Zorrilla com os grupos espanhóis (DOMMANGET, 1974, p. 403). No mesmo período, Ferrer também ingressou na maçonaria.

Em 1885, instiga a greve dos ferroviários, o que o leva a ser perseguido; para se proteger acaba abandonando sua casa, onde deixa esposa e três filhos; será acolhido em Sallent, na Catalunha, pelo pai do anarquista Puig Elias (*Idem*).

Ferrer apoiou o frustrado levante republicano em 1886, e isso o levou ao exílio em Paris. Sua presença nesta cidade foi marcante na construção de seus conceitos educativos, pois lá, para sobreviver, ensinou língua espanhola, começando a conceber conceitos básicos de seu pensamento pedagógico.

Além disso, em Paris, torna-se professor de Ernestine Meunier, uma educanda abastada que banca algumas atividades de Ferrer e oportuniza a ele percorrer vários países da Europa, período no qual entra em contato com várias

experiências pedagógicas e com alguns intelectuais, como Elisée Reclus¹⁷. Graças a sua educanda, que deixou de herança para ele “*uma propriedade de um milhão de francos*”, Ferrer “*(...) foi capaz de realizar o seu projeto, na cidade de Barcelona*”.¹⁸ Conseguiu verbas para seu sonho: montar uma escola naquela cidade (FERRER, *op. cit., loc. cit.*).

Em 1901 volta a Barcelona, onde funda a Escola Moderna, com 30 estudantes de ambos os sexos. Para essa empreitada junta uma comissão de honra composta por muitos anarquistas e conta com o apoio de vários sindicatos. Tal escola teve grande sucesso e projeção, aumentando rapidamente o número de educandos que atendia e se proliferando pela Espanha (DOMMANGET, 1974, p. 411).

Durante esse período Ferrer fundou também uma gráfica junto à escola que, num primeiro momento, tinha por finalidade imprimir livros adequados ao fazer pedagógico da escola. Porém, nela teve início também a publicação de um boletim escolar, com textos dos educandos, e que também publicava discussões pedagógicas.

Em 1906, Mateu Morral, bibliotecário da Escola Moderna, atentou contra Alfonso XIII. Tal ato teve consequências para Ferrer que, acusado de cumplicidade, foi preso por vários meses e a Escola Racionalista foi fechada.

Após sua libertação, no ano seguinte, Ferrer foi para a França e Bélgica, e nesse momento retoma a obra de Paul Robin¹⁹, refundando a *Liga Internacional para la educación racional de la infância*²⁰ (*Ibidem*, p. 425; FERRER, *op. cit., loc. cit.*). Apesar disso, regressa à Espanha, devido a uma doença na família, em 1909. Em sua terra natal acaba detido mais uma vez, desta feita, acusado de instigar manifestações contra a invasão do Marrocos, momento que ficaria conhecido como a *Semana Trágica*, sendo julgado e executado no mesmo ano (FERRER, *op. cit., loc. cit.*).

Ferrer enfrentou muito reveses e não teve como constituir uma obra mais

¹⁷ Elisée Reclus foi um geógrafo francês e militante anarquista; também é um pensador pedagógico (CORRÊA, 1987, p. 28).

¹⁸ Livre tradução do autor.

¹⁹ Educador anarquista, foi militante da Internacional (CORRÊA, 1987, p. 36; DOMMANGET, 1974, p. 369; e GALLO, 1995b, p. 89).

²⁰ Fundada por Robin como Associação Universal Educação Integral.

delineada e ampla sobre o anarquismo, mas seu legado tem grande voz no que tange à pedagogia libertária. Como aconteceu com Bakunin, sua vida foi bastante tumultuada por prisões e exílios. Porém, apesar de sua obra estar espalhada em cartas e artigos publicados, suas ideias principais se encontram condensadas no livro *La Escuela Moderna*, de sua autoria, onde fala sobre suas propostas e sua experiência na Escola Moderna de Barcelona.

1.2.1.6. Polydoro dos Santos (1881-1924)

Militante anarquista que viveu em Porto Alegre durante toda sua vida. Tipógrafo de profissão, reconhecido desde moço entre os colegas de trabalho e pelos patrões como um artífice dentro de sua profissão (CORRÊA, 1987, p. 96; MARÇAL, 1995, p. 157). Foi reconhecido também como parte de “*um núcleo crescente de brasileiros comprometidos na luta social*” (SILVA, 2008, p.14).

Inicia a sua atuação no movimento operário local em 1906, quando adere ao anarquismo. No mesmo ano faz parte do comitê que funda a Escola Eliseu Reclus e também se engaja como editor do jornal *A Luta*. Militava na *União Operária Internacional* e foi secretário do *Grêmio de Artes Gráficas* (ARAVANIS, 2005, p. 79). Polydoro também era conhecido como hábil argumentador entre seus companheiros, fato possível de se perceber também a partir de suas manifestações escritas em colunas dos jornais da época (CORRÊA, 1987, p. 96).

Em 1910, Polydoro se torna secretário geral da *Federação Operária do Rio Grande do Sul*. Em 1912, junto com Luiz Derivi, edita *A Voz do Trabalhador*, órgão oficial da federação anteriormente referida (MARÇAL, 1995, p.158).

Além disso, editou o jornal *A Aurora*, em 1914, e a *Revista Liberal*, a partir de 1920. Também foi colaborador em todos os números do jornal *O Sindicalista* (CORRÊA, 1987, p. 97; ARAVANIS, 2005, p. 80).

Porém, o que é mais marcante na trajetória de Polydoro é que ele participa de forma ativa de todos os episódios ligados às escolas racionalistas na capital gaúcha. Começando por sua experiência na Escola Eliseu Reclus, conforme já citado. Polydoro se envolve também na fundação da *Escola Moderna dos Navegantes*, em 1914, e é fundador da *Escola Moderna*, em 1916. Após o fim

destas escolas, Polydoro ainda organiza a *Sociedade Pró-Ensino Racionalista*, em 1923, “com o objetivo de angariar fundos para a aquisição do prédio onde funcionaria uma outra escola” (ARAVANIS, 2005, p. 80).

“Morreu em 26 de junho de 1924, sem, contudo ter realizado este seu desejo” (ARAVANIS, 2005, p. 80). Na data de sua morte ainda presidia a *Sociedade Pró-Ensino Racionalista* (CORRÊA, 1987, p. 97).

No ano do primeiro aniversário de sua morte, a *Sociedade Pró-Ensino Racionalista* presta-lhe uma homenagem na qual colocam que “custou-lhe a própria vida, que abnegadamente ele sacrificou em uma luta pertinaz e sem exemplo no meio ingrato que viveu, do qual, entretanto, jamais proferiu uma única queixa” (HOMENAGEM, 1925, p. 5).

Polydoro não deixou uma obra compacta, sendo seus pensamentos encontrados espalhados em jornais de vários locais do país, além de suas colaborações em estatutos e entidades do movimento operário.

1.2.2. Ideias Pedagógicas Libertárias

1.2.2.1. Educação para quê?

Uma questão que merece pontual atenção quando se fala em educação é: para quê serve a educação?

Conforme já apresentamos anteriormente neste artigo, de acordo com os pensadores libertários, a Pedagogia do Capitalismo encaminha um processo de preparação para o mundo da submissão, oferecendo para os trabalhadores uma educação destinada ao trabalho manual. William Godwin enfatiza que tal educação tem sido conveniente para o ser humano “*inclinarse frente a qualquer homem que ostente um belo casaco*” (In: WOODCOCK, 1990, p.247), isto é, para a “fabricação” de indivíduos treinados, adestrado, prontos para se rebaixarem diante das injustiças e exploração das camadas dominantes da sociedade. O próprio John Locke deixa isso claro quando coloca a questão como elemento de duas linhas: uma educação para os trabalhadores e outra para os cavaleiros, que devem divergir, pois, segundo ele, a um cavaleiro cabe aprender o latim, enquanto que o mesmo não cabe a um

fazendeiro ou comerciante (LOCKE, 1989, 217-218; GADOTTI, 2006, p. 78).

Essa mesma visão pedagógica capitalista, em seu discurso mais humanista, oferece a educação para cidadania, em que o indivíduo tem seus direitos e cumpre seus deveres como cidadão. Essa educação limita o ser humano à participação das instâncias de dominação social propostas pelo Estado, impugnando que só através delas se pode mudar. Contudo, o mesmo Godwin, ainda no século XVIII, faz uma crítica quanto ao modelo de educação proposto pelo Estado, dizendo que este é extremamente perigoso, pois o modelo proposto busca legitimá-lo, ou seja, essa educação é erigida para seus propósitos, que não se alinham à liberdade humana, mas sim para o favorecimento de seus tutelados (WOODCOCK, 1990, p.249).

Críticas similares a essas não se apresentam apenas por meio de pensadores como William Godwin, Proudhon (DOMMANGET, *op. cit.*, 272), Bakunin (In: WOODCOCK, 1990, p. 75), Ferrer (FERRER, *op. cit.*, p. 35) ou Polydoro (CORRÊA, 1987, 99-100); também podemos ver tais críticas em outros pedagogos brasileiros como o mineiro José Oiticica (1882-1957), anarquista brasileiro do início do século XX. Para Oiticica a educação que aí está é baseada no preconceito, sendo similar ao treinamento de militares, efetuado de modo que leva o indivíduo ao “não-pensar”, ou seja, uma educação doutrinária e mecanizada, feita com a força da repetição, sem demonstração de argumentos (GALLO, 1995b, pp. 33-34).

Outra visão pedagógica que vai além é a que defende a educação para a liberdade. Tal proposta é conhecida como *Pedagogia Libertária* e tem, conforme explanação no tópico anterior, Godwin como um dos seus precursores. A educação, para esse pedagogo, não deve impregnar a pessoa de maneira acrítica ao pensamento ocidental, como tem sido feito, mas sim para que possamos discutir os pensamentos, os pensadores e suas afirmativas para detectar suas falhas (WOODCOCK, 1990, p.247).

Dentro da *Pedagogia Libertária*, ou a *Pedagogia do Risco*, como coloca o professor da Unicamp Sílvio Gallo, a proposta é a de uma educação que esteja comprometida não com um currículo, com meias verdades a serem apreendidas, decoradas... Essa *Pedagogia* se volta sim, para a capacidade do ser humano em aprender por si só e ser capaz de perceber que o conhecimento não é absoluto e imutável, mas que é passível de crítica e renovação (GALLO, 1995b, p. 36).

É virtualmente através dessa proposta educacional que o anarquismo poderá propor a possível construção de uma nova sociedade, justa e sem preconceito, isto é, uma educação voltada para a liberdade.

1.2.2.2. Qual a liberdade?

E o que vem a ser essa liberdade? Existem duas grandes correntes que definem essa palavra: a liberal e a libertária.

Na liberal destacamos os autores clássicos como John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Para eles a liberdade está na natureza do homem, no ser humano em seu estado natural, e a sociedade se “achega” junto a essa propriedade intrínseca com o intuito de “roubá-la”.

Para Locke isso é positivo, pois nessa proposta os seres humanos ficariam imunes, apartados das barbáries da liberdade arbitrária. Segundo ele, através do contrato social será garantida a propriedade privada, o que confere segurança às nossas vidas frente à incerteza quanto às interações da liberdade individual junto, e de encontro, à liberdade alheia.

Já Rousseau não concorda com Locke. Para ele devemos voltar ao nosso estado de natureza, onde o homem bárbaro não dobra sua cabeça e não deixa a sua dignidade ser expugnada pela comodidade da civilização que tenta dominá-lo. Rousseau vai além e coloca que a *“renúncia da liberdade é a renúncia da qualidade do homem”* (Apud GALLO, 1995b, p.21).

De outro lado, com outra proposição referencial, aparecem os libertários, na figura do já citado Pierre-Joseph Proudhon. Para ele, quanto mais simples o organismo, mais este é regido pela necessidade; quanto mais complexo, mais será ele influenciado pela espontaneidade. Nesse sentido o ser humano seria o organismo mais repleto de espontaneidade, apesar deste não ser pura espontaneidade, pois também possui necessidades, humanas, e por força disso, variáveis (GALLO, 1995b, pp.21-22).

Para Proudhon há dois tipos de liberdade. Aquela experimentada pelos bárbaros, sem uma sociedade desenvolvida, pensamento que se basta, voltando-se sobre si mesmo. A outra seria a liberdade composta. Para Proudhon, a verdadeira

só poderá ser aquela vivida em sociedade. Essa liberdade é resultado da convergência de várias liberdades individuais que se complementam. Consequentemente, Proudhon se afasta de Rousseau e Locke, sublinhando que a liberdade real é a social, constituída pelo relacionamento autônomo e igualitário dos homens. Fora da sociedade a liberdade perde o seu referencial, sendo esta, em sua plenitude, isolamento, na perspectiva liberal.

Nesse sentido vemos que para Proudhon a liberdade e a solidariedade se equivalem, pois o máximo dessa liberdade será o máximo dos relacionamentos possíveis entre os seres humanos em ajuda mútua. Assim Proudhon renega a máxima popular que afirma que a liberdade de um indivíduo acaba onde começa a do outro, afirmando que as duas liberdades começam juntas e precisarão progredir juntas, pois liberdade é comunhão, não isolamento.

Outro libertário, Mikhail Bakunin, leva adiante a concepção de Proudhon. Bakunin afirma que na natureza não existe a liberdade, pois o homem é servo de suas necessidades imediatas e das demais forças da natureza. Mas com a fundação da cultura e da sociedade os seres humanos são capazes de edificar a liberdade, contrariando o que os liberais pensam. A liberdade, nessa projeção, será o ponto de chegada e não o de partida para a construção do ser humano.

Bakunin coloca que os liberais pretendem que a liberdade seja anterior a sociedade, sendo assim, o homem seria livre antes sequer de ser homem. Para ele, isso é um equívoco, pois a liberdade é uma via de mão dupla: quanto mais o homem se humaniza, mais livre ele é, e quanto mais livre ele é, mais humano fica (BAKUNIN, Vol. 2, 1990, pp. 9-10).

Para Bakunin, assim como para Proudhon, o máximo da liberdade será alcançado quando todos os indivíduos forem livres, pois o homem isolado não pode ter consciência de sua liberdade, visto que a liberdade necessita de reflexão mútua, não de exclusão. Bakunin avança, destacando que a escravidão do homem é um processo de animalidade, pois, ao fazer isso, aquele que escraviza nega a humanidade do outro e, por consequência, a própria. Sendo assim, o direito humano consiste em não obedecer a outro homem e ter a liberdade de fazer os seus acordos livremente, por suas próprias convicções, assim como as de todos os demais (BAKUNIN, 1999, pp. 47-48).

Avançando em suas próprias elucubrações, o ativista russo põe em relevo que tal liberdade não seria possível em uma sociedade de classes como o capitalismo, em suas mais diversas formas, desde as mais liberais até o capitalismo de Estado (similar ao presenciado no leste Europeu durante quase todo o século XX, na China e em Cuba ainda hoje, sob o nome de “socialismo”). Nesse sentido ele destaca que não existem condições de liberdade no reino da necessidade, onde a maioria da população precisa vender sua força de trabalho pelo menor preço possível ao capitalista; em tal cenário sempre haverão escravos, pessoas exploradas em nome da privação do básico: trabalho, moradia, educação, saúde, segurança, transporte (GALLO, 1995b, p.26)...

1.2.2.3. Nuances da Pedagogia Libertária

Apesar dessa discussão promovida pelos anarquistas sobre liberdade, algumas concepções da Pedagogia Libertária ainda estão ligadas ao conceito de liberdade rousseuniana. Nesse modelo de pensar, o homem seria bom em essência e a sociedade é o elemento que vem a corrompê-lo. Para evitar essa conspurcação do homem a intervenção do professor deveria ser mínima, assim, optando pelo que chamamos de uma Pedagogia Não-Diretiva. Tal concepção pedagógica trata a criança como um adulto em miniatura, e não como um homem em desenvolvimento (LIPIANSKY, 1999, pp. 12-13).

Por outro lado, temos a concepção de Charles Fourier (1772-1837), que propõe a educação como marco na Pedagogia Libertária desde uma concepção de educação diretiva, isto é, com uma maior intervenção do professor junto aos seus educandos. Devemos ter claro que nesta concepção não se atua na defesa do autoritarismo em sala de aula, mas sim no sentido de levar adiante uma educação passível de dar uma direção à natureza da criança. Victor Considerant, discípulo de Fourier, define muito bem essa proposta pedagógica, criticando a Pedagogia Autoritária, quando coloca que:

“Entravais a natureza, colocais diques nos riachos e vos surpreendeis com que a natureza rompa os obstáculos, que o riacho arraste os diques! (...) Abri-lhe um bom e livre curso, utilizai sua força e sua velocidade, usai suas águas, e ele se tornará fonte de riqueza em vez de ser instrumentos de dano.”
(Ibidem, p. 14)

Dessa forma, temos os dois principais extremos dentro da Pedagogia Libertária e entre essas posições perambulam as diferentes concepções teóricas de educação na Pedagogia Anarquista. Não podemos simplesmente “separar” os pedagogos libertários em duas facções: os diretivos e não-diretivos, pois estaríamos simplificando demasiadamente uma questão de nuances complexas, já que a questão não é de meta meramente classificatória. Nesse sentido, demonstraremos nos parágrafos posteriores apenas algumas especulações sobre os autores investigados, porquanto em quais momentos a sua reflexão pedagógica ou prática se aproxima: da diretiva ou da não-diretiva.

Outra discussão dentro da Educação Libertária é se a educação é a revolução em si ou faz parte do processo revolucionário, junto a outras variáveis. A primeira tendência citada, a corrente educacionista, acredita que apenas pelo processo de transformações no pensar, sem a necessidade de intervir na economia e na política diretamente, é possível a construção da nova sociedade. Já a outra corrente, a não-educacionista, acredita que o processo de transformação social passa também pela educação, mas não se resume a ela, acreditando na intervenção dos anarquistas em outros processos de nossa sociedade: nos sindicatos, nas alternativas econômicas, entre outras.

1.2.2.4. Educação para a Liberdade

Em todos os cinco autores que estudamos, que não são educacionistas, encontramos uma forte tendência fourieriana, isto é, a defesa de uma intervenção do professor. Em determinados momentos, contudo, observaremos também a essência da liberdade na educação.

Em conveniência, podemos observar o pensamento de Godwin. Esse autor, ao tecer grandes críticas à educação fornecida pelo Estado, defende a educação pela vontade.

Em sua proposta pedagógica observa a liberdade como a maior das vantagens que podemos ter. Para tanto, ele defende que a transmissão de conhecimento é um processo que deve ser feito “*sem infringir, ou tentando violentar o menos possível, a vontade e o julgamento da pessoa a ser instruída*” (In:

WOODCOCK, 1990, p. 250).

Para isso, Godwin, defende a educação pela vontade, isto é, ao professor cabe a tarefa de despertar e incentivar o desejo do educando de aprender. Nesse processo, Godwin coloca a necessidade de entender os motivos da aprendizagem, que são divididos em intrínsecos, aqueles provenientes do próprio objeto a ser estudado, e os extrínsecos, advindos desde o interesse do educando ou até mesmo pela persuasão.

De acordo com Godwin, o primeiro motivo é o melhor para o educando, pois quando ele escolhe o objeto de estudo por vontade própria, ele se mostra, se oportuniza, como ser independente.

Godwin revela seu conceito de educação quando coloca:

“É provável que não exista nada suficientemente importante que mereça ser aprendido por uma criança. O verdadeiro objetivo da educação juvenil é fazer com que (...) o jovem seja dotado de uma mente regulada, ativa e pronta para aprender. Qualquer coisa capaz de inspirar hábitos de trabalho e observação será capaz de satisfazer a estes propósitos”
(*Ibidem*, pp. 250-251)

Godwin alerta que estudar pela vontade é um fazer ativo, e que sem esta vontade o estudo torna-se uma caricatura da atividade. Para tanto, não se pode admitir que a “pressa” de ensinar incorra em desvio, fazendo o educador esquecer os verdadeiros objetivos da educação.

De acordo com esse autor, o melhor método de ensino precisa ser precedido de prática, com o intuito de criar a curiosidade sobre o assunto, e o pior a acontecer nessas circunstâncias vem a ser o predomínio do medo e da coação. Mas haveria entre esses dois um outro método, sem a excelência intrínseca de interesse do primeiro e sem a violência do segundo: a vontade nos atrativos que o professor anexou ao objeto a ser estudado; isto é, o professor deve incentivar o desejo pelo conhecimento através de atrativos, e nesse desenrolar, tornar-se um facilitador para a aquisição desse mesmo conhecimento, removendo os obstáculos na aquisição deste saber quando achar necessário.

Assim, Godwin propõe uma completa mudança no processo educacional de sua época, chegando a ponto de colocar a remoção na educação dos *“personagens mais indispensáveis: aluno e mestre”*, revelando a independência e a igualdade. Sendo assim o menino, bem como o homem, não deixará de consultar sempre que

necessário alguém que saiba mais do que ele quando assim precisar (*Ibidem*, p. 251).

As vantagens desse método, de acordo com Godwin, são três: a liberdade, acabando com as limitações da juventude; a capacidade de julgar, que seria fortalecida durante as discussões entre os colegas de estudos e o autodidatismo, isto é, a capacidade de estudar sozinho; é o método mais correto para aquisição de conhecimento, além de que tal método criaria homens que teriam amor pela leitura (In: WOODCOCK, 1990, p. 252).

O outro autor trabalhado, Pierre-Joseph Proudhon, observa a educação dentro da perspectiva da reconciliação entre trabalho manual e intelectual. Proudhon coloca que tanto em um como no outro o homem deve proceder da mesma maneira, pela análise e síntese.

Proudhon, em suas preocupações com a educação, coloca que a pobreza é uma das maiores causas da evasão escolar, devido à família necessitar do trabalho da criança, fenômeno que ele próprio viveu. Devido a essa questão, para Proudhon, é impossível uma Educação Popular no capitalismo.

Diante disto, Proudhon insistiu na necessidade da recriação da instrução pública na nova sociedade. Ele acredita que o local de aprendizado seja o mesmo local de trabalho: *“a escola da agricultura é a agricultura; a escola das artes, profissões e manufaturas é a oficina; a escola do comércio é o balcão; a escola da navegação é o navio, etc.”* O libertário propõe as *politécnicas de aprendizagem*, isso é, instrução literária e científica associada à instrução industrial (PROUDHON, 1983, p. 56).

Proudhon, assim como Godwin, sugere a educação aliada à prática. Mas Proudhon vai além, desenvolvendo a Educação Libertária aliando a aprendizagem ao trabalho.

Bakunin recordou que a criança não pertence a ninguém senão a si mesma e a sua futura liberdade. Sendo potencialmente livre, tem em seus pais a tutela natural, mas a tutela legal é a da sociedade, que tem o direito e dever de tomar conta delas, pois da sociedade depende o futuro das crianças, sendo só concebida a liberdade àqueles “maiores”, com condições de supervisionarem os menores.

Para Bakunin a escola tem a função de emancipar o indivíduo, pois, como já

foi dito anteriormente, para este autor o ser humano não nasce livre, visto que a liberdade para ele é social, e não individual. O russo defende que o ser humano só se torna pleno após percorrer o percurso do processo educacional e, por força disso, só quando educado o indivíduo torna-se capaz de gozar de sua liberdade coletiva e administrá-la.

Para tanto, Bakunin recomenda a educação como *íntegra*, isto é, que eduque não só a mente, o seu espírito e a sua vontade, mas também a capacidade física. Essa educação teria como objetivo primeiro o de formar homens e, consecutivamente, operários especializados. Assim, após as primeiras letras e a instrução primária e secundária, os jovens poderiam escolher uma escola superior ou técnica, que, assim como aponta Proudhon, deve ser uma escola-oficina (BAKUNIN, 1999, pp. 107-108).

Ferrer vai além da teoria, colocando de forma mais concreta os métodos educacionais libertários. Conforme aponta Moacir Gadotti, Francisco Ferrer é influenciado por Mikhail Bakunin (2006, p. 121), assim como por outros anarquistas, conforme podemos ver na parte anterior desse texto.

Devido ao seu contexto, Ferrer colocou como um dos principais focos de sua escola o laicismo, isto é, a não aceitação da instrução religiosa na escola. Propunha uma escola racional e integral. Para tanto, as crianças deveriam, na escola, receber ensinamentos científicos, morais e físicos.

Para que tal intento seja realizado, Ferrer defende vários pontos de ação. Em primeiro momento, a co-educação dos sexos. Tal proposta não é novidade na educação, pois Comênio já havia introduzido essa sugestão (COMÊNIO, 1957, p. 43), mas considerando o contexto da Espanha em que Ferrer vivia, um país católico, com características teocráticas, conservador, o alvitre da co-educação dos sexos era uma proposta polêmica e inovadora.

Uma segunda questão que Ferrer coloca é a co-educação entre as classes. Neste sentido Ferrer nega, assim como Godwin, o pensamento de John Locke. Justificando sua escolha, Ferrer coloca:

“Eu poderia ter fundado uma escola gratuita, mas uma escola para crianças pobres não pode ser uma escola racional, porque se não fossem ensinar credulidade e submissão, como nas escolas antigas, haver-se-ia necessariamente

*inclinado a rebelião, tinha surgido espontaneamente sentimentos de ódio.*²¹ (1960, p.35)

Para tanto, o ensino de Ferrer não é gratuito, ele é pago conforme as condições monetárias da família do educando (DOMMANGET, 1974, p. 412). Devemos deixar claro, que esta não é uma opinião surgida com Ferrer, posto que Proudhon já negava a gratuidade do ensino (*Ibidem*, p. 277).

O que desperta grande atenção de Ferrer são as dificuldades com os educadores, pois *“os professores laicos espanhóis são mais inspirados e incentivados pela propaganda livre-pensadora e o radicalismo político se manifesta melhor com o anticatólico e anticlerical que com os verdadeiros racionais”*²². Para reverter esse quadro Ferrer fala também na criação de cursos normais, para criar professores aptos a uma educação racional (1960, p.49).

Outra proposta de Ferrer foi o fim das punições e premiações. As punições físicas, muito frequentemente adotadas no ensino em geral, foram aos poucos abolidas nos estabelecimentos de ensino durante o século XX. Existem alguns pensamentos pedagógicos como o de Rosseau (ROUSSEAU, 2002, p. 70), que já condenavam a ideia do castigo físico.

Outros processos punitivos são até hoje adotados como o critério da nota. Tal diretriz gera o que Cipriano Luckesi (1995) chama de *pedagogia do exame*. A crítica a estes modelos de punição, como o de recompensa, já haviam sido feitas por Ferrer; para ele a questão é que:

*“Admitida e praticada, a co-educação de meninos e meninas e ricos e pobres, é dizer, partindo da solidariedade, não havíamos de criar uma desigualdade nova, e, por tanto, na Escola Moderna não haveria prêmios, nem castigos, nem exames em que houvera alunos ensoberbecidos com a nota de sobressalente, médios que se conformaram com a vulgaríssima nota de aprovados nem infelizes que sofreriam o opróbrio de verse depreciado por incapazes.”*²³ (1960, p. 63)

Ferrer, além de preocupar-se com a educação dos infantes, também propunha as conferências dominicais. Tais conferências visam ir além dos educandos, abrangendo as famílias dos estudantes e outros interessados; isso colabora para admitir a necessidade de uma formação continuada do ser humano.

²¹ Livre tradução do autor.

²² Livre tradução do autor.

²³ Livre tradução do autor.

Polydoro dos Santos, discípulo de Ferrer, sugere investimentos em obras didáticas apropriadas ao intento de uma educação racional, assim como Francisco Ferrer (CORRÊA, 1987, p.100). O anarquista gaúcho tem a mesma preocupação que seu precursor espanhol quanto ao problema com os professores adequados à educação racionalista (*Ibidem*, p. 105).

Este autor também condenava, como os demais anarquistas, a instrução pública e religiosa, colocando dogmas irrealistas como verdades. Desta forma, o pedagogo denuncia as torturas a que as crianças são submetidas dentro dessa espécie de instrução, que levam a evasão escolar, pois, como se não bastassem os problemas citados, há os entraves didáticos, pois os conhecimentos são introduzidos sem o interesse dos professores na assimilação que a criança poderia ter dos conteúdos. Como alternativa, Polydoro propunha a educação pela vontade, tal como William Godwin. Assim, Polydoro observou que o Estado e a Igreja são os inimigos da educação emancipadora e atuou propondo que todos se unissem na busca pela emancipação educativa (*Ibidem*, p. 100-101).

Diante disso, concluímos que os pensadores supracitados não se contradizem, mas sim, se complementam. Ainda é possível inferir que uma educação libertária visa a criação de sujeitos livres integralmente, portanto, são essenciais no processo certas características como a educação pela vontade do educando, de suas tendências individuais, sem olvidar a necessária instrumentalização do professor. Outra característica dessa educação reconcilia o trabalho intelectual e manual, complementando a prática com a teoria, sendo integral, pois o processo educa não só a mente, o seu espírito e a sua vontade, mas também a capacidade física. O desatrelamento de qualquer instância religiosa e estatal também é essencial a essa proposta pedagógica.

Como características metodológicas são importantes as assertivas de Ferrer, demonstradas no laicismo, na co-educação de classes e sexos e na não existência de punições e premiações que diferenciam os estudantes. Portanto, a educação libertária busca o conhecimento pelo saber concreto, não necessariamente corroborado através de titulações e diplomas.

Temos claro que uma educação libertária plena, em um sistema estatal, capitalista, não é possível, pois, por um lado, dificilmente conseguirá se implementar

todas as propostas em uma realidade completamente diferente do modelo social existente; por outro lado, o estado capitalista tentará se proteger através de perseguições àqueles que a implementaram, como foi possível observar no caso de Francisco Ferrer, entre outros. Tal fato deve se mostrar mais evidente em uma cidade capitalista onde o conservadorismo está mais impregnado, como a sociedade rio-grandina do início do século XX.

Por fim, emergem questões a serem respondidas no decorrer dos próximos capítulos: os anarquistas rio-grandinos conseguiram aproximar-se do pensamento pedagógico libertário? Qual a capacidade destes idealistas, limitados por questões históricas, de se apropriarem do conhecimento educacional anarquista? Que efetiva aplicação prática deste ideário educacional foi possível ser refletida e colocada em prática?

2 PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA EM RIO GRANDE

2.1. Intentos em Rio Grande

A partir do que foi exposto, no capítulo anterior, podemos entender que a educação, para os anarquistas, sempre foi algo central, sendo que a questão é colocada como de vital importância desde os primeiros postulados dos pensadores do anarquismo moderno. Essa preponderância se processou também junto aos idealistas coevos locais, atuantes no Rio Grande do Sul.

É possível localizar várias tentativas educacionais libertárias no estado durante a época, que ocorreram principalmente na capital, Porto Alegre, com destaque para a Escola Eliseu Reclus (1906), a Escola Moderna (1916) e a Sociedade Pró-Ensino Racionalista (1923). Estas escolas e a referida sociedade contaram com a participação do militante anarquista, já citado anteriormente, Polydoro dos Santos (1881-1924). Este idealista, conforme afirma Norma Elizabeth Corrêa, era tido pela imprensa operária como hábil orador, de conhecimento notável (CORRÊA, 1987, pp. 55-57). Além disso, Polydoro lecionou, escreveu matérias sobre a educação racionalista em muitos jornais e propôs inclusive a publicação de trabalhos de Sebastian Faure e Francisco Ferrer. Há de se destacar a escola da Liga Operária de Pelotas, foco do trabalho dissertativo de Madelaine Mendes (2001); podemos apontar também o Centro Feminino de Estudos Sociais (SILVA, 1996, p. 162).

Em Rio Grande, mais especificamente, já no início do século XX, encontramos a jornalista, professora e escritora anarquista Agostina Guizzardi (LONER, 1999, p. 132). Para Agostina, o teatro é um complemento à escola. A idealista libertária acreditava que apesar dos esforços das associações operárias em fundar escolas e bibliotecas, seria preciso também propor o ideal libertário por outros

meios, em abrangência, e o teatro, tendo maior alcance, poderia contornar vários óbices, pois havia o analfabetismo, os altos custos dos livros, assim como a pequena oferta quanto à tradução de obras teóricas em português, isso tudo ainda cimentado pelas longas jornadas de trabalho, que limitavam o acesso dos operários ao lazer e à leitura. Assim, o teatro, devido a sua ampla gama de possibilidades, cumpriria esta função, em perspectiva educativa mais abrangente (SILVA, 1996, p. 170-171).

Conforme coloca Marco César da Silveira, Agostina Guizzardi teria tido atuação contrária ao “grupo conservador” que hegemonizou a Sociedade União Operária deste período, entretanto “esteve presente na vida associativa desta entidade, tanto como oradora em determinados momentos, como através da representação de suas peças de teatro” (1999, p. 50). Porém, como expõe Benito Schimdt, temos poucas referências de Agostina Guizzardi (2000, p.1463).

Esta falta de referências aflige também o estudo dos anarquistas locais. De fato, encontramos pouco sobre os anarquistas em Rio Grande, e por conseguinte, pouco sobre a educação libertária, ao menos até o aparecimento do jornal *O Nosso Verbo*.

2.2. O jornal *O Nosso Verbo* e a Educação

Chega o momento em que será demonstrada uma fonte pela qual é possível encontrar o registro dos debates da História da Educação Popular, mais especificamente a Educação Libertária, na cidade de Rio Grande durante a Primeira República.

Desta forma, consideramos que a terminologia mais apropriada para definir nosso foco é a *educação em sentido amplo*, visando focar não só a educação escolar proposta pelos anarquistas, mas também as propostas e atuações para a formação de uma consciência de classe libertária na cidade de Rio Grande.

A partir disso podemos compreender por educação em sentido amplo, no presente trabalho, todo o processo que aponte um acréscimo na formação de um

ser humano, uma melhor compreensão da realidade por parte deste e, nesse esteio, a educação permitirá maior capacidade de esse indivíduo se situar no mundo para transformá-lo. Ainda dentro disso, poderemos considerar como parte de um processo educativo não só a formalidade da sala de aula, mas também processos informais de educação como leitura, discussões políticas ocorridas nos vários espaços sociais, peças de teatro que levam o indivíduo a refletir o seu universo e o seu próprio aprendizado, ou seja, aquilo que se aprende com o que se tem no cotidiano, das lides sazonais, entre outros elementos (GALLO, 1995b, p.67-68; GALLO & MORAES, 2005, p.89).

Em a 474

EDIÇÃO ESPECIAL

O Nosso Verbo

Orgão da União Geral dos Trabalhadores

N. 3

9 DE MAIO DE 1919, RIO GRANDE DO SUL

ANNO I

Tremei! Senhores

As greves, como todos os movimentos de caracter social, parece que obedecem ás leis físicas da propagação das ondas.

As greves, repercutem por todos os recantos do globo, com uma rapidez espantosa, succedem-se inesperadamente.

Toda a Republica Argentina, e Rio de Janeiro, estão em greve revolucionaria.

França, Inglaterra, Italia, Hespanha, Alemanha e mais países estão convencidos, presos pelo incendio da Revolução.

A humanidade é um turbilhão e o mundo um eripitar de chamas.

Maio de 1919, annunciou-se pelos clarões rubros do incendio, e pelos intensos rebates de reivindicações.

Tremei! Senhores.

A Hora se aproxima!

Tremei! Senhores!

O nosso estado tambem foi atingido pela repercursão dos successos mundiais. Rio Grande, Santa Maria, Porto Alegre, já se agitam.

Não é que o movimento daqui tenha ligação directa com o movimento mundial, mas é indirectamente, a resultante deste. O momento, a atmosfera social está prenha, e alguma coisa há de trazer.

O momento não é ainda decisivo, mas a hora está a chegar.

O operariado que agora

Se o leão despertasse...

Se os milhões de infelizes descobrissem
A causa da miseria que os esmaga
E numa hora inspirada conseguissem
Do mundo conhecer a base vaga;

Se heroicos, genias dente por dente,
Quizessem alcançar a liberdade,
E sacudir o jugo oprimente
Que os humilha com tanta atrocidade

E se á face da terra desejassem
Que os direitos dos homens se igualassem
Se oppoendo com vigor aos vis tyrannos:

Fôrça alguma haveria, a mais pujante,
De lhes tolher os passos de gigante,
Se não, por certo, os sobranceiros!

A. SILVA

pede um centesimo do que he pertence e que a burguezia não lhe quer dar, muito cedo há de pedir tudo.

E então, quando a hora soar, então:

Tremei! Senhores!

O povo é um leão que dorme:

simbolo da força e da virtude:

mas o leão dorme.

Ou antes, sacode os primeiros arripios do sono.

Quando despertar ha de disputar o seu quinhão: sacudirá a juba e estenderá as garras.

Satrapas! Senhores!

Chefes! Caudilhos! Opressores! Exploradores!

Tremei!

O Leão—povo armar-se-há de um porrote ou de uma ideia, e defenderá os seus direitos espoliados.

O leão dorme!

Spartacus Vela!

O mundo é um eripitar de Chamas, e ouve se o rebato das reivindicações!

Leão! Acorda!

Spartacus! Sae a rua!

Tremei! Senhores!

SPARTACUS DO SUL

Expediente

Redação na sede da União Geral dos Trabalhadores, á rua Vice Almirante Abreu n. 798.

ULTIMA HORA

O povo que se dirigia em manifestação pacifica, para saudar a imprensa, foi tiroteado. A brigada atacou ás 4 h. e m. a sede da U. G. T. sendo repellido a bala e por todos os meios.

O povo lueta contra os esbirros.

Viva o povo!



Exemplar número 3 do jornal O Nosso Verbo

Fonte: Archivo Storico del Movimento Operaio Brasileiro / CEDEM - UNESP - São Paulo

2.3. Produção dos Trabalhadores: um construto ideológico

Repetindo-nos com o que já foi dito na introdução, confirmamos que a produção dos trabalhadores é uma obra ideológica, assim como toda humana, inclusive a própria historiografia, segundo colocam Michel de Certeau (1982, 70), Roger Chartier (2001, 115) entre outros teóricos. Não entendemos ideologia dentro do que Silvio Gallo coloca como concepção clássica marxista, isto é, como falseamento da realidade (GALLO, 1995a, 65), mas sim como uma maneira de ver o mundo, uma cosmovisão, conforme dito anteriormente.

Esse discurso ideológico produzido sobre a educação em um dado espaço de tempo é o tema da abordagem que neste capítulo esmiuçaremos. Não só o discurso em si, mas “os” discursos, e também como eles chegaram até nós, o que levou, o discurso e os discursos, a serem conservados frente a outros discursos de resistência à ordem vigente que não tiveram a mesma sorte.

Assim avultamos a obra dos trabalhadores de forma coletiva, isto é, estes obreiros, agregados a alguma associação operária. Para tanto analisamos as alocações reproduzidas em seus impressos, publicações, para o público.

Faz jus debater a diferenciação da intencionalidade dos testemunhos. Temos claro que as apreciações dos apontamentos dentro das reuniões das associações operárias e de suas atividades têm, principalmente, a função de prestação de contas para seus membros. O fato fica ressaltado no que se refere à Sociedade União Operária, conforme se pode ver junto (a)os *Livros Caixas* e os *Relatórios Anuais da Presidência*.

Em contrapartida a imprensa operária tem, conforme coloca Eliana Xerri, aspecto doutrinador (1996, p. 91), o que é assumido pelo informativo aqui estudado; pode-se rastrear isso desde a edição 14, em que há uma coluna denominada “Doutrinando” (05/01/1921, p. 1). Contudo, em alguns momentos, estes opúsculos também trazem matérias informativas. No entanto, tais fontes se mostram bastantes elucidativas no que se refere ao pensamento pedagógico e ao que se quer conduzir aos trabalhadores, conforme será explicitado adiante.

Em face disso surgem questões: quais as prioridades de registros que encontramos em tais fontes? Quais as intenções dos registros???

Estas, entre outras questões que se mostrarem pertinentes, serão avaliadas a seguir.

2.4. A Imprensa Operária

Concordaremos com Jorge Jardim, quando o autor diz que não só os periódicos operários e partidários estão no âmbito ideológico, mas também a grande imprensa, dita isenta, pois ela “não supera a posição de classe de outros órgãos de imprensa” (JARDIM, 1996, p.29). A imprensa operária orienta e informa, almejando “formar” seus leitores. Devemos ressaltar que a imprensa operária não é apenas um meio de comunicação entre os sindicatos e os obreiros, e sim “uma instituição do movimento operário”, conforme cita Adhemar Silva Júnior (1995, p.46).

Nisso, destaca-se que o jornal operário não é apenas uma fonte para averiguarmos as ações educativas do operariado, mas sim, ele por si só, é um meio formador dessa outra instituição do movimento operário, a educação em sentido amplo. Desde já explicitamos que o jornal que aqui será estudado, o jornal O Nosso Verbo, não se diferencia em nada dessas prerrogativas demonstradas em outras publicações.

2.5. O Nosso Verbo

Para fins de demonstração, cumpre salientar que o jornal O Nosso Verbo é impresso em tamanho aproximado ao do papel carta, com certas variações nesse tamanho; impresso em papel jornal, tendo poucos gráficos. Adiciona-se a isso que a quantidade de páginas deste informativo é inconstante, variando de duas (NV, 9/5/1919; 08/5/1921) a seis (24/11/1920; 01/5/1921). Porém, a maior parte das edições acessadas apresentam quatro páginas. O referido jornal foi produzido na cidade de Rio Grande, no período aproximado de 1919 a 1921. Sua periodicidade

era incerta, apesar de que em seu 6º exemplar, após ausência de 3 (três) meses, ergue-se a proposta d'ele ser editado como informativo quinzenal (NV, 12/01/1920, p. 1), ainda se identificando como tal seu 23º número (19/5/1921, p.4). O que se comprovou é o fato do jornal não ter sido efetivado em constância, tendo em vista que entre os dois exemplares supracitados, o segundo deveria estar no 38º exemplar caso se mantivesse essa periodicidade. Entretanto, podemos afirmar que em curtos espaços de tempo a periodicidade foi quinzenal, considerando algumas sequências que conhecemos dessa série incompleta, como a do número 21 ao 24. Infelizmente, nem todos os exemplares deste boletim foram encontrados.

Faz jus mencionar que este jornal não é citado por outros jornais da cidade, tão pouco no relatório da Intendência, quando este traz uma lista de jornais existentes em Rio Grande (RIO GRANDE, 1920)¹. Porém não é possível averiguar se isso acontece devido à periodicidade irregular deste informativo ou se isso se deve aos confrontos entre a Intendência versus as camadas mais abastadas da sociedade que, desta forma, visam silenciar propostas que possam abalar sua legitimidade por não serem, as pessoas, “pacíficas e bem intencionadas” (RIO GRANDE, 1919, p.10).

Os exemplares encontrados estão em sua maioria na Biblioteca Riograndense, em Rio Grande/RS, e em menor quantidade no Centro de Documentação e Memória da Universidade Estadual de São Paulo, em São Paulo/SP. O impresso referido não saiu do padrão dos demais jornais operários, demarcado por “folhas sem periodicidade ou número de páginas definidas, feitas por não profissionais, mas por militantes (...), impressas em pequenas oficinas, no formato permitido pelo papel e máquinas disponíveis” (LUCA, 2005, p. 119).

Devemos ter claro que a conservação de tal acervo foi possível por pura sorte, tendo claro que o país passou por duas ditaduras e, nesse período tão difícil, já se sabe os militares agiam de forma destrutiva quanto aos registros históricos dessa natureza; nesse momento de nossa história eliminavam todo e qualquer

¹ Em Anexos, na parte de Estatísticas, 2ª Parte, Política e Moral, no Quadro 10.

elemento que representasse ameaça eminente ao regime autoritário, ou seja, qualquer escrito que coloca-se em questão, mesmo que de maneira remota, o governo vigente². Contudo, destacamos a intencionalidade de alguns militantes brasileiros em conservar esses arquivos, e concomitantemente foi criado o *Archivio Storico del Movimento Operario Brasiliano*³ (Arquivo do Movimento Operário Brasileiro – ASMOB), na década de 1970, para o qual eram doados arquivos desses militantes e outros documentos que eram enviados do Brasil para o exterior, com o intuito de evitar que estes se perdessem. Para tanto, foi cedido, em Milão um espaço físico para a estadia desses documentos na Europa. “Após 17 anos no exílio o acervo retorna ao Brasil, passando a ser propriedade do Instituto Astrojildo Pereira. Em agosto de 1994 a UNESP o recebe sob custódia e passa a ser seu fiel depositário” (CENTRO, 08/7/2008, http://www.cedem.unesp.br/acervos/acervo_asmob.htm).

A importância desse acervo é reconhecida por Tânia de Luca, em face da variedade de dados deste corpo documental (2005, p. 119). Já os números existentes na Biblioteca Riograndense⁴, provavelmente tenham se conservado devido a um descuido com ao material potencialmente subversivo existente em tal entidade, ou, em face da (des)valorização que tal instituição contava junto à comunidade.

Cabe acrescentar que o informativo citado é um jornal anarquista, apresentado como órgão da *União Geral dos Trabalhadores* até o seu sexto

² Referência à Ditadura de Getúlio Vargas de 1930-1947 e a Ditadura Militar de 1964-1989. Ao frisar os números militantes anarquistas perseguidos durante essas ditaduras, deve-se destacar dois: Frederico Kniestedt (1874-1947), que foi preso diversas vezes durante o governo de Getúlio Vargas, inclusive por fazer propaganda anti-nazista (MARÇAL, 1995, p.93). O outro exemplo é Venâncio Pastorini Sobrinho (1885-1966), preso inúmeras vezes, inclusive durante o Golpe de 1964 (Ibidem, p.138).

³ Os números disponíveis deste jornal na Centro de Documentação e Memória da Unesp são: 3, de 09/5/1919; 5, de 01/10/1919; 10, de 16/6/1920; e 32, de 27/11/1921.

⁴ Os números disponíveis deste jornal na Biblioteca Riograndense são: 5, de 01/10/1919; 6, de 12/01/1920; 12, de 16/9/1920; 13, de 24/11/1920; 14, de 05//01/1921; 18, 15/6/1921; 21, de 01/5/1921; 22, de 08/5/1921; 23, de 19/5/1921; e 24, de 01/6/1921.

exemplar (NV, 12/01/1920) e a partir do décimo número ele será encontrado como órgão da *Federação Operária*⁵, fundada dia 5 de abril de 1920 (NV, 16/9/1920, p.1).

Tal passagem leva a crer que isso não é nada além de mera mudança de nome da mesma associação. Outro aspecto peculiar do jornal é o fato de que a partir do vigésimo terceiro exemplar aboliu-se o uso do ano cristão, visto no referente cronológico, datando de 1921, no número 22 (NV, 08/5/1921), sendo adotada a data do 4º. Ano da Revolução Social, no exemplar seguinte (19/5/1921⁶), fazendo clara alusão à Revolução Russa, em caráter de marco de posição, ou seja, isso é um índice da efervescência da esperança social na revolução e de sua inevitabilidade, sentimento que já começava a despontar.

È de suma valia citar que importantes líderes libertários escreveram para este jornal; nomes como Neno Vasco, José Oiticica e Zenon de Almeida. Zenon merece um comentário à parte, pois, lançando mão de um recurso dissuasivo, só intitula uma matéria com esse nome, escrevendo várias outras sob o pseudônimo que adotou, que seria, segundo afirma Kniestedt, Spartacus do Sul (1990, p.114).

No conteúdo dos números disponíveis desse jornal encontramos vários artigos referentes a informações sobre o movimento associativo dos trabalhadores da cidade de Rio Grande, do Brasil e do Mundo. Estes textos não serão demasiadamente esmiuçados, em face de que o objetivo do presente trabalho é, pontualmente, analisar os processos educativos e formativos. Porém, é observável que esse fato por si demonstra e dá uma ideia nítida da “busca” do movimento associativo dos trabalhadores da cidade, sendo também índice de uma “vontade de pertencimento” destes trabalhadores, ou seja, de fazerem parte de um projeto universal.

Em todos os exemplares aparecem textos que exaltam declaradamente as lutas populares e, junto a isso, denunciam o governo municipal ou estadual, assim

⁵ Não se tem notícia sobre a conservação de outros exemplares entre o nº 6 e o 10 desse informativo.

⁶ Não se identificará o mote como 4º. Ano da Revolução Social, objetivando facilitar a compreensão do leitor, no entendimento de que trata-se de referência feita ao 4º ano pós Revolução Russa, optando-se assim pela data 1921.

como a burguesia, usando formas conotativas para tal intento. Ora compara-se o então governador do Estado do Rio Grande do Sul, Borges de Medeiros, à águia que come o fígado de Prometeu, n'ó povo (NV, 9/5/1919, p.1), metaforicamente, denunciando o comtismo, ora conclama-se as pessoas a “batalhar pela emancipação econômica e moral da Humanidade” (NV, 08/5/1921, p. 1).

Nota-se no material um discurso erudito, usando figurativamente mitos e símbolos para colocar a questão da exploração social, assim como também colocam, nestes textos, a necessidade de mudanças sociais. Essa forma ilustrada provavelmente leva o trabalhador a, no mínimo, pensar sobre sua própria condição nas perspectivas da curiosidade e reflexão frente a realidade social então vivida, assim despertando uma necessidade de se apropriar também dessa erudição. Nessa suposição podemos delinear um caráter de efígie formativa partindo da imprensa operária.

Outra questão, levantada por Edgar Rodrigues e que precisa ser citada: poucos operários dominavam a leitura (1997, p. 48). Devido a tal fato, ocorriam leituras públicas voluntárias desses jornais, iniciativa dos militantes que sabiam ler, para os demais (GALLO & MORAES, 2005, p. 91). Por este motivo havia uma prioridade dada a nível nacional pela implementação das escolas operárias junto à implantação dos sindicatos e da imprensa, conforme resolução do Primeiro Congresso Operário Brasileiro de 1906 (GALLO & MORAES, 2005, p. 92).

Neste sentido é possível notar-se que a União Geral dos Trabalhadores e, posteriormente, a Federação Operária, não diverge em nada do movimento operário brasileiro, chegando inclusive a conclamar em seus estatutos, conforme publicado no jornal O Nosso Verbo (01/10/1919, p. 3; 16/9/1920, p. 1), assim como consta em seu 4º artigo, que é objetivo da UGT a “manutenção de uma biblioteca e uma escola racionalista diurna e noturna quando tal for possível”, sendo que o mesmo é colocado no 2º artigo do estatuto da Federação Operária.

Outra questão que a União Geral dos Trabalhadores apoia, no seu estatuto, é a realização de qualquer greve que defenda melhoramentos da higiene, questão que parece vital para os anarquistas, principalmente dentro da escola, conforme

podemos ver em Francisco Ferrer, mentor das propostas de Escolas Racionalistas ou Modernas, quando vemos que o autor dedica um capítulo inteiro de seu livro, *La Escuela Moderna*, à higiene escolar (FERRER Y GUARDIA, 1960, p. 44).

Ainda referindo-se a Ferrer, no estatuto da Federação Operária, em seu 25º artigo, reconhece-se, juntamente com o 1º de maio, o “dia 13 de outubro, dia em que caiu o corpo do companheiro Francisco Ferrer”, como dia de protesto. O nome de Francisco Ferrer é frequentemente citado neste jornal (12/01/1920, p.1; 19/5/1921, p. 1). Além disso, no mesmo estatuto, podemos observar no primeiro artigo o comprometimento da associação em “promover o levantamento moral e intelectual dos trabalhadores” (16/9/1920, p. 1).

Porém, é possível notar que existem algumas divergências epistemológicas em relação ao pensamento de Ferrer, pois, no texto do estatuto, não se coloca a questão da co-educação de classes, tão defendida pelo educador espanhol (FERRER Y GUARDIA, 1960, p. 35-36). Contrariando tal princípio, essa organização propõe que é direito dos sócios utilizar a escola, contudo, só poderá ser sócio dessa prelazia os operários assalariados (NV, 01/10/1919, p.3-4).

Percebe-se nessa fonte um atrito com um padre, Zenon de Almeida, que defendia uma das propostas educacionais anarquistas: “a instrução integral, custeando-a *in totum* até os 18 anos” (NV, 01/10/1919, p. 2), que são diversas vezes reproduzidas em outros exemplares do mesmo órgão (12/01/1920, p. 2). No mesmo texto de Zenon, encontramos a denuncia do estupro de crianças em internatos católicos.

O mesmo informativo coloca as frequentes conferências realizadas pela UGT e, posteriormente, pela Federação Operária. No exemplar de 12 janeiro de 1920, é anunciada uma conferência a ser ministrada pela tesoureira da Liga Operária de Pelotas, Amélia Gomes, em um domingo (p. 4), fato que remete às conferências dominicais propagadas por Francisco Ferrer (FERRER Y GUARDIA, 1960, p. 87).

Também foram anunciadas nesse jornal quatro conferências, sendo uma delas ministradas por Libero Alto Mar, em que se debateu acerca da inexistência de

Deus; outras duas, por Tácito Ferreira, uma palestra sobre sindicalismo e outra sobre a situação da Rússia; e, por fim, uma de Cidálio Pinheiro Lemos, que foi secretário geral da UGT, sobre anarquismo (16/9/1920, p. 3). No número 18 do mesmo informativo encontra-se a transcrição de uma exposição, na qual foram feitas acusações contra a burguesia e o Estado, denunciando a oficialidade como contadora de mentiras (19/3/1921, p. 2). Como se pode ver, o caráter pregador dessas palestras é premente e inquestionável.

Nesse rastro, foi anunciado, no número 12 desse informativo, a criação do Centro Internacional de Cultura Racionalista Verita. Tal centro é citado como “um punhado de moços animosos e estudiosos” que procuram retirar Rio Grande das trevas. Nesse exemplar coloca-se a importância *“de tomar de iniciativas próprias, mormente junto ao campo da educação, problema mais vivo e palpitante que se faz maiormente sentir”*, acrescentando que *“censurar, invectivar, blasfemar contra isto ou aquilo não basta, organizar-se em sindicatos, fazer greve, proclamar mais ordenado não chega, é preciso compreender e saber”*. Nesse ponto percebe-se a importância dada pelos anarquistas rio-grandinos à educação, que converge com a importância que é dada nacional e internacionalmente ao tema (16/9/1920, p. 3).

Nesse sentido o Centro Racionalista teve como meta o que se vê a seguir: *“promover e difundir os modernos princípios de emancipação moral e social, (...) cultivar a mais alta idealidade humana, mediante conferências histórica científica, ‘Lições instrutivas’ e ‘Leituras explicativas de desvulgarização científica e sociológica”* (16/9/1920, p. 4). Para tanto o Centro Racionalista contava com uma biblioteca; além disso, naquele momento, pretende organizar uma mesa de leituras. Ainda se fez menção à “mocidade operária que mais carece de instrução e esclarecimento”. Também é interessante sublinhar que tal centro se diz isento de qualquer partido ou organização econômica, e, pelo que reivindica, tem por único fim a educação.

Através deste impresso observamos que o Centro Racionalista apresenta relações com outros grupos, como, por exemplo, com o grupo do Livre Pensamento de São Paulo (24/11/1920, p. 5); fora isso, ainda ofereciam para venda textos

afinados com este discurso, incluindo o texto “Como se deve educar”, do anarquista francês Sebastian Faure⁷. Também podemos notar que era exigida contribuição de seus sócios em numerário (19/5/1921, p. 3), prática aceita e não condenada por vários pensadores anarquistas e da educação libertária, como Pierre Joseph Proudhon e Ferrer, sendo que este coloca claramente que:

“(…) poderia ter fundado uma escola gratuita, mas uma escola para crianças pobres não pode ser uma escola racional, porque se não fossem ensinar credulidade e submissão, como nas escolas antigas, haver-se-ia necessariamente inclinado a rebelião, ter-se-ia surgido espontaneamente sentimentos de ódio.”⁸ (FERRER Y GUARDIA, 1960, p. 35)

Este mesmo informativo mostra apoio ao modelo soviético de educação, citando a adoção de uma educação baseada no desenvolvimento por faixa etária, adotado na Rússia. O periódico faz apologia ao conteúdo sem “o catecismo, a história guerreira e os [apelos] patrióticos” (24/11/1920, p. 5).

A publicação em pauta ainda traz notícias de escolas operárias de outros estados. Vejamos a carta de José Alves, que menciona uma série de associações operárias norte-rio-grandenses que mantêm escolas operárias na capital e interior do Rio Grande do Norte, colocando a esperança “que daqui a alguns anos, todo o ensino primário e secundário, o estarão monopolizando, os operários” (19/3/1921, p. 4). Isso demonstra uma pretensão que provavelmente era a mesma dos anarquistas rio-grandinos. Por outro lado, será que esse monopólio seria fruto de uma leitura mais atenciosa aos ensinamentos de Ferrer no que condiz acerca da co-educação entre as classes?

O jornal coloca uma concepção de educação por meio de uma citação de M. Pierrot:

“(…) é no sindicato que os operários se educam moralmente, essa educação obtêm-se pelo exemplo e contágio que do exemplo nasce, aprendem, animam-se a não curvar a frente, a não ter medo. Todos os dias as greves põem em prática a solidariedade e a revolta, e é por isso que as greves, ainda parciais e conseguindo apenas modificações imediatas,

⁷ Esse pensador destacou-se entre outras coisas, pela experiência pedagógica em “*La Ruche*”, uma experiência ocorrida na França de 1904 a 1917 (CORRÊA, 1987, p.40-41; GALLO, 1995b, p. 127).

⁸ Livre tradução do autor.

insignificantes, se nos antolham úteis e necessárias, para a educação da solidariedade e da revolta". (01/5/1921, p.5)

Na mesma matéria assinada por Spartaco, pseudônimo de Zenon de Almeida, conclama-se as trabalhadoras a aderirem ao Centro Racionalista, chamando-as a tomar exemplo das tecedeiras, na fundação de um sindicato (01/5/1921, p.5).

Para continuar demonstrando o papel formativo da imprensa operária no periódico citado, é lícito citar textos de anarquistas clássicos de renome internacional, tal como o fragmento "Desordem e Anarquia", escrito por Piotr Kropotkin⁹, na qual ele fala da desordem como momento de passagem, momento revolucionário para chegar à anarquia. Além disso, tais textos discutem conceitos básicos da luta sindical, como sabotagem e boicote (01/5/1921, p. 6).

Neste mesmo liame, no número 24 desse periódico, é publicado, na primeira página, o texto do educador José Oiticica, notório anarquista brasileiro que foi professor e poeta (PRADO, 2000). No texto, que ocupa quase duas páginas do informativo, Oiticica escreveu sobre a necessidade das lutas dos trabalhadores irem além da mera questão salarial e de horas de trabalho. Oiticica atenta que houve "um núcleo libertador cujas aspirações eram elevar a vida humana pelo elevamento da inteligência e do sentimento coletivo", "erguer a multidão ignara, a besta humana rude à condição de ser pensante e sensível".

O anarquista brasileiro coloca que, aliada à penúria econômica que aniquila os trabalhadores, ainda há a penúria intelectual. Para ele, essa elevação do intelecto constitui uma libertação, sendo que este comentário é igual a outro que podemos constatar junto ao pensamento de outros anarquistas, como Proudhon e Bakunin (VARGAS, 2007b, p. 90-96). Porém Oiticica ainda alerta quanto à problemática propugnada por Auguste Comte e seus discípulos, que viam como "delicada" a especialização do ensino, pois queriam "o ensino integral, o desenvolvimento

⁹ Piotr Kropotkin, anarquista russo de origem nobre, abraça ao anarquismo após se desligar do exército russo, aderindo à Internacional em 1872. Foi também geógrafo cientificamente reconhecido (WOODCOCK, 1990, p. 351).

intelectual completo”, sem, contudo, abranger mais a temática, ou seja, “ficavando somente nisso”.

Para Oiticica a questão iria adiante. Tendo como ponto de apoio outros autores, entre ele Ernest Renan e José Enrique Rodó, Oiticica entende o ensino menos especializado como uma forma de harmonizar a existência entre os homens. O professor complementa dizendo que os trabalhadores querem não só melhorar o salário e reduzir as horas de serviço, mas também querem “melhorar o corpo” de forma a ficarem sadios; querem alargar a sua inteligência e conhecer o mundo e as leis que o regem, querem a liberdade moral de fazer escolhas (NV, 01/6/1921, p.1-2).

Ainda é possível verificar a importância dada à educação na explanação geral expressa nas páginas desse informativo. Em um texto publicado neste jornal, um operário coloca: “não disponho do preparo necessário para fazer da pena uma arma de combate contra essa sociedade hipócrita”. Apesar de dizer isso, esse operário mostra no decorrer do texto alguns conhecimentos de história, citando Nero e Francisco Ferrer, além de expor vocabulário refinado e habilidade com as palavras. Todavia o importante aqui é destacar a importância dada ao conhecimento e ao letramento, e, nesse sentido, o autor do texto coloca fato interessante, que era “obrigado a empunhar a ferramenta produtiva na idade que devia cursar as aulas” (19/5/1921, p. 1).

Desta forma, testemunhamos que o jornal *O Nosso Verbo* não diverge dos demais modelos de jornais operários brasileiros, caracterizando-se pela variação de periodicidade e tamanho. Mas também se caracteriza pelo caráter ideológico formativo da imprensa operária e anarquista.

Por meio desse jornal verificamos a importância dada pelos anarquistas à educação através das frequentes queixas sobre a ignorância que abate a classe trabalhadora rio-grandina expressas, praticamente em tom de denúncia neste jornal, assim como as diversas intenções e tentativas de se criar instituições educativas nesta cidade para os trabalhadores e seus filhos, com a finalidade de fazer germinar a consciência de classe.

Durante o período de circulação deste jornal, em que não foi noticiada a criação de uma escola, averiguamos apenas a criação do Centro Racionalista Veritas. Este centro, apesar de certa dificuldade, funcionou por algum tempo, formando trabalhadores dentro de suas perspectivas.

Percebemos, n'*O Nosso Verbo*, algumas concepções dos anarquistas rio-grandinos sobre a educação. Apesar de apresentar características próprias, divergentes dos tratados de educação libertária existentes, os ideólogos locais mostram-se, em linhas gerais, afinados com o discurso libertário internacional.

3 SOCIEDADE UNIÃO OPERÁRIA E A EDUCAÇÃO

Chegamos à terceira parte do trabalho, na qual será enfatizada a Sociedade União Operária (SUO) por meio de um breve histórico desta sociedade, que foi uma das mais importantes e atuantes associações operárias da cidade de Rio Grande e do estado do Rio Grande do Sul. Visando abranger o estudo, será feita uma exposição de dados para demonstrar como a SUO atuava na educação dos operários.

Em movimento contíguo, serão feitas observações quanto à hegemonização dos anarquistas nesta sociedade e, conseqüentemente, no âmbito da escola da SUO, quais tentativas de mudanças e quais as transformações que foram possíveis e passíveis de implementar junto às práticas pedagógicas e se houveram alterações substanciais para a escola desta associação.



Prédio da Sociedade União Operária

Fonte: Arquivo do Centro de Documentação Histórica "Prof. Hugo Neves" / FURG – Rio Grande

3.1. Histórico da Sociedade União Operária

A SUO¹, fundada em 24 de dezembro de 1893, foi uma das primeiras sociedades operárias do Rio Grande do Sul, “mas só apareceu oficialmente no ano seguinte”, de acordo com seu estatuto de 1º de maio de 1894 (CORRÊA, 1987, p.109). Porém, esta não foi à primeira entidade do gênero em Rio Grande, havendo anteriormente duas associações congêneres, mas de vida efêmera: a Liga Operária e o Centro Operário, que tentaram criar armazéns corporativos (LONER, 1999, p.176). A SUO também partilhou da formação de um armazém corporativo, mas foi além, com a criação de elementos como o montepio e amparo mútuo; junto a isso ainda participou de algumas greves, atos que acabaram caracterizando-a como entidade não só de ajuda mútua, mas também como uma instância de luta dos trabalhadores por melhores condições de trabalho.

A SUO, conjuntamente a isso, foi palco de embates entre vários grupos identificáveis. Benito Schmidt coloca que estes grupos em conflito, do período da fundação da SUO até a década de 1920, eram constituídos por confrarias anarquistas, sociais-democratas e burocratas (SCHMIDT, 1999, p.153). Estes conflitos são notórios, como se vê na tese de Beatriz Loner; a autora demonstra alguns destes atritos e, num desses episódios, o líder social-democrata Antônio Guedes Coutinho, então presidente da SUO, se demite do cargo devido justamente a estas escaramuças (LONER, 1999, p. 182); notável celeuma ocorreu também quando a militante, já referida, Agostina Guizzard di levantou sua pena contra manifestações de caráter patriótico da SUO (SILVEIRA, 1999, p. 199).

3.2. SUO e a Educação

Para o devido encaminhamento do presente estudo, vale destacar que o que realmente nos interessa são as questões e prerrogativas educacionais da SUO, e, quanto a isso, cumpre lembrar que a SUO foi a primeira entidade operária a propor e disponibilizar educação para os trabalhadores no Rio Grande do Sul (CORRÊA, 1987, p.110), datando sua primeira aula, de caráter fundacional, de 05 de outubro de

1 Sociedade União Operária.

1894, portanto, antes da entidade completar um ano de vida (RIO GRANDE, 1920)². Durante este período, a união operária em pauta era basicamente dirigida por sociais-democratas, como Antônio Guedes Coutinho. Apesar do descaso geral com a educação feminina (havendo poucas escolas para meninas), essa sociedade já oferecia educação para o gênero, porém, não contando com o advento da co-educação. Sobre isso, Norma Elisabeth Corrêa ressalta a questão, pontuando a questão de que “o ambiente social não favorecesse” o ato de aprender (1987, p.110-111).

Entretanto, tal diferenciação não se via somente no ambiente escolar, o fato era premente também no âmbito salarial dos professores, pois, segundo registros da época, o professor diurno recebia 200\$000 réis e a professora recebia 80\$000 réis, isso em 1898, conforme aponta a própria Norma Elisabeth Corrêa (1987, p.111-112).

A questão evidencia-se em 1923, conforme se vê no Livro Caixa da SUO, pelo qual foi registrado que um professor, para aula noturna e diurna, receberá 200\$000 réis, enquanto a professora, diurna, receberá 50\$000 réis (p.70, 1923-1927). Depreende-se disso que as médias salariais foram equalizadas somente em janeiro de 1924, quando as professoras passaram a receber 100\$000 réis pelas aulas diurnas (p.90, 1923-1927).

Tais dados nos levam a observar que os ordenados da SUO eram baixos, e, para corroborar essa noção existem registros, como se pode ver no texto estudado, em que aparecem frequentes pedidos de demissão por parte dos professores, que resolviam abandonar o cargo em troca de empregos mais rentáveis; exemplo disso é o caso de José Eberto Nunes, professor das aulas masculinas diurnas e noturnas, que pediu exoneração por ter sido empregado no Banco Nacional do Comércio (p.78, 1923-1927). Ainda podemos observar que esse salário era comparável ao dos trabalhadores da indústria, setor em que o salário médio³ desses trabalhadores chegava a 143\$000⁴ réis em 1919 (DIAS e HERRLEIN JR., p.267, 1993).

Este salário continuará em vigência até abril de 1927, quando a professora

2 Em Anexos, na parte de Estatísticas, 2ª Parte, Política e Moral, no Quadro 8.

3 Devemos ter claro que o salário dos professores era relativo há aproximadamente 24 horas, no caso das professoras, e 48 horas, no caso do professore, sendo que estes trabalhavam aos sábados; os trabalhadores da indústria incorriam em jornadas de 48 horas semanais, tendo em vista as greves de 1917-1919, movimento que garantiu 8 horas de trabalho a quase todas as categorias.

4 Média salarial sem referente mais confiável; atribuição de responsabilidade do autor.

Virginia Rocha Wigg desaparece do Livro Caixa da entidade; porém, antes disso, o professor Hermínio Oliveira foi abstraído da contabilidade da SUO, em janeiro deste mesmo ano, ficando a professora Virgínia com o ordenado duplicado. Em junho do mesmo ano aparece Carmem del Alliende, ostentando ordenado de 250\$000, sendo o(a) único(a) professor(a) identificado(a) no livro caixa da união a partir de então.

Ainda é importante citar que no final do ano de 1923, no período da diretoria burocrata, encontramos uma doação de 200\$000 em favor das aulas da SUO, vinda da Loja Maçônica “Henrique Valladares”, instituição maçônica local (Ata da Diretoria da SUO, 1922-1929, p. 88; Livro Caixa da SUO, 1923-1927, p.16).

3.3. Currículo na Educação Operária: Uma análise comparada ao currículo da SUO

Podemos tecer observações quando aos conteúdos programáticos da SUO, assim como os métodos utilizados em sala de aula, por meio dos Relatórios da Presidência da entidade, através da documentação anual. Porém, a maior parte destes relatórios foi extraviada, fator que prejudica o trabalho investigativo. Os números estudados encontram-se apenas no Centro de Documentação Histórica da FURG; relatórios que são referentes aos anos de 1908, 1910 e 1917. A consulta direta foi feita ao registro do ano de 1917, por ser este o mais próximo do período estudado.

No Relatório Presidencial de 1917 podemos perceber que não havia co-educação entre os sexos; há diferenciações, também, quanto ao tipo de aprendizado disponibilizado entre os gêneros. Um sinal claro disso é que as estudantes recebiam instrução para prendas domésticas, como, por exemplo, aulas de bordado (artesanato) todas as tardes, enquanto os estudantes masculinos recebiam, nas preleções escolares, matérias científicas e formais, ficando claro uma distinção entre gêneros, reforçada nas aulas dirigidas ao sexo masculino durante a tarde.

Estas matérias formais e científicas eram trabalhadas de forma a serem colocadas em determinado contexto; nas palavras do então presidente da sociedade, Adalberto Xavier, era preciso “por todos os meios, infundir no ânimo dos nossos alunos o amor pelo estudo, por meio do qual poderão se tornar, para o

futuro, operários conscientes de seus deveres”.

Por outro lado, em relação às meninas, percebe-se claramente a aplicação de uma educação voltada unicamente para a lida doméstica, no que parece ser um artifício pedagógico para que elas viesse a se tornar as futuras mulheres “donas de casa”, em posição subserviente. Apesar de as meninas também assistirem aulas com conteúdos formais e científicos, estas instruções eram recebidas com a carga horária reduzida pela metade, ou seja, apenas no período matutino, pois o vespertino era dedicado exclusivamente ao bordado, que é um típico e paciente afazer doméstico.

Constatou-se também que a seriação das aulas masculinas era clara e definida, diferente das aulas direcionadas às meninas. Ainda que possamos perceber que existe uma seriação através dos mapas das aulas femininas, é possível observar também que existia uma explicitação metódica maior por parte do professor durante as “aulas masculinas”. Tal clareza metodológica não era formalmente explicitada pela professora das meninas.

Ecoando junto a isso, podemos perceber que os problemas disciplinares estão entre as frequentes reclamações dos professores do sexo masculino, não constando apenas no relatório presidencial, mas também nas atas, fato observável até anos mais remotos, conforme registro nas Atas de Diretoria, em 18 de março de 1924, onde se lê a respeito da suspensão, pelo professor Basílio Lopes, de dois alunos das aulas noturnas. E, mesmo no período anarquista, essas suspensões, enquanto medidas severas, também ocorrem, conforme podemos notar na ata de 07 de outubro de 1925, às vésperas daquela instituição promover um evento em homenagem a Francisco Ferrer, que condenava as práticas punitivas em sala de aula, aplicando o modelo padrão das demais escolas.

Ainda se pode assinalar que no período de 1917 as aulas da SUO recebiam subsídios da Intendência Municipal, e, neste mesmo período, seus dirigentes apelaram para o governo do estado para que este também colaborasse com as atividades, logrando isso através do então deputado estadual Coronel Virgilino J. da Porciúncula Junior.

Tal situação gera problemas posteriores, pois estes detalhes proporcionam que a diretoria desta entidade entra em atrito com a Intendência, tendo em vista que

o organismo municipal queria usar a SUO como local de sufrágio, e, para efetuar este implemento, a votação seria sorrateiramente denominada como “Aula Municipal”.

Encontramos nos Relatórios da Intendência de Rio Grande, durante o período enfocado (1918-1927), referências quanto às aulas femininas da SUO, que são sempre referidas como aulas municipais, assim como o fato de que os registros apresentam a educadora Virginia Elste Rocha como professora efetiva da municipalidade desde 1905, sendo que ela seria então responsável pela aula feminina da SUO. Apenas a aula masculina é tida, nesses relatórios, como própria da entidade. Porém, contrariando estes dados, consta nos livros-caixa desta sociedade o régio pagamento à professora e, além disso, a última colaboração da Intendência, para com a Escola da SUO, registrada no livro caixa em fevereiro de 1923.

Outro aspecto importante que podemos observar, pelo mapa das aulas, diz respeito à frequência dos alunos no ano 1917. Há então uma média de 36 alunas frequentando a escola durante este ano. Ainda que houvesse registros de 56 meninas, na faixa etária dos 7 aos 13 anos, matriculadas durante esse período (as matrículas eram feitas do primeiro ao último mês de aula).

Estas estudantes estavam divididas em 3 séries: sendo 2 meninas na 3ª série, 5 alunas na 2ª série e as 29 alunas restantes matriculadas na 1ª série. Elas tinham sua conduta avaliada nesses mapas, onde os critérios de avaliação variavam em graus: ótima, boa e regular. Segundo os registros, apenas uma das crianças foi avaliada com conduta regular. Ainda podemos observar o frequente abandono dessas classes, nota que consta na parte das observações, sendo registrado pela professora o número de 19 abandonos em diferentes períodos do ano letivo. Com isso encontramos um percentual de abandono de aproximadamente 40%.

No caso das aulas masculinas, no mesmo período, constam 67 meninos matriculados, com média de frequência de 39 alunos, por meio das quais cursavam infantes de idade dos 7 aos 14 anos, verificando-se assim o percentual de 42% de abandono. Esta classe também era dividida em 3 séries, sendo 6 meninos na 3ª classe, 13 alunos na 2ª classe e 20 alunos na 1ª classe.

A conduta destes meninos também era avaliada através dos mapas, nos

quais, por meio de registro, todos constavam com conceito regular. Também observamos a frequente saída e novas matrículas nessas aulas ao longo do ano letivo.

Assim, constata-se uma carga de evasão média de 41% nas aulas da SUO. Problemas similares estão destacados nos Relatórios da Intendência Municipal de Rio Grande; nestes relatórios, do ano de 1918, consta que

“bem numerosa a população infantil que não frequenta as aulas municipais espalhadas por todos os distritos rurais, pois temos sempre atendido prestemente às reclamações dos moradores da campanha, criando escolas em todos os lugares onde sua falta se faz sentir. A responsabilidade de fato (...) cabe inteiramente aos chefes de família” (p.18).

Os números da escola da SUO em 1917 apresentam-se em pequena ascensão, caso sejam comparados aos números das aulas avulsas estaduais para 1920, já que, na esfera estadual, do total de 413 alunos matriculados, 213 são considerados frequentes, indicando aproximadamente 34% de evasão (RIO GRANDE, 1920, Quadro 5). Nas escolas municipais esse número é de 35% (*Idem*, Quadro 6). Este número, para as escolas particulares, fica em 32% (*Idem*, Quadro 8). Neste mesmo ano, a aula masculina da SUO apresenta evasão de 44% (*Idem*, Quadro 8). No que se refere a 1921, as aulas municipais e estaduais apresentam 38% de evasão, enquanto as particulares revelam evasão de 33% (RIO GRANDE, 1922, Anexo de Política e Moral).

Porém, em 1922, a Escola da SUO parece reverter esse quadro. Quando, nas aulas municipais, há 33% de evasão, nas estaduais o índice de de 29%; enquanto as particulares apresentam evasão de 31%, a escola da SUO demonstra um quadro mais positivo, em que se delineia um percentual de evasão de apenas 23% dos educandos (*Ibidem*; Atas de Diretoria da SUO, 1922-1929, p. 7). Para o ano de 1924 encontramos, nas aulas municipais, 26% de evasão; nas estaduais, 29%; as particulares tem uma evasão de 23% (RIO GRANDE, 1927, Anexo de Política e Moral); para 1925, nas aulas municipais, 1% de evasão; das estaduais emergem 29% de evasão, enquanto as particulares tem evasão de 23% (*Ibidem*). Porém, analisando as flutuações das evasões, observamos que a média de educandos evadidos da SUO é proporcionalmente próxima a dos demais estabelecimentos de ensino locais.

Quanto ao ano letivo, este tinha início em janeiro, tendo seu encerramento

no mês de outubro, com exames que ocorriam em dezembro, momento vivido com solenidade, quase festivo, no qual eram celebrizados os intentos da sociedade e membros da SUO recebiam convite para compor a banca examinadora; porém havia convites para externos, como o professor Euclides Barros de Souza (Atas de Diretoria da SUO, 1922-1929, p. 120) ou o advogado Álvaro Prates de Lima (*Idem*, p.13; p.82). Além disso, a nomeação da banca das aulas femininas era transferida à Intendência Municipal (*Idem*, p. 13; p.82). Mesmo no período em que os anarquistas hegemonizaram esta organização, tal prática do exame mostrava-se proeminente, contudo, não se observa o convite a políticos, prática reservada, entretanto, a sindicalistas, tendo como nomes incidentes: Pedro Barboza, Lincon de Araújo (*Idem*, p. 204), Octávio Santos (*Idem*, p.232) entre outros.

As atas da diretoria deixam transparecer que ocorre uma redução na quantidade de alunos nos anos vindouros. Para a data de setembro de 1922 aparecem 44 matriculados nas aulas masculinas e 43 na aula feminina. Posteriormente, em abril de 1928, encontram-se matriculados 25 alunos de ambos os sexos.

Outra revelação que chega através dos relatórios da presidência é a utilização do método de leitura João de Deus⁵, levado a termo durante as aulas dos meninos; não há, além do referido registro, maiores explicitações de como o método foi aplicado. Também temos nesse material o registro das disciplinas desenvolvidas pelos professores da escola da SUO, tanto da aula feminina quanto da masculina. Além do bordado, já explicitado anteriormente, nas aulas direcionadas ao sexo feminino eram desenvolvidos diariamente conteúdos de leitura e aritmética prática, e, em alternância, gramática e História do Brasil, atividades engastadas no período de três dias; aritmética, durante dois dias; geografia do Brasil, da Europa e do Rio Grande do Sul durante um dia da semana, conteúdos lecionados das 9 h até às 11 h e 30 min. Nas manhãs de sábado, no mesmo horário, ocorriam as sabatinas semanais.

No caso das aulas masculinas, conforme foi visto anteriormente, recebia-se educação intelectual em turno integral; para eles eram ministradas sessões de

5 Método de alfabetização desenvolvido pelo português João de Deus, no qual se inicia o processo de aprendizado numa progressão: do ensino da palavra à análise fonética (MORTATTI, 2006, pp. 5-6).

Leitura, pelo método de João de Deus, assim como escrita, quando eram redigidas respostas às questões, sendo que na 4ª Classe havia “análise de leitura, Lógica e Taxonomia”; além disso, aos sábados pela manhã, seria lecionado Desenho. Porém nos mapas das aulas não consta nenhum estudante na 4ª classe. Além dessas lições, pela parte da tarde são conferidas aulas de Aritmética para a 1ª e 2ª classe; alternando aulas de Gramática, durante três dias na semana, mais Aritmética durante as outras duas tardes; na 3ª classe eram inseridas Gramática, Aritmética e Geografia durante três dias da semana, assim como História do Brasil, Geometria e Álgebra nos outros dois.

Estes conteúdos, se comparados com os da Escola Eliseu Reclus de 1906, na qual se lecionava “Esperanto, Francês, Português, Aritmética, Matemática, História Universal, Desenho, Ginástica Sueca” entre outros (CORRÊA, 1987, p. 131), demonstram que as aulas da SUO não possuíam maior variedade curricular. Porém, em sua investigação, Norma Corrêa também não encontra nenhuma serialização, fato que demonstraria, por outro lado, a falta de um aprimoramento pedagógico de tal escola em relação à da SUO.

Contudo, comparada à escola da FORGS (Federação Operária do Rio Grande do Sul), fundada em 1915, temos a entidade na seguinte situação: oferecendo apenas aulas noturnas para meninos e adultos; possuía 3 classes. Nessa tríade eram ministrados conteúdos de Português, Leitura, Gramática, Escrita, Ditado e Redação nas segundas-feiras; na quarta-feira eram ministrados conteúdos de Lição das Coisas, Vida Prática e noções de Ciência Positiva; na sexta-feira, Aritmética, Pesos e Medidas e Frações, ainda havendo aulas de Geografia Elementar e História, com o uso de livros didáticos para algumas disciplinas. Na 1ª classe houve preleções de Leitura, Cópia, Ditado, Caligrafia, Aritmética, em seminários ditos úteis; na 2ª classe, Gramática, Aritmética, Caligrafia, História e Geografia; na 3ª classe, Gramática, Redação, Geometria e Aritmética Teórica. No final do ano realizavam-se exames, assim como na escola da SUO, com bancas compostas por um professor e dois convidados (CORRÊA, 1987, pp.149-152).

Nas aulas diurnas da escola da FORGS, surgida em 1916, para meninos e meninas de até 8 anos de idade, haviam três classes; na 1ª, em seu conteúdo programático, havia Leitura e Cópia, Caligrafia, Aritmética e Preleções Úteis; na 2ª

classe, Gramática, Aritmética, Caligrafia, Geografia e História; na 3ª classe, Gramática, Redação, Geometria, Aritmética Teórica, Iniciações à Cosmologia, Astronomia, Zoologia, Botânica, Química e Física, além do possível estudo de alguns idiomas (CORRÊA, 1987, pp.152-153). Importante ressaltar que a escola noturna contava com professores diferentes para cada área de conhecimento. Ainda nessa escola observamos a organização seriada, similar a da escola da SUO, na qual havia preocupação maior com o conteúdo das ditas “ciências duras”⁶, que a Escola da SUO não adotava em seu currículo.

Outra escola operária ativa no estado, naquele período, foi a Escola Moderna dos Navegantes, em Porto Alegre, que surge em 1914 por iniciativa da União Operária Internacional. Essa escola, conforme aponta Norma Corrêa, teria orientação de acordo com o método racionalista, de Francisco Ferrer; para cumprir tal desiderato, fez-se contato com as duas escolas modernas de São Paulo, para que fosse solicitado o envio de materiais didáticos a serem adotados na escola dos Navegantes, que, em seu primeiro mês, apresenta 96 alunos menores e 25 adultos.

As escolas de São Paulo, supracitadas, conforme artigo do Correio do Povo (22/12/1914, p.16), obedecem “ao método indutivo, demonstrativo e baseado na experimentação, nas afirmações científicas e racionais, para que os alunos tenham ideia clara do que lhe querem ensinar”. Entre as matérias há as disciplinas de Leitura, Caligrafia, Gramática, Aritmética, Geometria, Geografia, Botânica, Zoologia, Mineralogia, Física, Química, Filosofia, História, Desenho, entre outras. Nesta escola, para atrair a atenção dos pais, todos os meses ocorriam atividades congregadoras (festas, palestras, recitais...), enquanto que aos sábados eram promovidas “aulas-passeio” em espaço e região campestre, onde se lecionava Botânica, Zoologia... Essa escola se diferencia das escolas operárias gaúchas por aproximar-se da pedagogia libertária propagada por teóricos anarquistas, como William Goldwin e Francisco Ferrer⁷, via adoção das aulas passeio⁸, assim como a

6 Termo utilizado em alusão às ciências biológicas e exatas.

7 Para maiores informações sobre estes autores vide: VARGAS, Francisco F. G. R. Nuances do Pensamento Pedagógico Libertário: singularidade e generalidades dos anarquistas gaúchos (1800-1930) In: XV Encontro Sul-Riograndense de Pesquisadores da História da Educação, 2009, Caxias do Sul. **XV Encontro Sul-Riograndense de Pesquisadores da História da Educação**. São Leopoldo: Casa Leira; ASPHE, 2009. p.1 – 15.

8 Prática diretamente relacionável a da escola peripatética, aulas ao ar livre ministradas por Aristóteles na Grécia antiga.

preocupação com as lições práticas. Tais preocupações não podem ser atribuídas à SUO, já que, pela falta de evidências documentais, não é possível supor que haviam aulas-passeio na referida entidade.

Na Escola Moderna dos Navegantes foram oferecidas aulas femininas e masculinas separadas. Nas masculinas, ministradas pelo professor Rodolfo Staffen, lecionou-se Alemão, Português, Aritmética, Geometria, Geografia, História, Zoologia, Mineralogia, Química, Física e Ginástica. Nas femininas, atendidas pela professora L. Hoffner, conferia-se às mesmas matérias das aulas masculinas acrescidas das aulas de Costura, além de outras disciplinas que eram oferecidas: classes de Esperanto e Desenho. A novidade, relativa à entidade, aparece quando ao ensino de Alemão e a existência de aulas de Educação Física (CORRÊA, 1987, p.160). Ainda observamos que havia exames nos finais de ano, com premiações aos alunos que se destacassem (CORRÊA, 1987, pp.164-165), como na SUO. Nesta escola ocorriam conferências dominicais, entretanto, não é possível afirmar que estas atividades ocorriam todos os domingos assiduamente (Correio do Povo, 27/9/1914, p.2). a SUO também contava com algumas conferências dominicais, acerca de que podemos constatar também que não eram atividades assíduas. (Atas de Diretoria da SUO, 1922-1929, pp. 57, 159, 164, 201, 205, 222, 240, 249). Contudo, nesta entidade, encontramos afinidades com a escola da SUO, onde os meninos teriam aulas apenas das disciplinas formais e as meninas teriam acréscimo de uma atividade considerada tipicamente feminina, ou seja, a costura, apresentando variações frente à conduta pedagógica proposta por Ferrer.

Observando a Reorganização da Administração do Ensino Público Primário, de 1881, vemos que as disciplinas propostas para o primeiro grau são: Leitura, Caligrafia, Princípios de Moral Cristã, Aritmética, Gramática, Análise Gramatical e Ensino das Cousas; no segundo grau adiciona-se: Regência, Exercício de Composições, Continuação de aritmética, Geografia Geral e do Brasil, História do Brasil, Geometria e Ensino das Cousas (TAMBARA, 1995, p. 273). Assim verificamos o conteúdo programático proposto pelo SUO e pelo ensino público não eram explicitamente dissemelhantes, tendo como ponto de desalinho mais evidente somente a abstenção do Ensino Religioso.

Diante de tais dados observamos que nem as escolas anarquistas de Porto

Alegre, nem a escola da SUO de Rio Grande, seguiam as propostas de Ferrer de forma mais ortodoxa, e, nesse movimento, o que de fato ocorria é que estas escolas operárias acabavam por fazer, no mínimo, uma adaptação destas propostas pedagógicas. Exemplo disso era o fato de as escolas não adotarem a coeducação entre os sexos, fato observável, via registros, não só nas escolas operárias de Porto Alegre, mas também na escola da SUO. Detectou-se também que o conteúdo programático das escolas operárias não se diferenciava daquele trabalhado na Reorganização da Administração do Ensino Público Primário. É possível conferir a respeito, também, da existência de exames com premiações, contrariando outro princípio de Ferrer, que coloca em suas propostas que nem prêmios, nem castigos devem ser alinhados às práticas educacionais.

Num vislumbre teórico, podemos supor que isso se deva a um misto entre a sociedade conservadora e uma não necessidade de confronto tão claro com a Igreja Católica, que, naquele momento, passa por um momento de menor ascensão, mais retraído junto à sociedade gaúcha e brasileira.

3.4. Os Anarquistas na Sociedade União Operária

Conforme anteriormente colocado, os anarquistas foram presentes na Sociedade União Operária desde seus primórdios, porém, a partir do que podemos constatar, nunca estiveram em situação significativa, ou, efetivamente relevante nesta entidade até 1924, quando eles, em aliança com elementos socialistas, entre outros, tiram o grupo burocrata da direção da SUO. Esta situação não ocorre sem conflitos.

No mesmo ano os anarquistas mostram seu potencial dentro dessa sociedade. A força destes idealistas se faz notar quando constatamos, em consulta aos registros, que numa assembleia da SUO foi discutido o fornecimento de ajuda de custo para a Federação Operária do Rio de Janeiro a fim de enviar um delegado brasileiro para um Congresso na Europa, em Amsterdã. Esse processo cria uma situação de atrito dentro da gestão da SUO deste ano; os dirigentes da situação evitam a retirada desse dinheiro do caixa da sociedade e organizam uma apresentação teatral para minimizar o impacto destes desdobramentos nos cofres da

instituição (Atas da Diretoria da SUO, 1922-1929, p. 106-107).

Os libertários assumem a coordenação da SUO sob a liderança de Pedro Gomes, figura essencial nas gestões libertárias da entidade, tornando-se uma constante nas diretorias de liderança anarquista. Porém, pode ser constatado que a presença libertária na diretoria causou, de imediato, situações de reminiscência de conflitos anteriores, bem como a posse da primeira diretoria ligada a essa ideologia.

Na Ata da Diretoria, datada de 07 de novembro de 1924, consta que certos sócios perturbariam a ordem da sociedade, levando ao presidente da então atual diretoria a consultar um advogado para eliminar esse problema. Conforme a ata, o advogado teria aconselhado “que a maneira mais viável era a eliminação dos elementos que perturbavam a boa marcha da União” (pp. 119-120). Entre os elementos a serem eliminados do quadro social desta entidade encontravam-se várias lideranças da SUO, incluindo membros que serão atuantes nas diretorias posteriores, como João N. Chagas e Luiz Zanini.

Esse episódio exemplifica o clima existente entre o grupo burocrata e seus opositores, liderados pelos anarquistas, que irão se deparar com outro episódio que se estenderá durante o período de hegemonia ácrata nesta sociedade. No começo da gestão da diretoria da SUO de 1925, duas chamadas ao Conselho Deliberativo foram feitas, para se reunirem, a fim de convocar uma Assembleia Geral (Atas da Diretoria da SUO, 1922-1929, p. 125), sendo que este conselho não se reuniu para tomar a dita decisão. Frente a isso, a diretoria convoca a Assembleia, resultando na dissolução do conselho e na eleição de um novo. Essa decisão acaba em conflito, levado à justiça, situação que perdura até 1929, quando as partes beligerantes se reconciliam.

Porém, nesse entremeio, apesar da disputa judicial, os anarquistas lideraram as decisões dessa entidade, tentando colocar suas diretrizes em prática. Uma das primeiras a serem implantadas pelos anarquistas na SUO diz respeito a maior atenção à data de 13 de outubro, dia da execução de Francisco Ferrer. Já nas diretorias anteriores, eram realizados atos em decorrência do aniversário da morte de Francisco Ferrer, com tribuna livre (Atas da Diretoria da SUO, 1922-1929, p. 71), porém, com a chegada dos anarquistas à hegemonia dentro desta entidade, a diretoria passa a ter papel mais ativo nas manifestações do aniversário da execução

de Ferrer, indicando oradores para essa atividade, como em 1925, ano em que a diretoria resolve “convidar o companheiro Carlos Valizella a vir fazer uma conferência em comemoração à morte de Francisco Ferrer y Guardia”. (Atas da Diretoria da SUO, 1922-1929, p. 164).

Vicinalmente a isso, é possível detectar posturas de conciliação frente ao conjunto de vertentes de pensamento ainda existentes no cerne da entidade SUO, assim como posturas de desentendimento entre os próprios anarquistas, conforme se pode depreender dos registros quanto ao 3º Congresso Operário do Rio Grande do Sul, de 1927, a ser realizado em Pelotas. Para o evento é solicitada a adesão da SUO, que, frente aos problemas que esta sociedade enfrenta, se retrai, visto que as demais lideranças titubeiam em fazer-se representar. Ulisses Nunes comentou, conforme registro em ata, que a “SUO sempre anda prestando auxílio às demais associações (...) nunca recebendo auxílio de ninguém”; baseado nisso, ele apoia a não representação da entidade junto ao evento, sobretudo por força de que a SUO está então passando por um de seus períodos mais críticos (Atas da Diretoria da SUO, 1922-1929, p. 156-157). Porém, em páginas posteriores do livro “Ata da diretoria”, constatamos que a SUO decide enviar um delegado, que, a princípio, dentro de uma lógica de delegação de funções, é um ex-sócio desta entidade, tendo sido isso feito mediante proposta prévia; tal ex-sócio residia em Pelotas, e, assim sendo, “o presidente coloca que devido às últimas transformações da SUO, seria melhor ir um companheiro daqui”. No relato do delegado da SUO, notamos um conflito, pois “prestando não ser a 'União Operária' uma sociedade 'anarquista-sindicalista' e que até os desfeitearam”, dizendo que a SUO nunca foi uma sociedade com este caráter, o que é sabido por todos, mormente pela Liga Operária de Pelotas, que fez o convite.

3.5. Anarquistas e a Educação na SUO

Quanto à educação, junto à entidade sob análise, a atuação anarquista não passa por contextos muitos diferentes, orbitando entre conjunturas de coalizões e conflitos. Um dos primeiros atos quanto à educação viria a ser a nomeação, na segunda reunião desta diretoria, de Antônio José de Mattos como inspetor das aulas.

Mattos já havia sido inspetor das aulas em 1923 e se encontrava na lista de “elementos que perturbavam a boa marcha da União”. O que mostra uma atitude não muito renovadora dessa União, mas, pelo contrário, conflituosa em relação à antiga diretoria.

No dia 28 de março de 1924 foi apresentado um pedido de aumento salarial para alguns funcionários, incluindo os dois professores, reivindicação levada à assembléia. Tal pedido não foi aprovado, tendo em vista os registros do livro caixa, pelo qual se vê que as remunerações continuam as mesmas até 1927, momento em que não mais aparece o professor, e, à professora Virginia Wigg, são outorgados dois ordenados iguais, o que nos leva a crer que a mesma tenha assumido as aulas masculinas. Só observaremos mudanças no ordenado de Wigg quando assume outra professora, Carmen de Alliende, em julho de 1927.

Entretanto, o ano de 1925, nas “Atas da diretoria” da SUO, será centrado no processo judicial entre o conselho deliberativo deposto pela assembleia de março do mesmo ano, havendo nesse interim poucas discussões sobre a escola, apesar de constar em ata de agosto de 1926 que esta sociedade foi “recentemente transformada em um instituto de educação operária” (Ata da Diretoria de SUO, 1922-1929, p.200).

Em 21 de setembro de 1925 surge João N. Chagas como inspetor das aulas, não ficando claro quando ocorreu a mudança nem o porquê da efetivação levada a cabo pelo responsável por este cargo. Na ata da reunião posterior, de 07 de outubro de 1925, notamos a comunicação do professor relativa à suspensão de dois alunos, um “por desrespeito ao professor e outro por moralidade”. Outro registro, na mesma instância, trata da cerimônia de 18 de outubro referente à morte de Francisco Ferrer, em que fica registrada a escolha de Carlos Valizella como orador, responsável por uma conferência sobre a morte de Ferrer.

Na ata 1101, datada de 07 de novembro⁹ de 1925, há um ofício do professor pedindo sua demissão do cargo, no qual o motivo desta atitude aparece como sendo um ato de desrespeito por parte de João N. Chagas, na qualidade de inspetor. Chagas diz que fazia um mês que ele não comparecia às aulas, além de reincidir com o procedimento, por ele ordenado, de não receber nenhum aluno sem o mesmo

9 A datação registrada pode estar equivocada, pois a ordem no livro de atas, assim como a sequência dos fatos, leva a crer que esta ata seria de novembro.

ser apresentado pelo interessado com os documentos legais, assim como o fato de a SUO ter seu regulamento próprio para as aulas, em que o professor teria que obrigatoriamente se basear-se e do qual deveria lembrar-se de que, ao se integrar à SUO, teria ficado inteiramente a par dos estatutos. O companheiro Benamar adiciona a isso o fato que o professor vinha, possivelmente, desdenhando a SUO,

“aconselhando os pais de alunos a retirarem os filhos da escola pelo simples motivo de estar esta, de acordo com os estatutos, cobrando de mil reis por cada curso, demonstrando o companheiro má vontade, maldade desmedida”,

valendo-se de uma conduta injusta, “pois a Sociedade é puramente instrução”; o professor, abusando da diretoria e do regulamento, denigre a sociedade, comparecendo às aulas ao seu bel prazer, sem reconhecer regulamento algum, chegando com uma hora de atraso... Octávio Santos propõe que fique o professor exercendo tais funções, submetido aos regulamentos. O professor diz que reconhece todos os erros e que é de acordo (Ata da Diretoria de SUO, 1922-1929, p.168-169).

Com a posse da gestão da SUO, de 1926, surge novamente João Chagas como inspetor das aulas, porém, o mesmo rejeita o encargo devido à “incomodação” que teve na gestão anterior. Com isso, a diretoria propõe para inspetor, de forma unânime, Carlos Valizella, o mesmo responsável pela palestra sobre Francisco Ferrer, em 13 de outubro de 1925. Carlos aceita a incumbência, conforme ofício lido na reunião da diretoria de 09 de março de 1926, propondo mudanças radicais no sistema de ensino da entidade (Ata da Diretoria de SUO, 1922-1929, p.188).

Porém, tais mudanças esbarram nas reclamações dos professores da SUO contra o inspetor, problemas sanados com a nomeação de um inspetor adjunto, João N. Chagas; com isso, Carlos Valizella não mais atuará como inspetor das aulas. A partir disso pode-se observar que elementos conservadores impedem mudanças no modelo de ensino da Sociedade União Operária (Ata da Diretoria de SUO, 1922-1929, p.192-193), sendo possível assinalar a instituição do horário de aulas noturnas, das 18h30min até as 20h30min, horário reduzido frente às aulas diurnas.

Da análise de registros posteriores notamos que permanece em pauta a proposta das reformas das aulas. Ocorre também a proposta de se fazer propaganda das aulas, e, o presidente, alvitra um prêmio aos alunos que

apresentassem melhor aproveitamento, contrariando princípios sugeridos por Ferrer. Ainda observa-se a preocupação de João N. Chagas, posto via ata como inspetor das aulas, com a indisciplina e a pouca assiduidade dos educandos (Ata da Diretoria de SUO, 1922-1929, p.197). João N. Chagas reclama também quanto à suspensão das aulas por parte dos professores, fazendo como que a diretoria advirta aos educadores que as aulas não funcionariam por resolução da diretoria, do inspetor ou do sub-inspetor (Ata da Diretoria de SUO, 1922-1929, p.208-209).

Na gestão do ano de 1927, ocorre a nomeação de Augusto Ignácio da Silva, que rejeita o cargo, ficando nomeado em seu lugar Linconl Araújo. Em fevereiro do mesmo ano o professor Hermínio de Oliveira abandona o cargo, obtendo colocação em outro emprego, o que faz sem comunicar à diretoria; em tal ponto podemos constatar mais uma vez indicações do baixo ordenado dos professores, levando inclusive a um descaso com a SUO por parte do educador citado. Entretanto, neste mesmo momento, a professora Virgínia Wigg assume as duas aulas (Ata da Diretoria de SUO, 1922-1929, p.219-222). Mas, em maio deste ano, Virgínia desaparece do Livro Caixa desta entidade. Em junho salta dos registros o nome de Carmem del Allende como professora titular (1923-1927, pp.70-71).

Também em junho deste mesmo ano assume como inspetor das aulas Ernesto Penteado, que fora aceito como sócio poucos meses antes, a convite do ex-inspetor Linconl Araújo. Já em julho do mesmo ano observamos que a professora Carmem del Allende reclama da supressão que houve de seu ordenado, devido ao fechamento da aula noturna, ao que a diretoria justifica que não haveria como manter tais aulas tendo em vista o diminuto número de frequentadores (Ata da Diretoria de SUO, 1922-1929, p.228). Ocorrem outros atritos com a professora, em outubro de 1927, pelos quais o presidente faz acusações em relação à falta de empenho da mesma, e junto a isso pede ao inspetor que este tome medidas coibitivas contra a educadora (Ata da Diretoria de SUO, 1922-1929, p.234); tais registros demonstram a existência de frequentes atritos com a direção.

Porém, segundo ficou registrado, a diretoria também tinha atitudes de cumplicidade junto à professora. Isso é visível quando, em dezembro de 1927, as mães de dois alunos se colocam de forma agressiva contra a professora; diante desse incidente a diretoria decide por excluir os educandos, justificando tal atitude

como algo a ser feito “a bem da ordem e da moral que devem reinar em nossas aulas” (Ata da Diretoria de SUO, 1922-1929, p.236).

Apesar disso, não foi possível detectar nos registros nenhuma nota a mais falando de uma reestruturação efetiva das aulas da entidade. No ano de 1928 a briga entre a diretoria e o grupo do Conselho Deliberativo, deposto em 1925, é resolvida pela justiça, que dá ganho de causa para o referido grupo do conselho, fato que acaba com a hegemonia anarquista na associação.

Em face de todos estes dados, podemos concluir que, apesar das tentativas, nenhuma mudança significativa foi realmente implementada ao modelo educacional que vigorou na SUO. Apesar de os anarquistas terem assumido essa sociedade e a transformarem “em um instituto de educação operária”, isso não foi suficiente para a real implantação de uma educação radicalmente libertária, apesar das tentativas de reestruturação verificadas.

Ainda podemos testemunhar que mesmo sendo essa uma escola operária, esta instituição pouco se diferenciava, quanto a sua grade curricular, do conteúdo programático proposto pela Reorganização da Administração do Ensino Público Primário, de 1881; bem como não se alternava diferencialmente em sua forma de agir em relação aos educandos, já que em tais práticas foi possível averiguar a ocorrência de procedimentos de premiação e punição, atos que vão de encontro a princípios pedagógicos libertários.

Por fim, nos deparamos com registros claros que demonstram os frequentes atritos, assim como a cumplicidade existente, entre o grupo diretor e os professores, junto ao registro do índice salarial dos educadores, demarcado pela baixa remuneração, mal que até hoje aflige a categoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esta pesquisa foi possível verificar que entre os anarquistas pesquisados, quanto a suas proposições, alguns se atêm a ideia de uma elaboração global da nova sociedade incluindo a educação neste novo contexto, enquanto outros se fundamentam junto a fenômenos mais práticos de como executar essa nova pedagogia dentro da pretendida nova sociedade. Nesta segunda conjuntura encontramos Francisco Ferrer e Polydoro dos Santos. Como complemento a isso, deve-se colocar que não foi possível detectar nenhuma adaptação das teorias pedagógicas libertárias no Rio Grande do Sul com base no pensamento do pedagogo gaúcho.

Foi possível averiguar através do jornal *O Nosso Verbo* a importância dada pelo movimento operário e anarquista de Rio Grande, em coro com os demais anarquistas, à educação, fato verificável quando se constata as frequentes queixas sobre a ignorância que abate a classe trabalhadora rio-grandina, assim como podemos observar as diversas intenções e tentativas de se criar instituições educativas nesta cidade para os trabalhadores e seus filhos com a finalidade de fazer germinar a consciência de classe.

Durante o período de circulação desse jornal, onde não foi noticiada a criação de uma escola, foi possível conferir a criação do Centro de Cultura Racionalista Veritas. Nesse centro, apesar de certa dificuldade, funcionou por algum tempo um espaço vital para o ideário libertário na formação dos trabalhadores.

Encontramos no jornal *O Nosso Verbo* algumas concepções dos anarquistas rio-grandinos sobre a educação. Apesar de características próprias, divergentes dos tratados de educação libertária existentes, os idealistas riograndinos mostram-se, em linhas gerais, afinados com o discurso internacional.

Porém, através das fontes consultadas, vislumbramos várias incongruências

entre teoria e prática pedagógica junto aos anarquistas do resto do estado e da cidade. Tal incongruência não é percebida somente em Rio Grande, mas também em Porto Alegre, onde as aulas constavam de sabatinas no final do ano, havendo prêmios para os alunos destacados.

A questão da co-educação entre as classes, proposta por Francisco Ferrer, não se efetiva no cenário em questão. Tendo em vista que as escolas eram ligadas a associações operárias e, por conta disso, atendiam apenas aos filhos de seus associados, operários.

Ainda notamos que quanto à estrutura para aplicação prática real de seus ideais pedagógicos os anarquistas, apesar das tentativas, não executaram mudanças significativas na educação, apesar de os libertários terem assumido essa SUO e a transformado “em um instituto de educação operária”, isso não denota uma meta direta para a efetividade de implantação de uma educação libertária, apesar das tentativas de re-estruturação apontadas.

Ainda podemos averiguar que mesmo sendo essa uma escola operária, esta instituição pouco diferenciava seu conteúdo programático do conteúdo proposto pela Reorganização da Administração do Ensino Público Primário, de 1881. Em adendo, observamos os frequentes atritos, assim como a cumplicidade existente, entre o grupo diretor e os professores. Estigma disso se mostra nos baixos salários, fator que até hoje aflige a categoria. Outra marca disso pode ser percebida, via registros, quanto aos métodos punitivos tradicionais aplicados, tais como a expulsão de alunos da sala de aula por problemas de conduta e demais procedimentos congêneres.

Os cargos de educadores atuantes na Sociedade União Operária, no período de hegemonia libertária, ao contrário do que aconteceu nas escolas anarquistas de Porto Alegre, não eram ocupados por militantes operários anarquistas; apenas o inspetor de aulas tinha essa característica. Isto foi sem dúvida um elemento causador de dificuldades, pois os professores não tinham compromisso político com a entidade e com os ideais libertários, o que provavelmente os fazia, inclusive, a entrar em confronto com as propostas de mudança, conforme a ocasião em que houve atritos com Carlos Valizella, fato que acabou levando Carlos ao afastamento deste cargo.

Algumas mudanças simples não foram realizadas, como a co-educação entre os sexos, fator sugerido no ano de 1927, momento em que desaparece do

livro caixa o professor da aula masculina sem substituição, porém isto não é discutido nas Atas da SUO, e não fica claro se a professora passa a atender a turma masculina e feminina conjuntamente.

Cabe-nos refletir que muitas dessas aplicações práticas da pedagogia libertária esbarram em entraves erigidos por uma sociedade conservadora. Concorrem como elemento limitador as dificuldades teóricas de compreensão por parte daqueles operários do arcabouço conceitual pedagógico libertário devido ao analfabetismo, baixa erudição e as massacrantes horas de trabalho que lhes eram impostas. O alcance das publicações também era uma dificuldade; haviam poucas obras traduzidas para o português.

Por fim, podemos ressaltar que, apesar de não terem conseguido colocar em prática a pedagogia libertária em Rio Grande, os anarquistas rio-grandinos, em sua atuação pedagógica e ideológica, tiveram grande importância e relevância ao dedicar seus esforços em implementar e impulsionar a educação dos trabalhadores, que estariam efetivamente órfãos de qualquer instrução naquele momento histórico, não fosse os implementos do próprio movimento operário, destacando-se, nesse contexto, os ativistas anarquistas locais.

REFERÊNCIAS

Fontes

Arquivo de História Social – Universidade de Lisboa:

HOMENAGEM á memória de Polydoro Santos. Bibliotheca da Sociedade Pró-Ensino Racionalista, Porto Alegre: 1925.

Arquivo Histórico do Movimento Operário Brasileiro – UNESP:

Jornal: *“O Nosso Verbo”*

Biblioteca Riograndense:

Jornais:

“O Nosso Verbo”, Rio Grande, 1918-1921.

“O Tempo”, Rio Grande, 1918-1927.

“Correio do Povo”, Porto Alegre, 22/12/1914.

“Rio Grande”, Rio Grande, 1918-1927.

“Echo do Sul”, Rio Grande, 1918-1927.

RIO GRANDE, Relatórios da Intendência Municipal de. 1918-1927.

Centro de Documentação Histórica – FURG:

Jornais: *“Cultura Proletária”*.

Atas e Relatórios: *“Atas das Assembléias da Sociedade União Operária”*, *“Atas do Conselho Deliberativo da Sociedade União Operária”*, *“Atas da Diretoria da Sociedade União Operária”*, *“Relatório Presidencial da Sociedade União Operária”*, *“Livro Caixa da Sociedade União Operária”*.

Outra fontes: Textos Dramáticos do Arquivo da Sociedade União Operária, Livros da Biblioteca da Sociedade União Operária

Fundación Francisco Ferrer i Guardia:

Biblioteca e Arquivo.

Fontes publicadas:

BAKUNIN, Mikhail. **Escritos de Filosofia Política** – Vol. I & II. 1ª reimpressão, Madrid: Alianza Editorial, 1990.

_____. **Textos Anarquistas**. Porto Alegre: LP&M, 1999. 196p.

CARONE, Edgard. **Movimento Operário no Brasil (1877-1944)**. 2ª ed, São Paulo: DIFEL, 1984. 486p.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. **La Escuela Moderna**. Enseñanza Racionalista. Montevideo: Ed. "Solidaridad", 1960. 134p.

GODWIN, William. *A Dissolução do Governo*. In: WOODCOCK, George (Org). **Os Grandes Escritos Anarquistas**. 4ª ed., Porto Alegre: LP&M, 1990, p. 274-282.

_____. *Os Males de um Ensino Nacional*. In: WOODCOCK, George (Org). **Os Grandes Escritos Anarquistas**. 4ª ed., Porto Alegre: LP&M, 1990, p. 246-249.

LUCAS, Maria Elizabeth; PETERSEN, Silvia Regina Ferraz. **Antologia do Movimento Operário Gaúcho (1870-1937)**. Editora da Universidade/ Tchê!, Porto Alegre: 1992. 488p.

PETERSEN, Silvia Regina Ferraz. **Guia para o Estudo da Imprensa Periódica dos Trabalhadores do Rio Grande do Sul (1974-1940)**. Editora da Universidade/FAPERGS, Porto Alegre: 1989. 104p.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **Textos Escolhidos**. Porto Alegre: LP&M, 1983. 117p.

WOODCOCK, George (Org). **Os Grandes Escritos Anarquistas**. 4ª ed., Porto Alegre: LP&M, 1990. 361p.

Livros, teses, dissertações e artigos

ALVES, Francisco das Neves. Instrução pública na cidade do Rio Grande: as reivindicações da Câmara Municipal (1845-1889). In: Francisco das Neves Alves; Luiz H Torres. (Org.). **A cidade do Rio Grande**: estudos históricos. 1ª ed. Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 1995, v. , p. 59-71.

ARAVANIS, Evangelia. **O corpo em evidência nas lutas dos operários gaúchos (1890-1917)**. Tese de doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em História de UFRGS, Porto Alegre: 2005. 239p.

BARROS, José d'Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História**: da Escolha do Tema ao Quadro Teórico. Petrópolis: Vozes, 2005. 240p.

BATALHA, Cláudia Henrique de Moraes. A historiografia da classe operária no Brasil: trajetórias e tendências. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.

BUGUIÉRE, André (Org.). **Dicionário das Ciências Históricas**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1993. 776p.

CARVALHO, Laerte Ramos de. A Educação Brasileira e a sua Periodização. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: SBHE, nº. 2., p 137-152, jul./dez. 2001.

CATTANI, Antônio David. **A Ação Coletiva dos Trabalhadores**. Porto Alegre: SMCultura/Palmarinca, 1991. 166p.

CERTAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CESAR, Willy. **Centenário do Colégio Lemos Jr.**: Rio Grande. Rio de Janeiro: UniverCidade Ed., 2007.

CHARTIER, Roger. Uma Crise da História? A História entre a Narração e o Conhecimento. IN: PESAVENTO, Sandra (Org.). **Fronteiras do Milênio**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001. p. 115-140.

CORRÊA, Norma Elisabeth Pereira. **Os Libertários e a Educação no Rio Grande do Sul (1895-1926)**. Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação de UFRGS, Porto Alegre: 1987. 224p.

CRUZ, Antônio Carlos Martins da. **A diferença da igualdade : a dinâmica da economia solidária em quatro cidades do Mercosul**. Tese de doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Economia da UNICAMP. Campinas, SP: 2006. 325p.

DIAS, Adriana; HERRLEIN JR., Ronaldo. Trabalho e Indústria na Primeira República: um ensaio de análise comparativa entre as sociedades do Rio Grande do Sul e de São Paulo. In: **Ensaio FEE**. Porto Alegre: FEE, vol. 14, n. 1, p. 255-298, 1993.

DIAS, José Roberto de Lima. **Catálogo**: instrumento de pesquisa referente aos registros da experiência humana, existentes na Biblioteca Riograndense, para o estudo da cidade do Rio Grande (1890 - 1930). Monografia de graduação defendida no curso de História Bacharelado da FURG, 1997. 97p.

DOMMANGET, Maurice. **Os Grandes Socialistas e a Educação**. Braga: Publicações Europa-América, 1974. 532p.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. Ed. Ridendo Castigat Mores, 1999. 68p.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução Elementar no Século XIX. In: LOPES,

Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.135-150.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Eletrônico** – Século XXI versão 3.0. São Paulo: Nova Fronteira, 1999. 1ª CD ROM. Produzido por Lxikon Informática.

FERRO, Marc. **A Manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1983. 306p.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. Série Educação. 8ª. ed., São Paulo: 2006.

GALLO, Silvio. **Educação Anarquista: Um paradigma para hoje**. Ed. Unimep, Piracicaba: 1995a. 225p.

_____. **Pedagogia do Risco: experiências anarquistas em educação**. Ed. Papyrus, Campinas: 1995b. 191p.

GALLO, Silvio; MORAES, José Damiro de. Anarquismo e Educação. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil** – Vol. III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 87-99.

GALLO, Silvio et al. **Educação Libertária**. Disponível em: <http://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/educacao_libertaria_varios.pdf> Acessado em: 20/6/2005.

GALLO, Silvio; MORAES, José Damiro de. Anarquismo e Educação. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil** – Vol. III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p.87-99.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira & LOPES, Eliane Maria Teixeira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2001.

GIOLO, Jaime. **Lança e grafite**. Passo Fundo, UPF .1994.

GOOGLE. Site construído e mantido pela Empresa Google [1998-2007]. Disponível em: <www.google.com.br>. Acessado em: 20/9/2007.

INSTITUTE for Anarchist Studies. Site construído e mantido pelo Institute for Anarchist Studies [1996-2007]. Disponível em: <<http://www.anarchiststudies.org/>>. Acessado em: 22/9/2007.

JARDIM, Jorge Luiz Pastorisa. **Comunicação e Militância: A Imprensa Operária do Rio Grande do Sul (1892-1923)**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da PUC-RS. Porto Alegre: 1990. 258p.

_____. Imprensa Operária: Organização e Participação. In: **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre: PUCRS, v. 22, nº. 2, p.27-40, dez. 1996.

JOÃO, Oscar Picado (org.). **Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación**. 1ª. ed., San Salvador: Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco, 2005. 400p.

JOLL, James. **Anarquistas e Anarquismo**. 2ª ed., Dom Quixote, Lisboa:1977. 368p.

LIPIANSKY, Edmond-Marc. **A Pedagogia Libertária**. Ed. Imaginário, São Paulo: 1999. 76p.

LOCKE, John. **Some Thoughts concerning Education**. 3ª ed., Clarendon Press, Oxford - Great Britain: 1989. 352p.

LONER, Beatriz Ana. **Classe Operária: Mobilização e Organização em Pelotas: 1888 – 1937**. Tese de doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFRGS, Porto Alegre: 1999. 2 vol.

_____. Operários e Participação Política no Início da República: O caso de Pelotas e Rio Grande. In: **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre: PUCRS, v. 22, nº. 2, p. 71-89, dez. 1996.

_____. Quarto Congresso Operário do Rio Grande do Sul (1928). In: **Cadernos do ISP**, Pelotas, v. 11, n. 1, p. 21-48, 1997.

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezzi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. pp.111-153.

LUCKESI, Cipriano C. . **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 1995. 180 p.

MARÇAL, João Batista. **Os Anarquistas no Rio Grande do Sul**. Unidade Editorial, Porto Alegre: 1995. 207p.

MARTINS, Solisma Fraga. **Cidade do Rio Grande: industrialização e urbanidade (1873-1990)**. Ed. FURG, Rio Grande: 2006. 234p.

MENDES, Madelaine Andreuchete. **A Desobediência Civil em Pelotas uma História da Educação Libertária**. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação UFPel, Pelotas: 2001. 115p.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**. Brasília, v. 1, p. 1-16, 2006.

NETTLAU, Max. **História da Anarquia: das origens ao anarco-comunismo**. Hedra, São Paulo: 2008. 208p.

PERES, Eliane. **"Templo de Luz": os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1915)**. Seiva Publicações, Pelotas:

2001.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2ª ed., Autêntica, Belo Horizonte: 2004. 132p.

_____. **História do Rio Grande do Sul**. 7ª ed., Mercado Aberto, Porto Alegre: 1994. 142p.

PETERSEN, Sílvia. As Greves no Rio Grande do Sul (1890-1919). In: DACANAL, José & GONZAGA, Sergius (orgs.). **RS: Economia e Política**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1979, p. 277-327.

_____. O Anarquismo no Rio Grande do Sul na Primeira República. In: **Revista do IFCH**, Porto Alegre: Ed. UFRGS, v. 5, p. 127-147, 1991/1992.

_____. **"Que a União Operária Seja a Nossa Pátria"**: História das Lutas dos Operários Gaúchos para Construir suas Organizações. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001. 399p.

PRADO, Antonio Arnoni. Elucubrações dramáticas do professor Oiticica. **Estudos Avançados**. São Paulo: USP, vol.14, n.40, pp. 267-297, dez. 2000.

RODRIGUES, Edgar. **Pequena história da Imprensa Social no Brasil**. Florianópolis: Editora Insular, 1997. 158p.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Do Contrato Social**. s/l: Ed. Ridendo Castigat Mores, 2002. 211p.

SAVIANI, Dermeval. História das Idéias Pedagógicas: reconstruindo o conceito. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Pesquisa em História da Educação: perspectivas de análises, objetos e fontes**. Belo Horizonte: HG Edições, 1999. pp. 9-24.

SCHMIDT, Benito Bisso. A Diretora dos Espíritos da Classe: a "Sociedade União Operária" de Rio Grande (1893-1911). In: **Cadernos do AEL**, Campinas: Unicamp, v.VI, n.10/11, 1999. pp.149-168.

_____. "¡Compañeras! Las mujeres en el movimiento obrero brasileño (1889-1930)". In: **XIII Coloquio de Historia Canario-Americana** (1998). Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 2000. pp. 1458-1469.

SEGATTO, José Antonio. **A Formação da Classe Operária no Brasil**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987. 99 p.

SILVA, Jorge E. **O nascimento da organização sindical no Brasil**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000. 63 p.

SILVA, Maria Amélia Gonçalves da. Rompendo o Silêncio: A participação feminina no Movimento Operário de Rio Grande-Pelotas (1890-1920). In: **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre: PUCRS, v. XXII, nº. 2, dezembro de 1996. pp. 157-175.

SILVEIRA, Marcos César da. **O Teatro Operário em Rio Grande na época das Chaminés**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da UNISINOS. São Leopoldo: 1999. 232p.

TAMBARA, Elomar A. C.. **Positivismo e Educação: A educação no Rio Grande do Sul sob o Castilhismo**. Ed. Universitária/UFPEL, Pelotas: 1995. 540p.

_____. **Educação e Positivismo no Brasil**. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Vol. II – Século XIX**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 166-178.

VARES, Luiz Pilla. **O Anarquismo: promessas de liberdade**. Ed. da Universidade/UFRGS, Porto Alegre: 1988. 95p.

VARGAS, Francisco Furtado Gomes Riet. Anarquismo em Rio Grande na I República. Trabalho apresentado no **VI Congresso de Iniciação Científica**, de 12 a 14 de Novembro 1997, Rio Grande - RS. p.502.

_____. **Educação para a Liberdade: Uma Introdução a História da Educação Libertária**. Monografia de graduação defendida no curso de História Licenciatura da FURG, Rio Grande: 2007a. 40p.

_____. **Exórdio para o Estudo da Pedagogia Libertária em Rio Grande**. Artigo apresentado para conclusão de *História da Educação I: Rio Grande do Sul - Pelotas* do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel, Pelotas: 2007b. 30p.

_____. **Imprensa Operária Gaúcha: Fontes na Biblioteca Riograndense**. Monografia de graduação defendida no curso de História Bacharelado da FURG, Rio Grande: 1999. 56p.

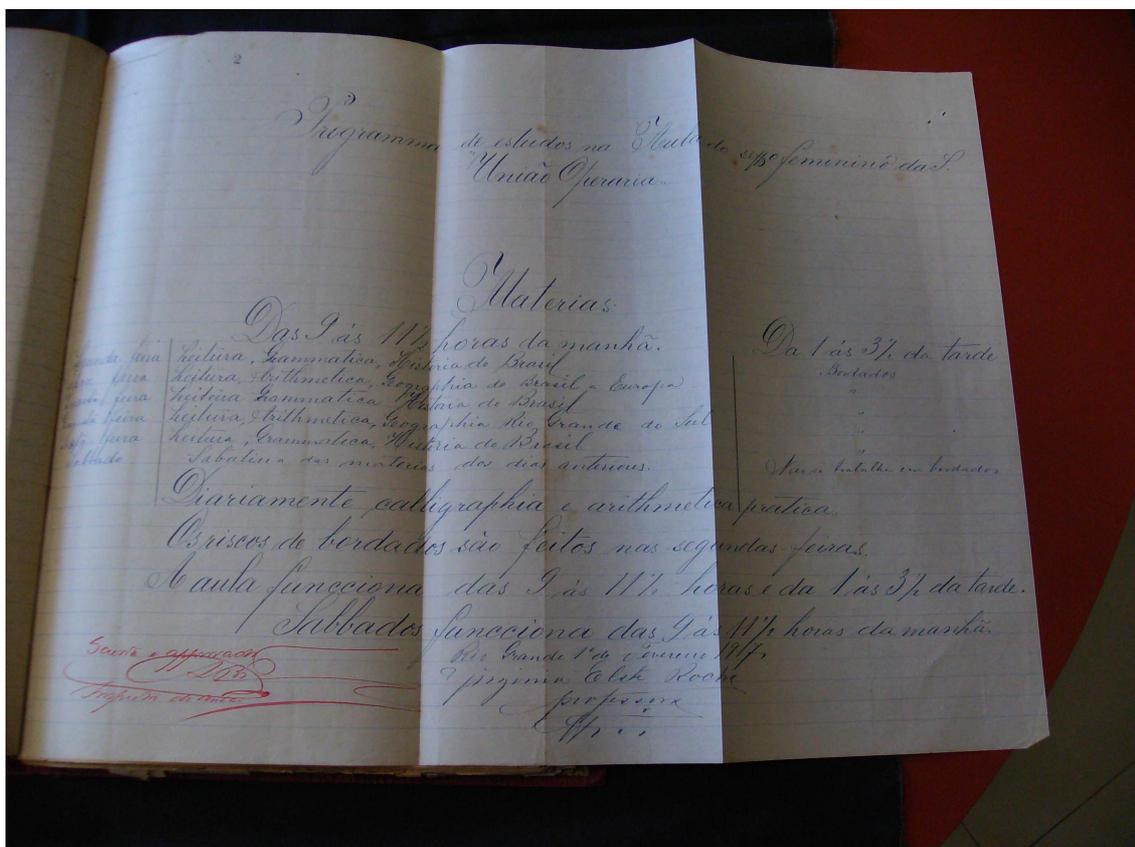
VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Vol. II – Século XIX**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 78-90.

VILLELA, Heloisa. O Mestre-Escola e a Professora. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.95-134.

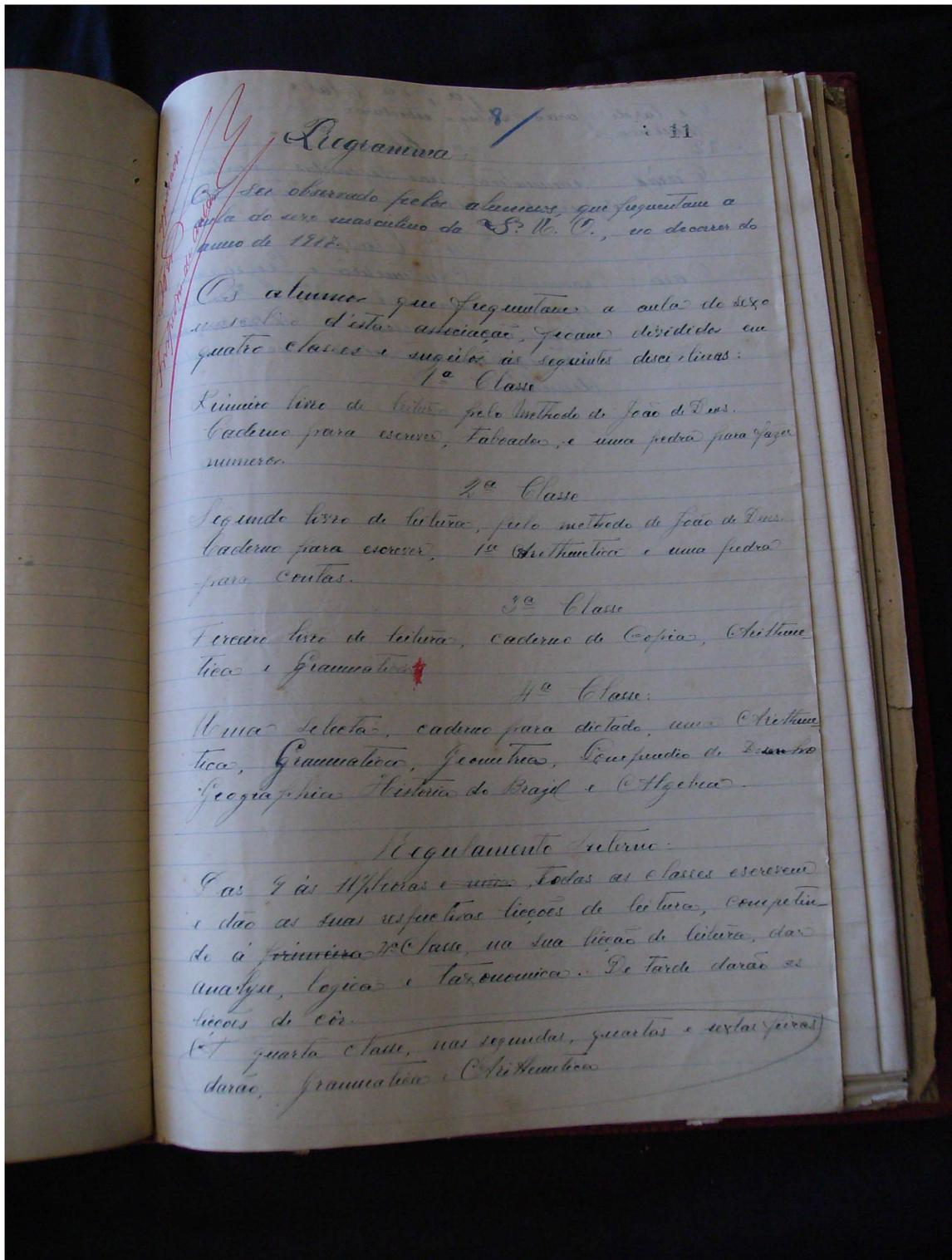
WOODCOCK, George. **História das Idéias e Movimentos Anarquistas**. Vol. I & II. L&PM, Porto Alegre: 2002.

XERRI, Eliana Gasparini. Uma Incursão às Fontes do Movimento Operário de Rio Grande no Início do Século XX. In: **Estudos Ibero-Americanos**. Porto Alegre: PUCRS, v. 22, nº 2, p.91-110, dez. 1996.

ANEXOS

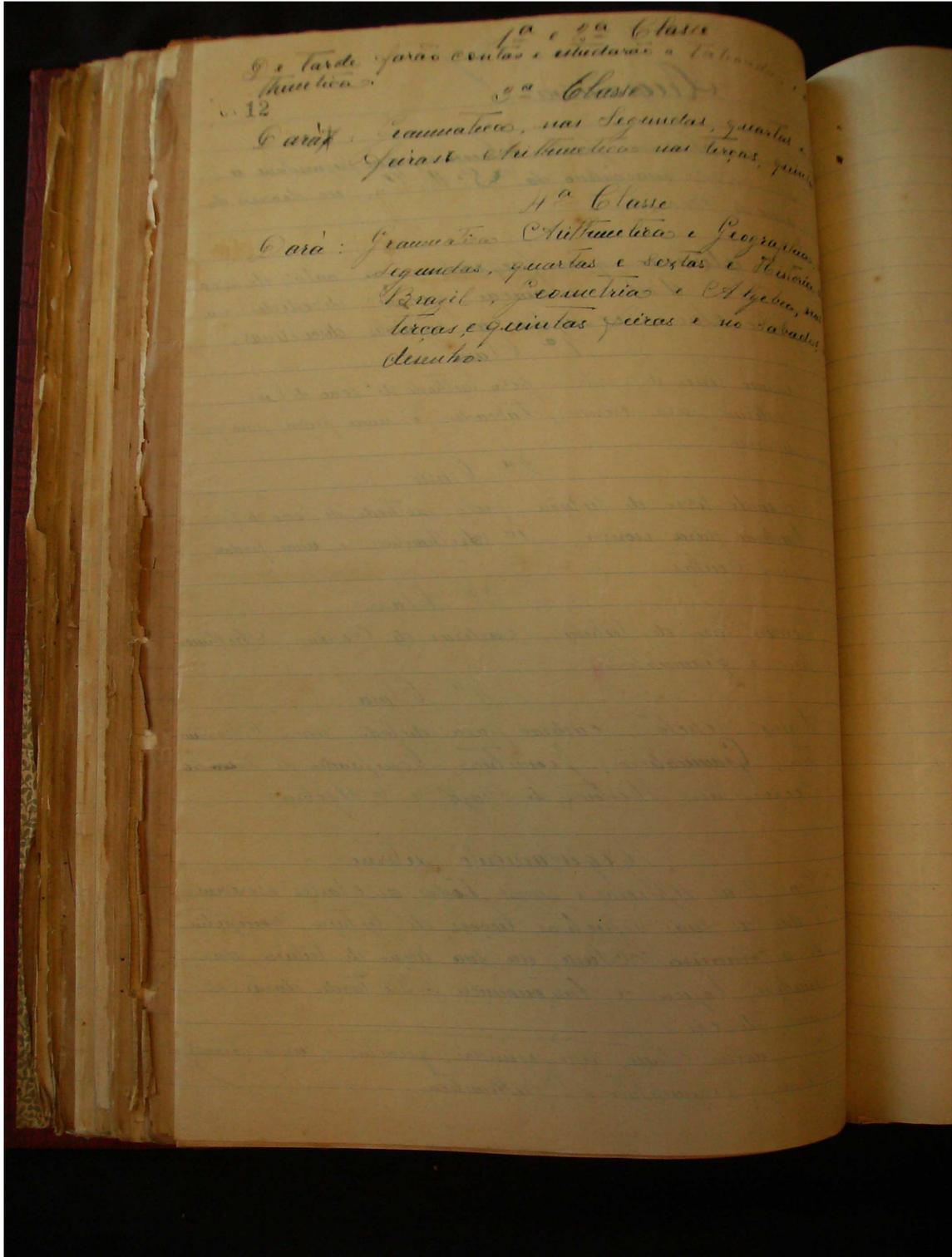


Programa de Estudos das Aulas do Sexo Feminino da Sociedade União Operária
Fonte: Relatório Presidencial de 1917 – Arquivo do Centro de Documentação
Histórica “Prof. Hugo Neves” / FURG – Rio Grande



1ª Parte Programa de Estudos das Aulas do Sexo Masculino da Sociedade União Operária

Fonte: Relatório Presidencial de 1917 – Arquivo do Centro de Documentação Histórica “Prof. Hugo Neves” / FURG – Rio Grande



2ª Parte Programa de Estudos das Aulas do Sexo Masculino da Sociedade União Operária

Fonte: Relatório Presidencial de 1917 – Arquivo do Centro de Documentação Histórica “Prof. Hugo Neves” / FURG – Rio Grande