



Bases bibliográficas e conceituais para o estudo da história da escola moderna de São Paulo (1912-1940)

Carlos Bauer¹ ✉

Universidade Nove de Julho, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-1031-5631>

Marcelo Luiz da Costa²

SME-SP, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-8696-7719>



Artículo de investigación

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17374>

Historia del artículo:

Recibido: 12/03/2023

Evaluable: 03/07/2023

Aprobado: 07/08/2024

Publicado: 21/04/2024

Cómo citar este artículo:

Bauer, Carlos; Costa, Marcelo Luiz da. "Bases bibliográficas e conceituais para o estudo da história da escola moderna de São Paulo (1912-1940)", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.43 (2024).

Resumo

Objetivo: O manuscrito se preocupa em apresentar algumas informações bibliográficas e subsídios teóricos elementares com o intuito de contribuir com a construção do conhecimento histórico da práxis pedagógicas da Escola Moderna de São Paulo, experiência do movimento anarquista brasileiro que se desenvolveu, na cidade brasileira de São Paulo (SP), na primeira metade do século XX.

1 Pós-doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (Uninove), Pesquisador de Produtividade (PQ), do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CNPq).

2 Educador e coordenador pedagógico em escola pública, doutor em Ciências Sociais, tem mais de 17 anos de experiência na educação básica, pedagogia social e ensino superior, atuando nas áreas da história, ciências sociais e formação de professores. É autor, entre outros, de *História e resistência da educação libertária no Brasil* (Amazon, 2021). correiomcosta@gmail.com

✉ **Correspondência/Correspondence:** Carlos Bauer - Rua Sócrates, nº 193, apartamento 232, CEP. 04671-070 - Vila Sofia - São Paulo - SP, Brasil. Email: carlosbauer1960@yahoo.com.br



Originalidade/contribuição: A pedagogia libertária, que deitou suas raízes no socialismo e no anarquismo europeus, teve impactos no Brasil com a presença de imigrantes estrangeiros, no entanto, o seu desenvolvimento histórico contou com a militância de brasileiros ou estrangeiros radicados no país.

Método: Metodologicamente procuramos empreender o resgate bibliográfico sistemático das obras dos pensadores libertários clássicos e daqueles autores que, na contemporaneidade, procuram analisar e refletir sobre o papel da pedagogia libertária.

Estratégias/coleta de dados: A revisão bibliográfica crítica e sistemática nos permitiu localizar os matizes da ação e do pensamento libertário que se manifestou educacionalmente, observando os princípios anarquistas, dentre os quais o internacionalismo e o levantamento de informações sobre os caminhos históricos percorridos pelo movimento operário brasileiro, desde a realização do Primeiro Congresso Brasileiro, de 1906, até os intentos da implantação de escolas operárias, livres ou racionalistas, em geral, desde o fim do século XIX e, em particular, no início do século XX.

Conclusões: O contexto histórico da época do surgimento da Escola Moderna n.º 1, criada pelos anarquistas como modelo e que teve à frente João Penteadado, professor anarquista oriundo do interior paulistano a experiência paulista é significativo, já que neste período temos os registros da Escola Moderna n.º 1, criada como protótipo pelos anarquistas nos anos iniciais da década de 1910, em busca de uma alternativa proletária às dificuldades políticas, econômicas e sociais que haveria de perdurar por muitos anos, não sem revezes, refluxos e mudanças em desígnios educacionais e pedagógicos.

Palavras-chave: *Anarquismo; escola libertária; Escola Moderna de São Paulo; história da educação; João Penteadado.*

Bibliographical and conceptual foundations for the study of the history of the Escuela Moderna de São Paulo (1912-1940)

Abstract

Objective: The manuscript aims to present some bibliographical information and fundamental theoretical contributions to aid in the historical understanding of the pedagogical praxis of the Escuela Moderna de São Paulo, an experience within the Brazilian anarchist movement that unfolded in the city of São Paulo in the first half of the 20th century.

Originality/contribution: Libertarian pedagogy, rooted in European socialism and anarchism, made its mark in Brazil through the presence of foreign



immigrants; however, its historical development involved the activism of both Brazilians and foreign residents in the country.

Method: Methodologically, we conducted a systematic bibliographic review of works by classical libertarian thinkers and contemporary authors who analyze and reflect on the role of libertarian pedagogy.

Information Strategies/Data collection: Through a critical and systematic literature review, we identified the nuances of libertarian action and thought as manifested in education, observing anarchist principles, including internationalism. We also gathered information on the historical paths taken by the Brazilian labor movement, from the First Brazilian Congress in 1906 to efforts to establish worker, free, or rationalist schools, particularly in the late 19th and early 20th centuries.

Conclusions: The historical context surrounding the emergence of Escola Moderna nº 1 was created as a prototype by anarchists in the early 1910s, in search of a proletarian alternative to the political, economic and social difficulties that would persist for many years, not without setbacks, ebbs and flows and changes in the educational and pedagogical spheres.

Keywords: *Anarchism; libertarian school; Escuela Moderna de São Paulo; history of education; Juan Penteadó.*

Bases bibliográficas y conceptuales para el estudio de la historia de la escuela moderna de São Paulo (1912-1940)

Resumen

Objetivo: El manuscrito se preocupa por presentar algunas informaciones bibliográficas y subsidios teóricos elementales con el objetivo de contribuir a la construcción del conocimiento histórico de la praxis pedagógica de la Escuela Moderna de São Paulo, una experiencia del movimiento anarquista brasileño que se desarrolló en la ciudad brasileña de São Paulo (SP), en la primera mitad del siglo XX.

Originalidad/aporte: La pedagogía libertaria, que tuvo sus raíces en el socialismo y el anarquismo europeo, tuvo impactos en Brasil con la presencia de inmigrantes extranjeros, sin embargo, su desarrollo histórico incluyó la militancia de brasileños o extranjeros residentes en el país.

Método: Metodológicamente buscamos emprender una recuperación bibliográfica sistemática de las obras de pensadores libertarios clásicos y de



aquellos autores que, en la época contemporánea, buscan analizar y reflexionar sobre el papel de la pedagogía libertaria.

Estrategias/recolección de datos: La revisión bibliográfica crítica y sistemática permitió ubicar los matices de la acción y el pensamiento libertario que se manifestó educativamente, observando principios anarquistas, incluido el internacionalismo y recopilando información sobre los caminos históricos recorridos por el movimiento obrero brasileño, desde el holding del Primer Congreso Brasileño, en 1906, a los intentos de implementar escuelas obreras, libres o racionalistas, en general, desde finales del siglo XIX y, en particular, a principios del XX.

Conclusiones: El contexto histórico del surgimiento de la Escuela Moderna nº 1, creada como prototipo por anarquistas en los primeros años de la década de 1910, en busca de una alternativa proletaria a las dificultades políticas, económicas y sociales que persistirían durante muchos años, no sin contratiempos, reflujos y cambios en el ámbito educativo y pedagógico.

Palabras clave: *Anarquismo; escuela libertaria; Escuela Moderna de São Paulo; historia de la educación; Juan Penteadó.*

Introdução

O presente manuscrito se prende ao levantamento de informações gerais e de subsídios teóricos elementares que favoreçam e possam contribuir com o desenvolvimento de estudos históricos preocupados em examinar a práxis pedagógica libertária que se produziu na cidade de São Paulo (SP), desde o ano de 1912 até os primórdios da década de 1940. A educação libertária constituiu e foi parte significativa do projeto social do movimento anarquista, iniciado no século XIX, na Europa, tendo impactos no Brasil, especialmente, através de imigrantes portugueses, italianos e espanhóis que estiveram presentes na formação da classe trabalhadora brasileira.

Embora no Brasil tenham recebido fiscalização e até mesmo a influência normativa da ação do Estado, as escolas libertárias não pertenceram aos sistemas escolares institucionalizados, consistindo o seu fazer educativo em práticas marginais, não formais e de incidência periférica, relativamente, aos acontecimentos históricos educacionais que se processaram no país.

O modelo referido aqui para a educação libertária vem da pedagogia libertária, formulada a partir das críticas do chamado socialismo utópico à dominação burguesa na sociedade capitalista do século XIX. Naquele contexto se esboçou um projeto educacional junto às fileiras da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), mais tarde conhecida como a Primeira Internacional, que havia sido fundada em 28 de setembro de 1864, “por representantes de sindicatos de trabalhadores do setor comercial, industrial, por sociedades



mutualistas, agrupamentos de intervenção no setor cultural, organizações políticas e de caráter conspiratório contra o capital”³.

O educador francês Paul Robin (1837-1912), um dos seus participantes e, como muitos socialistas, crítico dos sistemas escolares, de origem liberal-burguesa, foi o inspirador de Francisco Ferrer, educador catalão criador do modelo das Escolas Modernas, cuja fundação da primeira se deu em 1901 em Espanha.

A pedagogia libertária tem raízes no pensamento socialista. Este, no entanto, não pode ser entendido de modo homogêneo. Nascido no seio da sociedade burguesa industrial do século XIX, como sua crítica e busca de sua superação social, compreendeu correntes diversas ao longo do tempo.

Não se trata aqui de conhecer e de se produzir uma cartografia crítica da sua heterogeneidade, mas apenas destacar os princípios básicos presentes no ideário anarquista, quais sejam o ataque a qualquer tipo de autoridade e hierarquia, o anticlericalismo, o associativismo ou princípio federativo, a defesa do princípio da autogestão, da ação direta, livre e individual.

A proposta educacional anarquista baseou-se nos postulados da educação integral e do ensino racional. Destacam-se, neste sentido, alguns princípios como a concepção integral do ensino, que deveria ser teórico, prático, intelectual e moral, em que são desenvolvidas atividades de trabalho manual; também uma educação antiautoritária, como queria Bakunin, um dos pensadores do ideário anarquista, cuja relação professor-aluno fosse natural, espontânea e livre, em lugar de uma relação de poder; a instrução deveria ser científica, racional e não dogmática, de caráter eminentemente ideológico.

Em 1904, no Rio de Janeiro, Fábio Luz e Elysio de Carvalho (1880-1925), organizaram a Universidade Popular. Após o fuzilamento de Ferrer em Barcelona, por forças da repressão em 1909, foi criada uma Comissão Pró-Escola Moderna e os anarquistas brasileiros (dos quais muitos imigrantes) empenharam-se na fundação desses institutos em diferentes localidades, mormente, urbanas do país⁴.

A Escola Moderna nº 1 de São Paulo⁵ foi fundada em 13 de maio de 1912, por João Penteadado (1877-1965). Em 1913, foi criada a Escola Moderna nº 2 por Adelino Tavares de Pinho (SILVA, 2009). Houve núcleos no Sul e no Nordeste do país, e no interior paulista.

A perseguição em terras brasileiras não tardou e, em 1919, a Escola Moderna nº 1 foi um de seus alvos. Nos anos 1920, durante o governo Arthur Bernardes, a repressão aos anarquistas e, de resto, aos movimentos de esquerda, no contexto da chamada “questão social”, foi crescente. Outros fatos completam o quadro histórico, tais como o movimento tenentista, especialmente, a completa falência do governo em deter a Coluna Prestes, a polarização

3 Cássio Diniz, Carlos Bauer e Isabella Delcorso, “A educação na Internacional Comunista”, *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n.º 51 (2019), e15894. <https://doi.org/10.5585/EccoS.n51.15894>. Acesso em: 11 de dez. de 2023.

4 Regina Célia Mazoni Jomini, “Uma educação para a solidariedade: contribuição ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na República Velha” (Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas FE/UNICAMP Campinas, 1993).

5 A Escola Moderna nº 1 foi dirigida por João Penteadado, seu fundador. Os registros dessa experiência compõem um fundo documental do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – CME-FEUSP.



político-ideológica no plano interno e externo causada pela ascensão dos fascismos, além das lutas do movimento operário.

Alguns Centros de Cultura Social fundados pelos anarquistas na década de 1930 representaram força de resistência no regime varguista, de caráter autoritário e avesso aos esforços organizativos autônomos da classe trabalhadora⁶.

Ocorre que a perseguição ao movimento anarquista é mais remota⁷. Em São Paulo, a partir de 1920, muitas escolas modernas fecharam, havendo deportações, prisões e mortes de militantes. O movimento das escolas modernas perdia sua efervescência dos anos 1910. A Escola Moderna n.º 1 perdurou até 1958, em cujo período adotou várias denominações, sucessivamente: Escola Moderna, Escola Nova, Academia de Comercio Saldanha Marinho, o que, por si só, além do fato de estar sob a direção, por muito tempo, de João Penteadó, não se pode ter como garantia de uma longa vida do seu caráter libertário anarquista.

De qualquer modo, a experiência da Escola Moderna n.º 1 é de significativa importância, na medida em que se insere no contexto da história da educação brasileira e do movimento operário, uma vez que se verificou nos dois primeiros decênios do século XX uma hegemonia da ideologia anarquista entre os trabalhadores brasileiros.

A educação libertária e a história “vista de baixo”

A discussão sobre os fundamentos teóricos e conceituais com o intuito de subsidiar os estudos preocupados em localizar a importância da Escola Moderna n.º 1 se insere no âmbito da história da educação, campo eivado de disputas políticas e ideológicas e, como lembra Miriam Jorge Warde⁸, a ciência histórica e a pesquisa educacional andaram apartadas por muito tempo, de tal forma que não é possível pensar que os impactos de tendências na primeira, incidam na segunda, algo que nos ajuda a entender as razões das chamadas convergências nas pesquisas em educação no Brasil, entre 1971 e 1984, não tiveram a pesquisa histórica como base.

Analisando a produção científica no campo das pesquisas educacionais nas décadas de 1970 e 1980, Warde considera que, de modo geral, a história da educação se constitui mais como uma ciência auxiliar das “ciências da educação” não se constituindo como um corpo disciplinar denso e rigoroso, que faz jus a métodos próprios dos quais não se podem abrir mão.

Em sua origem, a trajetória da pesquisa preocupada com a *história da educação* não surgiu pela mão de historiadores, mas, principalmente, foi proveniente dos pesquisadores acadêmicos inseridos nos programas de pós-graduação em educação.

6 Antonio Arnoni Prado (Org.), *Libertários no Brasil: memória, lutas, cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1986. Edgard Rodrigues. *Anarquismo no teatro, na escola e na poesia* (Rio de Janeiro: Achiamé, 1992).

7 Paulo Ghiraldelli Júnior, *Educação e movimento operário*. (São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987).

8 Miriam Jorge Warde, “Anotações para uma historiografia da educação brasileira”, *Em aberto* Vol. 3, n.º 23 (1984): 1-7.

Neste sentido, formou-se certa lacuna de uma autêntica “história da educação”, não porque não fora elaborada por historiadores, mas porque tendeu a negligenciar o rigor e os métodos do historiador, em particular, e das ciências sociais, de modo mais geral e em certa medida⁹.

De nossa parte, estes subsídios buscam contribuir com uma aproximação com a perspectiva história da educação, sob um viés específico, distanciando-se da abordagem histórica mais tradicional. As primeiras escolas históricas – a primeira escrita da história sob o método científico – foram influenciadas pela visão positivista do conhecimento histórico.

Na Alemanha, esse espírito de crença na objetividade do conhecimento que, por isso mesmo, adquire uma dimensão de infalibilidade, esteve presente no método de crítica das fontes históricas postulado por Leopold Von Ranke. Na França esse mesmo movimento se deu a partir de 1876, com a edição da obra *Introdução aos Estudos Históricos*, de Langlois e Seignobos que haveria de se constituir numa espécie de manual para aquelas pessoas que se dedicavam a produção do conhecimento histórico.

O fato é que a historiografia fundada em tais moldes deu origem a uma história baseada nos fatos do Estado ou do governo, de seus governantes e líderes, ou seja, uma história em cujos atores não estavam incluídos às camadas populares. Esta perspectiva tradicional oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos feitos dos grandes homens, estadistas e generais, restando ao resto da humanidade um papel secundário no drama da história.

A história tradicional, portanto, se constituiu de início como uma história eminentemente política e embora outros tipos de história – a história da arte, da cultura, por exemplo, ou a história da ciência – não fosse totalmente excluída pelo paradigma tradicional, eram marginalizados no sentido de serem considerados periféricos aos interesses dos “verdadeiros” historiadores¹⁰.

Esse modo de construir o relato histórico introduziu o primeiro paradigma da ciência histórica. Desse referencial teórico-metodológico se distanciou um novo paradigma do fazer da escrita da história, surgido com a revista *Anais de História Econômica e Social*, em 1929 – os *Annales* – sob a direção de Lucien Febvre e Marc Bloch.

O pressuposto tradicional se baseava numa narrativa dos acontecimentos individuais e/ou de curta duração, rejeitada pelos *Annales* como não mais que “a espuma nas ondas do mar da história”, ou seja, deveriam ser examinadas as estruturas econômicas e sociais, que condicionam os acontecimentos individuais, já que os *Annales* propuseram uma história “econômica” e “social”, ou seja, uma perspectiva que pudesse abarcar os trabalhadores, as pessoas comuns e, enfim, o conjunto da população como agentes dessa história e, portanto, não como pessoas “sem história”, conforme a abordagem tradicional.

Com os *Annales*, a perspectiva de uma “história social” se estabeleceu. Mas, o que equivaleria a fazer uma “história social”? Ora, se, por exemplo, para Ranke, a história dos povos era a história dos Estados nacionais, baseada nas ações de governantes, para os historiadores

9 Conferir, especialmente, Mirian Jorge Warde, “Contribuição da história para a educação”, *Em aberto* Vol. 9, n.º 47 (1990): 3-11.

10 Peter Burke. (org.), *A escrita da história: novas perspectivas*, trad. de Magda Lopes (São Paulo: Editora UNESP, 1992), 10-15.

sociais são as insurreições, as revoltas camponesas, as greves, o movimento operário e as reivindicações populares que trazem as mudanças políticas. Enfim, a história social surgiu numa inversão da ótica do historiador, trazendo elementos até então invisíveis ou esquecidos no “porão da história”.

A nova história introduzida com os *Annales* teve como um de seus pressupostos uma história totalizante, isto é, a elaboração do relato histórico precisaria abarcar o conjunto da experiência da humanidade, em seus aspectos econômico, social, político e cultural.

Essa característica favoreceu a abertura e a constituição do campo de abordagem de uma história social. Nessa direção, em 1966, o historiador Edward Thompson escreveu no *The Times Literary Supplement* um artigo intitulado “The History from Below” (A história vista de baixo), em que descreve o viés de abordagem da história social, na medida em que, contrariamente às abordagens tradicionais, da história oficial, todo o movimento do cotidiano, dos trabalhadores, da cultura popular, constituía uma história negligenciada e esquecida.

Ao mesmo tempo, desvelava que a perspectiva de uma “história vista de cima” manifestava uma visão elitista da história, ou seja, a concepção de que os verdadeiros agentes das transformações e das mudanças de curso na história estavam nas camadas dirigentes da sociedade, já que o papel das massas nessa história era invisível ou inexistente, porque conduzidas e não agentes¹¹.

Se a perspectiva da história tradicional, que ressalta a figura dos grandes homens e seus atos, teve impacto na história oficial largamente difundida, só com muita dificuldade se poderia dizer o mesmo acerca da perspectiva da história social. Tradicionalmente, a ideologia do Estado e a construção da identidade nacional promoveram, invariavelmente, uma visão elitista da história, bastando para isto lembrarmos os heróis nacionais, especialmente, no caso de países ex-colônias, em que história dos povos aniquilados pela civilização europeia fora, amiúde, silenciada.

Recentemente, no caso do Brasil, o movimento negro e as ações afirmativas têm reivindicado o papel da etnia africana na memória e na história nacionais. Mas não é só a tentativa de sufocar a história dos povos africanos e da resistência negra, nos países que foram palco da experiência da escravidão e do colonialismo europeu, também, a cultura indígena, a luta das mulheres e o movimento dos trabalhadores urbanos ou rurais têm seus papéis apequenados senão anulados em importância na história nacional.

Se, por um lado, poder-se-ia dizer que tais visões e teses sobre a história nacional já foram amplamente combatidas e até mesmo superadas por uma nova historiografia e inúmeros exemplos se poderia elencar, neste aspecto.

Por outro lado, para o campo da história da educação, seria, talvez, arriscado afirmar que os efeitos de uma abordagem histórica tradicional não puderam ser sentidos, senão vejamos: enquanto nos livros de história do Brasil, a periodização é balizada em fatos políticos e nos grandes líderes – como a “Era Vargas” – havendo mesmo um mero ou simplificado exame da sucessão cronológica dos governos, enfatizando, especialmente, o que seriam os momentos destacado da nossa história como o período colonial, por sua vez, numa perspectiva liberal,

11 Peter Burke, *História e teoria social*, tradução de Klauss Brandini Gerhardt, Roneide Venâncio Majer (São Paulo: Editora UNESP, 2002), 39-41.

os manuais de história da educação mais tradicionais não deixam de destacar, da *Ratio Studiorum* ao Escolanovismo, a centralidade das ideias pedagógicas e da presença dos grandes educadores, como é o caso de José de Anchieta, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

Obviamente, no espaço deste pequeno trabalho não está posto como objetivo qualquer levantamento da historiografia da educação brasileira, mas apenas tecer alguns apontamentos que permitam identificar a perspectiva de uma “história vista de baixo” como viés de abordagem para a história da educação. Assim, pode-se citar o desenvolvimento da história da educação não formal, dos estudos sobre a relação dos movimentos sociais com a educação, da história da educação popular, entre outras temáticas, como as que figuram entre as elaborações presentes nas pesquisas em história da educação, que dialogam com a perspectiva aqui adotada¹².

Com efeito, não fica esvaziada ou anulada, absolutamente, a importância do contínuo desvendamento das teorias pedagógicas, das lideranças e influências individuais na educação e em seus postulados; dos sistemas escolares, da escola e das mudanças na legislação que a regula, que resultam da ação do Estado, enquanto políticas educacionais, tampouco da influência dos teóricos da educação e dos educadores que marcaram o percurso histórico da educação.

A questão, enfim, não é de se aderir a uma perspectiva em detrimento da outra e nem tampouco de uma escolha ideológica ou partidária, mas de se entender a educação como um fenômeno histórico-social, razão porque não pode estar descolada das suas relações com a sociedade em que se manifesta. As abordagens de tais temas e sob esse viés não têm como única função dar voz a personagens até então desconhecidos, como se o historiador tivesse como única tarefa apenas dar um lugar na memória da educação nacional a tais figuras, para louvores, honras e homenagens, mas trabalham no desvendamento do entendimento mais ajustado e compatível com os fatos das ações e lutas das camadas populares no âmbito educacional.

Neste sentido, pode-se citar como práticas educacionais marginais enraizadas nas camadas proletarizadas a educação libertária anarquista nos primórdios do século XX, pesquisados por Flávio Venâncio Luizetto¹³, que estudou a presença do anarquismo no Brasil ou pesquisadores como Celso Beisiegel, Maria Malta Campos e Marília Sposito¹⁴, que elaboraram trabalhos pioneiros focalizando a participação popular na educação e as lutas pelo ensino público em São Paulo podem servir de exemplos de uma abordagem próxima dessa perspectiva.

Do ponto de vista teórico, embora se possam sentir as influências das posições de historiadores marxistas como Thompson e Hobsbawn conduzindo tendências nos estudos do movimento operário, a rigor, não acreditamos ser indispensável, para o caso da abordagem

12 Conferir, *Carlos Bauer. Educação, terra e liberdade: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica* (São Paulo: Edições Pulsar & Xamã, 2009).

13 Flávio Venâncio Luizetto, “Presença do anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios literário e educacional: 1900-1920” (Tese Doutorado, FFCLH/USP São Carlos, 1984).

_____. O movimento Anarquista em São Paulo: a experiência da escola moderna nº 1 (1912-1919), *Educação & Sociedade*, UNICAMP, Campinas vol. VIII, nº 24 (1986).

14 Luiz Carlos Barreira “História e historiografia: as escritas recentes da História da Educação Brasileira (1971-1988)” (Tese Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas FE/UNICAMP, 1995).



de fatos históricos da educação sob a perspectiva de uma “história vista de baixo”, a utilização de categorias de análise marxistas, mas sim a percepção das práticas educativas, com seus atores sem nomes de prestígio ou pouco reconhecidos no cenário, menos porque devemos honrá-los e mais porque foram eles os personagens “comuns”, os imigrantes e os trabalhadores, efetivamente, os protagonistas de uma história de resistência aos desígnios do mundo capital.

O desvendamento desta experiência, por isso, requer, a sua contextualização histórica, o que equivale a observar, passo a passo, as circunstâncias e contingências que conheceu, para captar as nuances de seu desenvolvimento histórico, recorrendo, para isso, não apenas aos seus princípios fundadores, de origem estrangeira, da pedagogia ferreriana, mas acorrendo ao seu entendimento, o contexto brasileiro.

A história da Escola Moderna nº 1 e as práticas escolares

Os documentos e os vestígios da práxis educacional e pedagógica da Escola Moderna nº 1, que funcionou no início do século XX na zona leste da capital paulista, estão sob a custódia do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (CME-FEUSP). No bojo desse significativo acervo documental, pode ser encontrada, desde a documentação pessoal de João Penteadado, como cartas, produção intelectual na forma de poesias, peças teatrais, assim como os registros escolares da escola.

O estudo de tal documentação, especialmente, os programas das atividades, o jornal *O Início*, que, como o Boletim da Escola Moderna das escolas ferrerianas, constituía no espaço de expressão livre dos estudantes, dão sinais de ações do cotidiano escolar. Também, relatórios feitos pela direção da escola, mormente, sob a responsabilidade de João Penteadado¹⁵, ao poder público, bem como documentos relativos às prisões de Penteadado e da sanha repressiva que se abateu sobre a escola, em particular, no ano de 1919, quando houve grande perseguição ao anarquismo, são ricos relatos da trajetória dessa experiência no âmbito de uma educação pautada por um movimento social de resistência e contestação.

Assim sendo, como já exposto anteriormente, é de especial interesse a análise histórica documental, dentro do arcabouço teórico-metodológico do historiador, seu cerne metodológico. Tal análise é feita ao recurso de elementos como a pesquisa bibliográfica e exploratória.

A análise documental que recomendamos se baseia nos procedimentos de crítica externa e interna da fonte primária. A crítica externa procura localizar aspectos que envolvem a produção do documento, buscando o seu sentido de sua existência dentro de um encadeamento dos fatos.

Essa apreciação permite estabelecer a diferença entre a funcionalidade assumida pelo documento que, assim, pode ser concebido em duas épocas distintas: uma, quando não era recurso do historiador e tinha sua função determinada pelo ato de sua produção, e outra, quando assume o papel de vestígio para compreensão da sociedade em que existiu.

15 Luciana Eliza Dos Santos. “A trajetória Anarquista do educador João Penteadado: leituras sobre educação, cultura e sociedade”, (Dissertação Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (FEU/SP), 2009).

Os dados e as informações localizadas e coletadas sobre as circunstâncias e estruturas às quais se subordina o documento e sua produção orientam o exame analítico e interpretativo que se pode fazer dos mesmos.

Mas, embora esses termos se relacionem com conceitos cunhados desde o nascimento da ciência histórica, o trabalho com a análise documental envolve um número maior de aspectos que dão ao procedimento uma dimensão complexa, da qual a profundidade não se pretende aqui, nem de longe, esgotar.

Nas palavras de alguns autores preocupados em refletir sobre as questões da teoria da história e da historiografia, já aquele manual, conforme os apontamentos de Ciro. F. Cardoso e Ronaldo Vainfas¹⁶,

[...] criticava os que liam os textos 'com a preocupação de neles encontrar informações diretas, sem o cuidado de recriar mentalmente as operações que se deveriam ter processado no espírito do autor'. Como antídoto ao que viam como uma atitude ingênua estaria à chamada crítica interna dos testemunhos, cuja fase inicial é exatamente a hermenêutica ou crítica de interpretação – também chamada de crítica positiva: 'a análise do conteúdo do documento e a crítica positiva de interpretação' seriam necessárias 'para firmar certeza do que o autor quis dizer', precedendo a crítica negativa (de sinceridade e exatidão).

A consideração do documento escrito, portanto, envolve a análise não apenas dos que ele diz por si só, mas, também, da forma de sua estrutura e, principalmente, das circunstâncias de sua produção que dão sentido à sua vigência. Aqui, não se vai adentrar no campo de uma hermenêutica dos documentos como recurso primordial e único ao seu entendimento, mas, noutra direção, considerar-se-á como fundamental a leitura conjunta do seu discurso e do seu contexto, este que lhe é exterior e, ao mesmo, tempo, fator de explicação. É assim que todo texto se desvela em discurso, quando são empreendidas as análises das circunstâncias que lhe dão sentido à sua época.

Neste sentido, conforme apontados pelos autores acima citados, a reflexão sobre o método de análise de textos, pela aproximação da história com a linguística, pôde dar margem a uma tendência que, no limite, esvaziava a investigação histórica, reduzindo-a a uma análise da semiótica, já que considerar o conteúdo histórico do texto dependente de sua forma não implica, de nenhum modo, reduzir a história ao texto, a exemplo do que fazem os autores estruturalistas ou pós-estruturalistas, que negam haver história fora do discurso.

Pelo contrário, trata-se, antes, de *relacionar texto e contexto*: buscar nexos entre as ideias contidas nos discursos, as formas pelas quais elas se exprimem e o conjunto de determinações extratextuais que presidem a produção, a circulação e o consumo dos discursos.

Em síntese,

[...] o historiador deve sempre, sem negligenciar a forma do discurso, relacioná-lo ao social (...) a história é sempre texto, o mais amplamente, discurso, seja ele escrito, iconográfico, gestual etc., de sorte que somente através da decifração dos discursos que exprimem ou contêm a história poderá o historiador realizar o seu trabalho¹⁷.

16 Ciro Flamariom, Cardoso e Ronaldo Vainfas. *Domínios da história* (Rio de Janeiro: Campus, 1997), 376.

17 Ciro Flamariom, Cardoso e Ronaldo Vainfas. *Domínios da história* (Rio de Janeiro: Campus, 1997), 378.

Desse modo, sem qualquer ambição de uma aventura pelos domínios da linguística e seus métodos, esta pesquisa buscará na contextualização dos documentos, o recurso que estabelece os nexos fundamentais explicativos que encadeiam os fatos atestados historicamente. E, particularmente, com relação às práticas pedagógicas libertárias em São Paulo (SP), no início do século XX, isto se torna essencial, uma vez que, se a pedagogia libertária gestada na Espanha por Ferrer serve, neste caso, à explicação histórica dos fatos, o contexto brasileiro, com suas especificidades e contingências, parece não poder ser negligenciado.

A experiência pedagógica libertária no contexto brasileiro

A análise das experiências de educação libertária na cidade de São Paulo (SP) no início do século XX proporciona a reflexão a respeito de práticas pedagógicas marginais, de oposição e resistência aos sistemas escolares dominantes. Os estudos sobre a educação libertária no Brasil acompanham a história do movimento anarquista.¹⁸ Se o objeto tratado aqui é a educação libertária, forçoso ou impossível seria dissociá-la do movimento anarquista. Entretanto, tentando definir e caracterizar a educação libertária, podemos distingui-la de outras práticas do movimento anarquista, como o teatro libertário, os centros de cultura social e outros meios promovidos pelo movimento anarquista. Trata-se, pois, de uma concepção de formação e de escola, engendrada no bojo do movimento anarquista.

Embora mais centrada nas ideias de Robin e Ferrer, a pedagogia libertária tem raízes em teóricos do anarquismo como Fourier, Proudhon e Bakunin, entre outros. Várias abordagens do anarquismo apresentaram uma “genealogia” libertária, creditando à sua linhagem, por exemplo, os heréticos perseguidos pela inquisição na idade média e Jesus Cristo. Mas a tentativa de definição do princípio libertário como um ideal universal de liberdade, visível nos episódios de resistência e libertação da história humana, em face das inúmeras situações de dominação e exploração, serve pouco à delimitação do anarquismo enquanto práxis histórica e social.

Para Acácio Augusto e Edson Passetti, na obra *Anarquismos e educação*¹⁹, o anarquismo é visto numa perspectiva fluida e antissistêmica, como uma postura de resistência inerente ao homem, em que a liberdade resiste, subjaz como fluxo que não pode ser contido e que se vale das menores fissuras nas estruturas sociais, históricas, vertendo fonte de vida em experimentações libertárias. Por isso, entendem o anarquismo como um movimento que, ao se pautar pelo novo, pelo inédito, e pela ruptura, não constituiu a fase utópica e ingênua da “evolução” do pensamento das esquerdas socialistas.

A anarquia, neste sentido, gera os anarquismos, formas históricas de experimentações de liberdade que cumpriram e cumprem o papel de afirmar a vitalidade humana, pois a vida se constrói no espaço do extraordinário, não no previsível, na conservação e no controle camuflado de reformismo.

18 A partir dos anos 1980 e 1990 são encontrados com maior facilidade trabalhos que se debruçam, especificamente, sobre a educação libertária. Antes a educação libertária aparece na história do movimento anarquista como estratégia de ação e aspecto cultural do movimento.

19 Acácio Augusto e Edson Passetti. *Anarquismo e educação* (São Paulo: Autêntica, 2008), 12.

A anarquia expressa o campo das possibilidades, por isso está em cada reversão. Desse modo, dá ao presente uma carga de futuro e resgata do passado com vistas à superação dos diques que represam uma vida que quer fluir. Por isso, no Brasil desde os primórdios do século XX, as experiências históricas dos anarquismos estiveram nos combates pela liberdade e a edificação da solidariedade humana²⁰.

A anarquia não se confunde com algum anseio difuso da liberdade, de um modo indutivo de projetar o seu significado, ou se perde no fazer espontâneo das ações e da militância, mas defende o igualitarismo, a justiça, e a liberdade, sempre buscando combater a obediência a autoridades, a hierarquias e dogmas.

Os autores procuram aprofundar o distintivo anarquista no seu caráter revolucionário, de abolição de sistemas hierárquicos procurando demonstrar como ele está presente desde o seu nascimento, em fins do século XIX. Neste sentido, ressaltam a crítica do anarquista inglês Godwin ao sistema de punição e recompensas presente na escola, bem como a necessária desescolarização dos valores burgueses para uma emancipação efetiva do ser humano.

Apesar disso, outra forma da ação anarquista esteve presente na escola anarquista, como livre do Estado, não burguesa, como preconizava Bakunin, anticlerical e do livre pensamento, como forma de associativismo libertário: uma “inversão moral” da escola.

E alertam para os equívocos de se conceber uma “pedagogia libertária”, o que seria em si mesmo um aprisionamento, já que, de um lado, a proposta anarquista deve se firmar como experimentação e não de modo monolítico, em formulações acabadas e prontas; e, de outro lado, ao homogeneizar-se o fluxo da educação libertária se perde a sua pujança, incorrendo num reducionismo.

Analisando as experiências anarquistas no Brasil, num contexto de massas analfabetas, os autores afirmam que “os anarquistas pensavam a alfabetização como prática que vai da escola à universidade, ultrapassando as fronteiras do mero domínio elementar da escrita e da leitura”²¹.

O impulso anarquista no Brasil fez surgir, à revelia do Estado, escolas populares, as *escolas modernas*²².

Segundo esta visão, a educação libertária, por isso, “não opera por modelos”, responde a “inquietações e incômodos dos anarquistas de cada época”²³. O anarquismo enquanto corpo de ideias poderia ser observado na composição dos postulados de cada um de seus teóricos. Este corpo, no entanto, nos parece demasiado artificial, na medida em que composto pelo pesquisador – ainda que não se possa pensar na objetividade absoluta do conhecimento e, em particular, do conhecimento histórico – mesmo tendo sido explicitados os critérios

20 Regina Célia Mazoni Jomini. Uma educação para a solidariedade: contribuição ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na República Velha (Dissertação Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), 1993).

21 Acácio Augusto e Edson Passetti, *Anarquismo e educação* (São Paulo: Autêntica, 2008), 15.

22 Marínice da Silva Fortunato, A experiência educacional de autogestão: a escola moderna no. 1 na sua gênese (Mestrado em Educação – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), 1992).

23 Idem.



utilizados para dar homogeneidade entre os pensadores anarquistas franceses, ingleses, russos, entre outros.

Tratar o anarquismo como um conjunto inarticulado de pensadores e seus sistemas, sem qualquer relação entre si, desestimularia qualquer esforço de caracterização, além de negligenciar os fatos mesmos da história dos movimentos e militantes socialistas, cujo contato, em muitos casos, não se pode negar.

Para entendermos os princípios libertários em seus aspectos pedagógicos e educacionais um caminho que parece promissor está na relação mesma que tiveram as ideias anarquistas no bojo da história do socialismo e do movimento organizativo da classe trabalhadora.

Nesse aspecto, podemos tomar como um de seus principais eventos históricos a constituição da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), conhecida como a Primeira Internacional, em que se esboça um projeto educacional. Analisando o pensamento de Proudhon, um dos autores basilares do anarquismo, Edmond Marc Lipiansky, em seus escritos versando sobre *A pedagogia libertária*²⁴, afirma:

Esse pensamento vai exercer uma influência decisiva sobre toda a corrente anarquista. Constatamos esse fato principalmente na Primeira Internacional. Assim, pouco após a morte de Proudhon, os relatórios sobre a educação apresentados no Congresso de Laussane (1867), trazem claramente sua marca.

E, como já dito, fora no contexto da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) que se deu o contato do educador Paul Robin – cujo pensamento serviu de base à luta pelas escolas modernas – com outros nomes do anarquismo e ocorreram debates importantes definindo mesmo comissões e projetos com uma preocupação declarada em relação à problemática da educação.

As ideias, entretanto, não podem ser entendidas fora dos homens, de sua condição e da encarnação de sua existência no mundo, assim sendo, as bandeiras anarquistas começam a se verificar no percurso histórico que vai dos socialismos até as internacionais, nas quais se deu a cisão comunismo-anarquismo, marcada, desde então, pelo debate entre as ideias de Bakunin²⁵ e Marx. É no seio do movimento socialista e operário que elas ganham sentido.

O termo “anarquia”, longe de seu sentido negativo e mesmo pejorativo de “desordem” e “caos”, em oposição à “organização” e “ordem”, significa “ausência de governo ou governante”, “ausência de mestre ou soberano”, podendo ser entendido como um regime de ordenamento social e político não caracterizado, por exemplo, como os regimes político-institucionais liberais que amplamente vigoram no mundo ocidental, com valores como o Estado soberano, a democracia institucional, a isonomia e representação parlamentar.

Foi nesse contexto que os postulados anarquistas foram formulados. É desse anarquismo que estamos falando. Tais elaborações apareceram nos movimentos operários, onde vamos encontrar seus princípios de base.

24 Edmond Marc Lipiansky, *A pedagogia libertária* (São Paulo: Imaginário & EDUA, 2007), 33.

25 Célebre anarquista que foi um crítico contumaz da presença do Estado na organização da sociedade socialista e divergiu de Marx no âmbito das internacionais, entre outras questões mais, a respeito dos caminhos, das formas e estratégias de organização do movimento operário.

Assim, destacamos alguns dos preceitos que, além de caracterizar o anarquismo, ao tempo da já da Internacional e da formulação ferreriana²⁶, formavam um conjunto coeso que lhe dava base:

1 – a defesa da liberdade e autonomia individuais ou o princípio do individualismo libertário;

2 – a defesa da ação livre e autônoma, representação, não fundamentada no institucionalismo ou o princípio da ação direta;

3 – a defesa de uma sociedade livre, sem hierarquias de poder e dominação ou o princípio auto gestor;

4 – a defesa de um associativismo e organização a partir de localismos, sem centralização de poder ou o princípio federativo.

O anarquismo é identificado, desde o seu surgimento, como uma ideologia caracterizada pelo antiautoritarismo, antiestatismo, anticlericalismo, mutualista e operária. Logo, podemos encontrar o antiautoritarismo como a defesa da liberdade individual, da ação direta, da sociedade sem governantes, baseada em tomadas de decisões numa gestão não hierárquica e local, pela reunião de seus membros em células.

O antiestatismo, por isso, nega a existência ou necessidade do Estado porque representante de uma autoridade e de uma relação hierárquica de poder. O anticlericalismo, igualmente, nega a suposta autoridade do sacerdócio e da instituição da Igreja e o mutualismo surge como consequência natural da manifestação mais pura do caráter humano, de solidariedade e fraternidade, provenientes de uma consciência com valores de justiça e igualdade.

Numa situação de dominação e opressão, a classe trabalhadora, deveria adotar a sua emancipação como prioritária e inadiável, ao fazê-la, no entanto, por suas próprias mãos, deveria negar qualquer outra autoridade, sem o que não estaria realmente emancipada, não podendo ainda ser a responsável por ocupar o lugar de seus exploradores, o que equivale a dizer que ela só seria livre na anarquia, ou seja, na sociedade livre. Como ressaltou Gallo (1990, p.36-39)²⁷, a defesa radical da liberdade é o cerne da ideologia anarquista.

No seu aspecto pedagógico, os princípios libertários se traduziam na coeducação dos sexos, a abolição dos exames, dos prêmios e punições, bem como o estímulo ao autodidatismo, como forma de propugnar uma prática pedagógica libertária e uma sociabilidade a ela coerente.

Pode-se, assim, apontar nos elementos da pedagogia libertária, uma educação geral como direito e anseio de todos, não podendo ser operada, porque revolucionária, senão pelos seus defensores, cuja realização implicava a destruição da injustiça e do engano; uma educação integral que possa oferecer a plena realização das faculdades dos homens, como condição

26 Ramón Sefon, *O racionalismo combatente: Francisco Ferrer y Guardia, tradução de Plínio Augusto Coelho* (São Paulo: Imaginário, 2003).

27 Em sua dissertação de mestrado, Silvio Gallo, ao analisar o anarquismo, trabalha com o princípio gerador da liberdade, porém, faz uma divisão detalhada dos princípios, inclusive utilizando vários teóricos, com um estudo amplo e profundo, com uma análise filosófica dos postulados, que não seguimos aqui, pois preferimos nos concentrar em apenas 4 traços de caracterização e restringimo-nos mais às influências de Proudhon, Bakunin e, quando muito Kropotkin, enquanto que o autor trabalha com, além destes, Erico Malatesta. Lembrando que nossa restrição se justifica pelo fato de abordarmos o anarquismo na Europa, com mais ênfase até o Congresso de Haia da Internacional, de 1872.

para igualdade social e, por decorrência, da justiça; um ensino racionalista que seja laico e baseado na ciência e na verdade, como forma de impedir a alienação, a falácia, a mentira e a mistificação, sem o que não seria uma educação para a liberdade.

À educação caberia, entre outras coisas, o desenvolvimento das faculdades, portanto, sem qualquer caráter repressivo, daí porque não serem oferecidas razões para qualquer tipo de hierarquia entre mestre e aprendiz, além de não haver prêmios, nem castigos, os avanços nas ciências naturais se devem fazer, pela criança, livremente, ao recurso de bibliotecas e de professores, uma vez que os exames e testes servem de meios a todo tipo de tiranias do “mestre”.

No Brasil, tais princípios convertidos em experiências de educação libertária foram observados, principalmente, no Nordeste, no Rio Grande do Sul, São Paulo e Rio de Janeiro. Os trabalhos que abordam as escolas modernas e a educação libertária no Brasil, baseados, em grande medida, na documentação dos jornais operários, apresentam o surgimento das escolas em vários locais, mostrando uma efervescência do movimento até cerca de 1920.²⁸

Um ponto importante a ser considerado está na compreensão da especificidade brasileira das práticas pedagógicas, isto é, na tradução pelos seus idealizadores e operadores, em seus planos de trabalho, daqueles princípios de Ferrer e Robin, os quais podem ser avaliados em que grau foi assimilado, tal e qual seu modelo de origem, caso isso seja possível.

Moraes²⁹ aponta para o fato de no Brasil, por ocasião do Congresso Operário Brasileiro, em 1906, antes mesmo da criação da Comissão Pró-Escolas Modernas com a morte de Ferrer anos depois, os anarquistas debateram sobre o problema não apenas de uma educação burguesa, mas, principalmente, escassa para os operários. E, abordando obras de educadores libertários no Brasil, tais como Penteadó, Florentino de Carvalho e Adelino de Pinho, observa a pujança da produção teórico-pedagógica interna³⁰.

Esses educadores estrangeiros no Brasil, como o caso de Pinho ou naturais da terra, como Penteadó, constituíram os núcleos de educação libertária e, em São Paulo, as experiências pedagógicas da Escola Moderna foram significativas.

É neste sentido que a abordagem das práticas escolares nos ajuda a entender as realizações da educação libertária, no quadro brasileiro, específico, em que ocorreram, particularmente, em São Paulo (SP), cidade na qual se produziram os registros históricos e sociais da Escola Moderna nº 1³¹.

Os estudos sobre as práticas das escolas modernas no Brasil, em particular, e, da educação libertária, em geral, na medida em que apresentam os episódios registrados no país, procura,

28 Após esse período, apenas a escola moderna Saldanha Marinho persistiu, da qual se tem registro.

29 Jose Damiro de Moraes, “A trajetória educacional anarquista na primeira república: das escolas aos centros de cultura social” (Dissertação Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas FE/UNICAMP, 1993), 102.

30 Antonio José Romera Valverde. Pedagogia libertária e autodidatismo. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP). Campinas, 1996.

31 Tatiana da Silva Casalvara, “Práticas da educação no Brasil – a experiência da Escola Moderna em São Paulo” (Dissertação Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo FEU/SP), 2004.

até certo ponto, filiar os princípios orientadores de sua ação, claro, na origem dos postulados anarquistas, como em Bakunin, Ferrer e Robin, Tolstoi, entre outros.

O modelo das escolas modernas, neste sentido, evidentemente, se liga às instituições surgidas, por exemplo, em São Paulo e no Rio de Janeiro, em que se pode destacar João Penteadó e Fábio Luz, respectivamente.

Os embates, no entanto, vividos aqui não foram os mesmos que estiveram ligados ao surgimento dessas escolas em Espanha ou em França. Daí haver a necessidade de uma devida contextualização desses fatos anarquistas no Brasil.

Sobre a educação libertária no Brasil, sabe-se, entre outras coisas, que uma das marcas do movimento da educação libertária no Brasil no início do século, conforme revelam os registros da imprensa operária do período, foi o significado que adquiriram a criação das escolas modernas numa sociedade em que a maioria, invariavelmente, os pobres, não tinha escola.

A atividade dos educadores anarquistas no Brasil, entretanto, pode não ter se resumido ao oferecimento de uma educação formal, da oportunidade de escolarização e da luta contra o analfabetismo como um fim em si mesmo, ainda que tenha operado neste sentido.

Outro ponto, à primeira vista, que pode ser fonte esclarecedora está no desvendamento das biografias dos educadores anarquistas. Há que se buscar entender tais trajetórias, no entanto, com certa precisão, para que não se venha a reiterar a já tão exaltada história dos indivíduos, dos líderes, numa perspectiva da “história dos grandes homens” e da “história dos grandes feitos”, do historicismo alemão e francês do século XIX, que ficou assim caracterizada pela crítica empreendida pelos membros da Escola dos Annales.

Há estudos sobre experiências de educação libertária no Brasil como no Sul, sobre a Colônia Cecília, sobre a Universidade Popular de Fábio Luz, no Rio de Janeiro, e a Escola Moderna de São Paulo. Em geral, tais estudos partem ou da biografia da liderança anarquista, ou de fontes propriamente de registros escolares, como o caso da Universidade Popular, havendo ainda o encontro dessas duas ordens de fontes.

A articulação, por um lado, que pareceu existir, por exemplo, em São Paulo, entre as lideranças anarquistas, para o entendimento do movimento das escolas modernas, que parece fundamental, nem sempre é explorada.

Os esforços empreendidos em perceber na prática pedagógica os elementos dos princípios subjacentes, as perspectivas e concepções ali envolvidas, ao passo da própria inserção do ideário libertário no contexto histórico em questão, pode indicar uma análise do fenômeno que possa se aproximar da especificidade daqueles processos envolvendo a presença social da educação libertária no Brasil.

Conclusões

A vitalidade e as nuances históricas da educação libertária enquanto movimento não ficam visíveis com facilidade. Para que isso fosse possível, valeria a pena, talvez, acompanhar os desdobramentos da educação libertária pós-1919. Nem a articulação entre os núcleos

de São Paulo e Rio, com experiências no nordeste ou no sul do país tem destaque. João Penteadó, um dos articuladores da educação libertária no Brasil, continuou trabalhando no ramo educacional até 1958, falecendo em 1965.³²

Criado a partir de 1924, o Departamento Estadual de Ordem Política e Social (DEOPS) teve grande e sombria atuação repressiva em São Paulo, um dos centros de força do movimento operário brasileiro, evidentemente, ligado, entre outros fatores, ao próprio desenvolvimento da sociedade urbano-industrial brasileira, cuja concentração manufatureira e adensamento populacional se verificaram no Sudeste. João Penteadó e Adelino de Pinho tiveram lá seus prontuários, cujos registros podem hoje ser consultados no Arquivo Histórico do Estado de São Paulo.³³

Fregoni³⁴ faz uma análise da Academia Saldanha Marinho (denominação dada à Escola Moderna no período) de 1920 a 1945 procurando observar a Educação Libertária em resistência. Analisando a documentação escolar, procura comparar os métodos e desenvolvimento das atividades com o ensino oficial, identificando alguns aspectos do ensino racionalista, a partir de sua base conceitual de origem, sem se deter em profundidade nos seus princípios fundamentais.

Uma perspectiva importante para o entendimento de como se desenvolveu no Brasil a experiência de educação anarquista, seria perscrutar em que medida se pode perceber o diálogo das práticas levadas a efeito, não apenas com seus princípios orientadores de origem, consubstanciados, nuclearmente, em Ferrer³⁵ e Robin, mas com o pensamento educacional dos libertários brasileiros ou aqui estabelecidos, que estiveram à frente desses empreendimentos.

João Penteadó possui uma extensa obra de contos, fábulas, peças teatrais, além dos textos dos jornais anarquistas, em que desenvolveu seu entendimento e defesa do ideário ácrata e pedagógico-libertário³⁶. Adelino de Pinho foi o português que, junto a Penteadó, desenvolveu as escolas modernas em São Paulo, escreveu em *A Lanterna* e outros jornais operários, sob o pseudônimo Pinho de Riga e Demócrito.

Neno Vasco, Oreste Ristori, Florentino de Carvalho (cujo nome era Primitivo Soares) e Maria Lacerda de Moura, entre outros, foram os que estiveram ligados à educação libertária no Brasil. O pensamento desses anarquistas e educadores aparece nas biografias³⁷.

32 Luciana Eliza Dos Santos, "A trajetória Anarquista do educador João Penteadó: leituras sobre educação, cultura e sociedade" (Dissertação Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (FEU/SP), 2009), 32.

33 Estão sob os prontuários números 230 e 4 no Fundo DEOPS do Arquivo Histórico do Estado de São Paulo.

34 Olga Regina Fregoni, "Educação e resistência anarquista em São Paulo: a sobrevivência das práticas da educação libertária na Academia de Comércio Saldanha Marinho (1920-1945)" (Dissertação (Mestrado em Educação – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2007), 97.

35 Maurício Tragtenberg, "Francisco Ferrer e a pedagogia libertária", *Educação e Sociedade*, nº01 (1978).

36 Luciana Eliza Dos Santos, "A trajetória Anarquista do educador João Penteadó: leituras sobre educação, cultura e sociedade" (Dissertação Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (FEU/SP), 2009).

37 Há biografias e estudos sobre João Penteadó, Oreste Ristori, Fábio Luz, Edgard Leuroth e Maria Lacerda de Moura, sendo que alguns apenas tiveram um vínculo mais intenso com a educação libertária.

Não esteve entre os objetivos preconizados, no presente manuscrito, relatar os principais achados das pesquisas, das reflexões e análises realizadas em torno da historicidade da Escola Moderna n.º 1. Todavia, no itinerário da valorização histórica e da consideração política e social da experiência da educação libertária no Brasil, ocorrem ao seu entendimento, não apenas os princípios de origem da pedagogia libertária, tão bem aprofundados em esforços de síntese, como os de Silvio Gallo (1990³⁸, 1993³⁹), entre outros, mas, também, a dimensão do pensamento educacional libertário dos anarquistas brasileiros ou estrangeiros associados a tais práticas, em perspectiva histórica, no curso de seus embates, de suas descontinuidades, para uma contextualização da prática pedagógica aqui desenvolvida.

Por fim, é importante dizer que, a experiência paulista é significativa, já que nela temos os registros da Escola Moderna n.º 1, criada como protótipo pelos anarquistas nos anos iniciais da década de 1910, em busca de uma alternativa proletária às dificuldades políticas, econômicas e sociais que haveria de perdurar por muitos anos, não sem revezes, refluxos e mudanças em designios educacionais e pedagógicos.

Contribuição dos autores:

Carlos Bauer: investigação, concetualização, metodologia, visualização, escrita (rascunho e original); Marcelo Luiz da Costa: investigação, concetualização, escrita (rascunho e original).

Financiamento

Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CNPq).

Conflito de interesses

Os autores declaram não ter conflitos de interesse.

Implicações éticas

Os autores declaram que este artigo não tem implicações éticas na sua redação ou publicação.

38 Silvio Donizetti de Oliveira Gallo, "Educação anarquista: por uma pedagogia do risco" (Dissertação (Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), 1990).

39 Silvio Donizetti de Oliveira Gallo, "Autoridade e a construção da liberdade: o paradigma anarquista em educação" (Tese Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), 1993).



Referências bibliográficas

- Augusto, Acácio e Edson Passetti. *Anarquismo e educação*. São Paulo: Autêntica, 2008.
- Barreira, Luiz Carlos. "História e historiografia: as escritas recentes da História da Educação Brasileira (1971-1988)", Tese Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), 1995.
- Bauer, Carlos. *Educação, terra e liberdade: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica*. São Paulo: Edições Pulsar & Xamã, 2009.
- Burke, Peter. (org.) *A escrita da história: novas perspectivas, trad. de Magda Lopes*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- Burke, Peter. *História e teoria social, tradução de Klauss Brandini Gerhardt, Roneide Venâncio Majer*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- Cardoso, Ciro. Flamarion e Ronaldo Vainfas. *Domínios da história*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- Casalvara, Tatiana da Silva. "*Práticas da educação no Brasil – a experiência da Escola Moderna em São Paulo*". Dissertação Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (FEU/SP). São Paulo, 2004.
- Diniz, Cássio, Carlos Bauer, Isabella Delcorso. "A educação na Internacional Comunista". *EccoS – Revista Científica e15894*, n. 51 (2019). <https://doi.org/10.5585/EccoS.n51.15894>. Acesso em: 11 de dez. de 2023.
- Fortunato, Marinice da Silva. "A experiência educacional de autogestão: a escola moderna no. 1 na sua gênese". Dissertação Mestrado em Educação – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), 1992.
- 118 Fregoni, Olga Regina. Educação e resistência anarquista em São Paulo: a sobrevivência das práticas da educação libertária na Academia de Comércio Saldanha Marinho (1920-1945). Dissertação Mestrado em Educação – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), 2007.
- Gallo, Silvio Donizetti de Oliveira. "Educação anarquista: por uma pedagogia do risco". Dissertação Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), 1990.
- Ghiraldelli Júnior, Paulo. *Educação e movimento operário*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- Jomini, Regina Célia Mazoni. "Uma educação para a solidariedade: contribuição ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na Republica Velha". Dissertação Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP). FE/UNICAMP, 1993.
- Luizetto, Flávio Venâncio. "Presença do anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios literário e educacional: 1900-1920". Tese (Doutorado) FFCLH/USP, 1984.
- MORAES, J. Damiro de. A trajetória educacional anarquista na primeira república: das escolas aos centros de cultura social. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP). Campinas, 1993.
- Prado, Antonio Arnoni (Org.). *Libertários no Brasil: memória, lutas, cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- Rodrigues, Edgard. *Anarquismo no teatro, na escola e na poesia*. Rio de Janeiro: Achiamê, 1992.
- Safon, Ramón. *O racionalismo combatente: Francisco Ferrer y Guardia, tradução de Plínio Augusto Coelho*. São Paulo: Imaginário, 2003.
- Santos, Luciana Eliza Dos. "A trajetória Anarquista do educador João Penteadó: leituras sobre educação, cultura e sociedade". Dissertação Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (FEU/SP), 2009.

