

As Disciplinas Lecionadas nas Escolas Operárias Ligadas à Confederação Operária Brasileira e as Leituras Recomendadas

The Subjects Taught in Workers' Schools Linked to the Brazilian Workers' Confederation and Recommended Readings

ALESSANDRO CARDOSO RIBEIRO
SEED-SE

RESUMO: Esta pesquisa retrata os limites e as ações coordenadas pela Confederação Operária Brasileira e as suas peculiaridades no seio do movimento operário brasileiro durante a Primeira República. Idealizado por intelectuais e líderes operários, esta central sindical funcionou como órgão aglutinador da intelectualidade que se identificava com a causa operária, denominada pelos mesmos como a questão social. Desse modo, é nesse contexto que tem início a organização do proletariado brasileiro que, durante essa fase, contou com a liderança dos imigrantes libertários, além de intelectuais brasileiros das camadas médias urbanas, principalmente no eixo Rio-São Paulo. Tal trabalho, portanto, é pensado através de E.P.Thompson e Perry Anderson e o que estes analisam quanto à classe operária inglesa, além de outros autores, jornais e revistas.

CONFEDERAÇÃO OPERÁRIA BRASILEIRA. ANARCOSSINDICALISMO. PECULIARIDADES.

ABSTRACT: This research portrays the limits and actions coordinated by the Brazilian Workers' Confederation and its peculiarities within the Brazilian labor movement during the First Republic. Conceived by intellectuals and workers' leaders, this trade union central functioned as a uniting organ of the intelligentsia that identified itself with the workers' cause, called by them as the social question. Thus, it is in this context that the organization of the Brazilian proletariat begins, which, during this phase, had the leadership of libertarian immigrants, as well as Brazilian intellectuals from the urban middle classes, mainly in the Rio-São Paulo axis. Such work, therefore, is thought through E.P.Thompson and Perry Anderson and what they analyze about the English working class, in addition to other authors, newspapers and magazines.

ANARCHO-SYNDICALISM. PECULIARITIES.

Introdução

(...) As Escolas Públicas, primárias e superiores, fornecem uns programas instrutivos, cuidadosamente compilados pelos governos, e consoantes com os interesses econômicos, políticos, partidários, etc. (Lima, Efren. *A Vida*, n. 3, 31-01-1915, p.6).

Neste trecho de um artigo escrito na revista *A Vida*, o jornalista e professor Efren Lima, intelectual filiado à COB, mostra em poucas palavras a importância dos programas instrutivos educacionais para a concretização de projetos políticos hegemônicos, reafirmando a tese do professor Florentino de Carvalho, o que comprova, na prática, que toda relação pedagógica é hegemônica ou contra-hegemônica. Neste sentido, para Efren Lima era necessário que essas escolas operárias criadas naquela conjuntura – justamente em oposição às escolas patrocinadas pelo Estado e também àquelas escolas confessionais – tivessem disciplinas que desconstruíssem tudo o que os alunos tenham aprendido: crenças religiosas, amor pelas pátrias, respeito às autoridades, obediência às leis, proteção à propriedade privada, e milhares de monstruosidades análogas (Lima, Efren. *A Vida*, n.3, 31-01-1915, p.6).

Diante disso, de acordo com um artigo escrito por um anônimo no jornal *A Lanterna*:

Para a fundação de escolas segundo o modelo das que fundou Ferrer era indispensável: 1 - A edição de livros escolares e obras apropriadas para o ensino da educação racionalista; 2 - a preparação de professores racionalistas. Para conseguir isso (...) o meio mais prático é a constituição de um centro editorial e fornecedor de material de ensino, instruções e professores. Assim teremos garantia de escolas em todas as localidades do Brasil onde haja elementos livre-pensadores para sustentá-las (*A Lanterna* citado por Jomini, 1990, p.37).

Na prática, parte destes fins foram conseguidos pela COB¹, uma vez que as duas universidades populares foram fundadas no Rio de Janeiro e em São Paulo, apesar da pouca duração de existência, formaram alguns quadros de professores que atuaram nas escolas modernas, principalmente no eixo Rio-São Paulo. Além disso, o comitê pró-escola moderna conseguiu, através de doações de filiados e simpatizantes, um centro editorial para o fornecimento do material didático destas escolas, que eram doadas gratuitamente aos alunos destas mesmas instituições escolares.

Assim, as escolas modernas se espalharam pelo Brasil afora durante a Primeira República². Entretanto, essas mesmas instituições escolares em seu fazer-se, constituíram-se com um ensino híbrido,

¹ A preocupação com a educação escolar do operariado durante a Primeira República, não era exclusividade da COB, já estavam presentes também nos programas dos primeiros partidos operários brasileiros. Os programas do Partido Operário ou Socialista, do Partido Operário Brasileiro, do Partido Democrata Socialista e também do Partido Socialista Brasileiro, tinham em comum nos seus programas, três reivindicações, que na verdade faziam parte da tradição do pensamento educacional e pedagógico do movimento operário europeu: a gratuidade do ensino o ensino laico, a ênfase na necessidade do ensino técnico profissional. Ver: FORTUNATO, Marinice da Silva. *Uma Experiência Educacional de Autogestão: a escola moderna n.1 na sua gênese*. Dissertação de Mestrado. EHPS-PUC-SÃO PAULO. São Paulo, 1992, p.130.

² Estas são algumas das escolas modernas inspiradas pela COB: 1900 - Escola Dante Alighieri - SP- capital- Brás, que alfabetizou italianos e brasileiros tendo posteriormente se transformado em universidade livre; 1902- Escola Racionalista Libertária- SP- capital; 1904 - Escola Sociedade Internacional – Santos - fundada pela União dos Operários alfaíates; 1907- Escola Livre – Campinas - fundada pela liga operária; 1907- Escola Noturna – Santos - fundada pela Federação Operária; 1908 - Escola Primeiro de maio n- Rio de Janeiro - Vila Isabel; 1909 - Escola Social – Campinas - fundada pela Liga Operária; 1909 - Escola Operária dos vidreiros – SP - dirigida por Edmundo Rossoni, vindo da Itália especialmente a convite da COB; 1911- Escola Moderna do Ceará; 1912 - Escola Nova - SP- fundada e administrada por Florentino de Carvalho; 1912- Escola da União Operária de Franca - SP- fundada por Teófilo Ferreira; 1912 - Escola da Liga Operária de Sorocaba; 1912 - Escola Moderna n.1- administrada por

inspirado tanto pela concepção de uma educação integral defendida por Francisco Ferrer³, como também pelas ideias libertárias de vários pensadores, a exemplo de: Bakunin, Proudhon, Tolstói, entre outros. A depender da concepção do intelectual filiado à COB que dirigia a escola, adotava-se prioritariamente um ou outro como referência, a exemplo da Escola Moderna n.1, dirigida por João Penteadó, que optou por Tolstói, ou Florentino de Carvalho, diretor da Escola Nova, que preferiu Kropotkin, conforme já citado anteriormente neste trabalho.

Apesar dessas peculiaridades, as escolas modernas brasileiras objetivavam uma educação integral, apoiada por princípios do racionalismo, com o intuito de promover tanto a emancipação dos operários, como também uma visão crítica do mundo por estes. Ademais, buscou-se ainda desconstruir os antigos hábitos culturais das classes subalternas, tendo como referência o operariado europeu para a formação de um modelo ideal, definido pela COB como homem novo anarquista.

Vale destacar também que, no mesmo período, havia a mesma preocupação com relação às disciplinas a serem lecionadas nas escolas por parte do Estado brasileiro. Segundo Rosa Fátima de Souza, tal projeto articulava as ideias de uma educação integral, porém, numa outra vertente, compreendendo a educação física, intelectual e moral com as necessidades de homogeneização cultural e de civilização das massas (Souza, 1998, p.171). Em suma, a escola pública tinha por finalidade assegurar tanto o controle das massas, por meio do que era ensinado, como também a própria sustentação do regime republicano.

De acordo com E.P. Thompson, foi a partir da revolução francesa que os Estados nacionais passaram a desempenhar um papel cada vez mais importante no ato de organizar a escolarização e o currículo. Desse modo, segundo ele, as atitudes em relação à classe social, cultural e educação popular tornaram-se rígidas após a revolução francesa. Além do mais, durante mais de um século, a maioria dos educadores da classe média não podia distinguir o trabalho de educação quanto ao trabalho de controle social (Thompson, 2002, p. 36).

A mesma preocupação havia por parte da igreja católica, principalmente pela conjuntura, marcada tanto pela revolução russa, bem como pelo aumento das tensões sociais, resultantes da desregulação das relações capital x trabalho no Brasil e, ao mesmo tempo, pelo crescimento da COB.

Segundo os segmentos católicos, a saída estaria em uma reespiritualização do Estado (Beired, 1999, p. 20), pois, com o fim do laicismo no Brasil, houve uma mudança de postura da república frente à igreja cristã católica, causando de acordo com a sua interpretação, o afastamento dos valores cristãos de solidariedade e amor ao próximo, de forma a gerar crises que eram frutos dessa mesma degeneração e desse distanciamento.

A atuação dos grupos católicos dentro desse mesmo processo, quando da reforma Francisco de Campos⁴, foi facilitada pelo pacto que este ministro procurou estabelecer entre o governo e a igreja. O

João Penteadó; 1913 - Escola Moderna n.2 - dirigida inicialmente por Florentino De Carvalho, e depois por Adelino de Pinho; 1914 - Escola Moderna de Pernambuco; 1920 - Escola Joaquim Vicente - SP; 1920 - Nova Escola - RJ; 1920 - Escola Racionalista Francisco Ferrer - Belém- PA; 1921 - Escola da Liga da Construção Civil - Rio de Janeiro - Niterói; 1925 - reabertura da Escola Moderna e da Sociedade pró-ensino racionalista - Porto Alegre. Ver: FORTUNATO, Marinice da Silva. Uma Experiência Educacional de Autogestão: a escola moderna n.1 na sua gênese. Dissertação de Mestrado. EHPS-PUC-SÃO PAULO. São Paulo, 1992, p.137-139.

³ O princípio de educação integral presente no programa educacional do comitê para o ensino anarquista afirmava que os processos pedagógicos deveriam: (...) favorecer o desenvolvimento harmonioso de todo o indivíduo e fornecer um conjunto completo, coerente, sintético e paralelamente progressivo em todos os domínios do conhecimento intelectual, físico, manual e profissional, sendo as crianças exercitadas nesse sentido desde os primeiros anos (COMITÊ PARA O ENSINO ANARQUISTA, citado por LUIZETTO, 1986, p.24).

⁴ Desde o início dos anos 1920, a igreja católica aferra-se ao projeto de ampliar suas esferas de influência política através da criação de uma rede de organizações paralelas à hierarquia eclesiástica e geridas por intelectuais leigos (...) Ao mesmo tempo que procuravam reformar as obras tradicionais de caridade, as associações leigas, as ligas

centro D. Vital, fundado por Jackson de Figueiredo, e a revista *A Ordem* foram o centro dos debates de renovação da igreja católica, apresentando a educação como uma das prioridades das discussões realizadas (Bittencourt, 1990, p. 44).

Com isso, a COB que havia optado, dentro do processo de guerra cultural contra essas instituições, utilizou-se da educação como principal instrumento de politização da classe operária brasileira da época, optou pela pedagogia ferrerista dentro desse processo, também chamada de pedagogia racionalista. Frisa-se, ainda, que esta tornou-se a ideologia educativa tanto dos anarcossindicalistas, como também dos demais segmentos políticos presentes na COB, assim como nos outros centros operários que haviam adotado esse modelo educacional, como principal referência pedagógica.

Neste sentido, o professor anarcossindicalista Ruy Gonçalves, membro da COB, diretor da escola operária e racionalista Forja, localizada na cidade de Niterói, Rio de Janeiro, escreveu:

O homem sem instrução, é um ser inferior, é uma espécie de animal, de besta que a astúcia dos outros acorrenta para utilizar-se em proveito próprio. O homem sem instrução é um escravo que pertence a um senhor, o operário ignorante tem um dono e esse dono, o patrão, maltrata-o e submete-o vencido à sua vontade esmagadora (Gonçalves, Ruy. *Liberdade*, n.23, 01-09-1918, p.1).

Dessa maneira, a pedagogia libertária carrega consigo um espírito intrinsecamente transformador, além de uma coerência com a defesa de um projeto de revolução social, sendo, portanto, ferramenta de transformação social, e não um fim em si mesmo (Machado, 2017, p.132). Conforme dizia o próprio Ferrer, inimigo da desigualdade social, não me limitarei a lamentar seus efeitos, mas quis combatê-la em suas causas, certo de que desse modo se chega positivamente à justiça, ou seja, à tão sonhada igualdade que inspira todo afã revolucionário (Ferrer, 2014, p.36).

Dito isto, o comitê pró-escola moderna, embora sempre respeitasse as opções políticas de cada centro operário, orientava que as escolas operárias tivessem como referência as disciplinas adotadas pela Escola Moderna de Barcelona, que, de acordo com Luciana Eliza dos Santos (2014, p.50), buscava atender a legislação vigente na Espanha, cujas exigências condiziam com as seguintes disciplinas: doutrina cristã e noções de história sagrada, língua castelhana, aritmética, geografia e história, rudimentos de direito, noções de geografia, noções de ciência físicas e naturais, noções de higiene e fisiologia humana, desenho, canto, trabalhos manuais e exercícios corporais. Por questões óbvias, as disciplinas doutrina cristã, história sagrada e rudimentos do direito não faziam parte da Escola Moderna de Barcelona.

Além das disciplinas, um outro elemento pedagógico importante presente nas escolas modernas brasileiras eram os artigos escritos tanto por professores como também por alunos, além dos artigos de jornais da época, nos quais debatiam-se temas políticos com os alunos. Também, algumas seções instrutivas, sob o ponto de vista científico, filosófico e literário, de molde a favorecer e incrementar a cultura intelectual da mocidade escolar (O Início, 15-09-1928).

Assim, dentro de uma perspectiva de mediação cultural, tendo a educação como principal instrumento de luta política, é que a COB irá conduzir os centros operários. Com isso, não serão as macroestruturas econômicas, políticas e sociais que irão determinar suas ações, mas o trabalhador, enquanto sujeito coletivo, que iria fundar as opções ideológicas tomadas através da leitura das condições dadas (Azevedo, 2002, p. 21). Em outros termos, é a partir da experiência vivida que seriam formuladas as suas estratégias de luta mediadas por uma nova cultura, valores e princípios libertários.

destinadas ao culto e à oração, os círculos e congregações voltados ao recrutamento de vocações, os altos dignatários do clero se empenharam em preservar e expandir a presença da igreja em áreas estratégicas como o sistema de ensino, a produção cultural, o enquadramento institucional dos intelectuais, etc. Em troca da manutenção de seus interesses em setores onde a intervenção do Estado se fazia sentir de modo crescente (o sistema educacional, o controle dos sindicatos, etc.), a igreja assumiu o trabalho de encenar grandes cerimônias religiosas das quais os dirigentes políticos podiam extrair amplos dividendos em termos de popularidade. Ver: SCHWARTMAN, Simon e outros. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, São Paulo: EDUSP, 1984, p.56-57.

O objetivo pedagógico principal era de contribuir para a formação crítica dos trabalhadores e de suas famílias, e o ângulo de visão assumido é sempre o da classe operária, num plano que transcende a particularidade das culturas nacionais ou étnicas. Isto é, na perspectiva internacionalista (MORAES, 2013, p.155). Como complemento dessas atividades, aconteciam também cursos profissionais de corte e costura, desenho geométrico e artístico, bem como do ensino de música e de teatro social, tudo isso nos centros de cultura social, onde também havia as conferências que abordavam a luta dos trabalhadores na história, tanto no Brasil como também no mundo. Isto tudo principalmente no eixo Rio-São Paulo⁵, com os objetivos tanto de alfabetização, como também de formar quadros de militantes, mostrando na prática que a igualdade, a solidariedade e a liberdade são possíveis naquele período histórico, assim como na futura sociedade ácrata idealizada pela COB.

Vale ressaltar, também, que a COB foi além desses objetivos políticos-pedagógicos, visto que, num contexto histórico ainda marcado fortemente pela influência do latim na escrita brasileira, essa instituição propôs a reforma das normas ortográficas. Em outras palavras, o próprio Neno Vasco, jornalista português que atuava tanto no Brasil, como também em Portugal, entrou em conflito com os intelectuais da própria academia brasileira de letras da época, por querer uma adaptação da gramática ao linguajar do povo⁶, isto com o objetivo de facilitar a leitura e a escrita dos impressos produzidos tanto pelos centros operários e pela própria COB.

Dessa forma, os jornais anarcossindicalistas e operários, muitos deles com as novas regras, à revelia da norma culta, revelam uma profunda preocupação com a ampliação do acesso do trabalhador aos meios de comunicação de massa da época, especialmente os jornais. Queriam, muitos dos intelectuais que interagiam com os operários escritores, a participação dos demais produtores não apenas na leitura dos periódicos, mas na confecção de artigos e colunas daqueles veículos (Samis, 2008, p. 199).

Outro aspecto que faz parte das peculiaridades das escolas modernas brasileiras, em especial quanto às do eixo Rio-São Paulo, consiste na presença do teatro social enquanto instrumento pedagógico, com os objetivos de arrecadar fundos para as mesmas, como também enquanto processo de ensino, entendendo a natureza das injustiças sociais do ponto de vista classista ⁷adaptando às peças teatrais, a

⁵ Os centros de estudos sociais ou de cultura promoviam várias atividades educativas, o centro de estudos jovens libertários, localizado no bairro da Barra Funda, em São Paulo-capital, dividia as suas atividades semanais assim: segunda, quarta e sexta para a escola, terças e quintas destinadas para a leitura, sábado à discussão de temas libertários, e domingo reservado para conferências. Ver: Centro de estudos sociais jovens libertários. Amigo do povo, São Paulo, 25-07-1903.

⁶ No entanto, mais revelador das tensões em torno da definição da norma culta que esses diálogos mantidos entre os jornais e intelectuais de prestígio é a polêmica mantida com a academia brasileira de letras sobre o tema da ortografia por figuras como Neno Vasco e Elísio de Carvalho. Tal polêmica aparece como sintoma da natureza multifacetada das relações entre as elites dominantes e alguns dos projetos populares no período. Se a presença de muitos desses líderes operários no próprio terreno das elites, assumindo as discussões e temas da cultura letrada dominante, a modernidade, indicam um processo de assimilação-contenção dos projetos culturais das lideranças operárias no campo do poder dominante, a modernidade e atualidade de suas críticas e propostas assinalam a força alternativa e autônoma de tais projetos. Ver: CRUZ, Heloísa de Faria. São Paulo em papel e tinta: periodismo e vida urbana- 1890-1915. São Paulo: FAPESP, 2000, p.174.

⁷ Na obra escrita pelo português Adolfo Lima (O Teatro Social) e usada como referência tanto pelos libertários brasileiros e portugueses, ele afirma que: No que o teatro na escola atinge o máximo poder educativo, não é propriamente na recita, no espetáculo em si, que dura apenas algumas horas. É na soma de trabalhos preparatórios que exige. Uma recita numa escola põe-na toda em actividade: professores e alunos multiplicam-se nos trabalhos que lhes foram distribuídos, numa azafama quente e entusiástica. A tarefa a realizar cria vida! A criança é estimulada a trabalhar e trabalhar bem e espontaneamente. Vê um fim a realizar. E, que os trabalhos sejam, quer de ordem manual, quer intelectual, ela agita-se freneticamente, instrui-se, educa-se por si mesma. Ver: LIMA, Adolfo. O Teatro na Escola. Lisboa: Guimarães & C Editores. 1914, p.3.

uma linguagem simples e objetiva, para serem mais bem compreendidas pelas classes subalternas. Para tanto, era necessário incentivar, desde mais cedo, a sensibilidade e as técnicas do teatro durante a permanência dos estudantes nas escolas, enquanto um elemento educativo digno de aproveitamento, tanto pela criança como pelo adulto (Lima, 1914, p.3).

Edgar Rodrigues, em sua obra *O Anarquismo na Escola*, no teatro, na poesia, identificou sessenta e três grupos de teatro social (Rodrigues, 1992, p. 231), organizados pelos respectivos centros operários coordenados pela COB durante a Primeira República, o que mostra o quanto esse instrumento pedagógico era também utilizado pelos libertários no processo de guerra cultural.

Já em relação às disciplinas, havia uma grande heterogeneidade nessas escolas racionalistas. Todas as escolas modernas e demais escolas operárias faziam a relação educação-trabalho, no sentido dado por Francisco Ferrer y Guardia, na direção das formulações de Robin, possibilitando o pleno desenvolvimento de todas as capacidades do indivíduo, integrando o trabalho manual e o intelectual (Moraes, 2013, p. 45).

A mesma correlação educação-trabalho era proposta pelos marxistas⁸, no manifesto comunista, por exemplo, o próprio Marx coloca entre as ações imediatas a serem tomadas após a conquista do poder, a seguinte atitude com relação à educação: ensino público e gratuito a todas as crianças; abolição do trabalho das crianças nas fábricas em sua forma atual; unificação do ensino com a produção material (Marx & Engels, 1998, p. 43).

Alguns teóricos anarquistas compartilhavam da mesma posição teórica: a dissociação do trabalho intelectual do técnico-manual é uma reprodução das relações das desigualdades fundamentais identificadas por Bakunin (Machado, 2017, p.129). Segundo Antônio Felipe da Costa Machado:

No século XIX, Bakunin chamava a atenção para tais desigualdades que formavam abismo entre a qualidade e o foco do ensino entre as camadas populares e as privilegiadas da sociedade. Havendo então uma instrução intelectual oferecida às elites, que conta com o respaldo das ciências e das letras para gerenciar e controlar, segundo seus próprios interesses, o trabalho e o produto do trabalho dos trabalhadores braçais. Já a educação das classes trabalhadoras, quando ocorre, aconteceria por meio de uma instrução para o trabalho manual, que também seria gerenciada pelas elites letradas. Trata-se de oferecer ao indivíduo apenas a instrução necessária para sua realização enquanto operário, escapando-lhe qualquer oportunidade de reflexão sobre seu próprio trabalho e o produto dele, fazendo-o um trabalhador alienado⁹.

Nesse aspecto, o sistema educacional capitalista acabava reproduzindo as desigualdades também no campo da educação, ao oferecer para cada classe social o ensino necessário para manter o próprio sistema funcionando sem rupturas. Ferrer y Guardia propôs justamente o contrário dessa lógica educacional, segundo o que ele mesmo afirmava:

⁸ Conforme escreveu Mario Alighiero Manacorda: A conclusão que, em síntese, que se pode extrair dessa posição de Marx é, portanto, uma exigência de reintegração de um princípio unitário do comportamento do homem. Exigência a que não basta responder com a hipótese de uma teoria pedagógica e um sistema da educação que reintegrem de imediato essas várias esferas divididas entre si; mas que, de qualquer maneira, pressupõem uma práxis educativa que, ligando-se ao desenvolvimento real da sociedade, realize a não separação dos homens em esferas alheias, estranhas umas às outras e contrastantes, ou seja, uma práxis educativa que se funde sobre um modo de ser que seja o mais possível associativo e coletivo do seu interior, e ao mesmo tempo, unido à sociedade que a circunda. Ver: MANACORDA, Mário Alighiero. *Marx e a Pedagogia Moderna*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 74-75.

⁹ Ver: MACHADO, Antônio da Costa Monteiro. *Forjas da Liberdade: Educação Operária, Anarquismo e Sindicalismo Revolucionário na Niterói da Primeira República*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- CCH, 2017, p.129-130.

inimigo da desigualdade social, não me limitarei a lamentar seus efeitos, mas quis combatê-la em suas causas, certo de que desse modo se chega positivamente à justiça, ou seja, à tão aguardada igualdade que inspira todo o afã revolucionário (Ferrer & Guardia, 2014, p. 36).

Um exemplo clássico de uma escola moderna brasileira que, durante a Primeira República, seguia a linha da instrução integral de união da educação técnica (trabalho braçal) com a intelectual, foi a escola operária Forja. Fundada no ano de 1921, na cidade de Niterói, Rio de Janeiro, esta escola, conforme já citado em capítulos anteriores, era vinculada à liga operária da construção civil – central sindical de linha anarcossindicalista e vinculada à COB.

Fundada e ao mesmo tempo dirigida pelo professor Ruy Gonçalves, esta escola fez a opção de trabalhar com a alfabetização de adultos, diferentemente das escolas modernas n.1 e n.2 que, apesar de também terem alunos adultos no turno da noite, majoritariamente eram formadas por crianças. Ao contrário da Escola Moderna Forja, que era constituída de alunos operários utilizados como mão-de-obra em funções subalternas na indústria da construção civil. Neste sentido, Ruy Gonçalves, em um artigo escrito no boletim da liga operária da construção civil, deixa bem claro que a escola da liga se difere das instituições de ensino tradicionais pela função social que cumpre:

A escola da liga está aberta; ela é a porta larga, a estrada luminosa por onde passarão os que são conscientes; afastando-se dessa porta é fugir da vereda da luz que ilumina a consciência do trabalhador, elevando-o, fazendo-o livre. A inconsciência deve desaparecer e para que o trabalhador que tudo produz e só é explorado, consiga ser consciente só existe um caminho: é educar-se. Para educar-se criou-se a escola. A escola é a forja monstruosa em que os sentimentos do homem aperfeiçoam-se e se apuram. Auxiliai a escola, camaradas; auxiliai a escola frequentando suas aulas. Instruí-vos! Educai-vos! (Boletim da liga operária da construção civil , n.4, maio de 1921, p. 4)

Para alcançar esse objetivo, as escolas modernas brasileiras passaram também a produzir seu próprio material: livros de história, matemática, cartilhas, entre outros. Já os livros, cadernos, lápis, borracha eram cedidos pela própria escola. Havia também uma biblioteca, que era uma parceria permanente em todas as atividades libertárias, das universidades populares à escolinha primária, das ligas às federações (Neto, 2008, p. 93). No início, eram usadas obras traduzidas de autores europeus, por libertários portugueses que mantinham ligações com a COB ¹⁰e, depois, com a produção de intelectuais brasileiros libertários, a exemplo de: Fábio Luz, José Oiticica, Maria Lacerda de Moura, João Pentead e Adelino de Pinho, que escreveu o livro escrito no ano de 1908 (Pela Educação e pelo Trabalho), obra adotada como referência por Ruy Gonçalves, no qual o autor defende a união entre o trabalho intelectual, com o ensino técnico¹¹.

¹⁰ Nos dois países, os anarquistas assumem posições de destaque nas lutas sociais no final do século XIX e início do século XX. Fundam organizações especificamente para anarquistas, como é o caso da aliança anarquista no Brasil e da união anarquista portuguesa, ao mesmo tempo que participam também da criação das principais organizações de lutas nos dois países. No Brasil são responsáveis diretos pela criação da COB e em Portugal da criação da Confederação Geral do Trabalho (CGT). (...) Aliada aos seus projetos de intervenção direta na política estava associada à educação libertária que buscava atender a elevação moral e intelectual da classe. É comum encontrarmos nos periódicos seções, como: nossa biblioteca; leituras que recomendamos; nossas leituras; o que todos devem ler, indicando inúmeras publicações e temas acessíveis nas bibliotecas ou nas redações dos impressos disponíveis para consulta e venda. Ver: OLIVEIRA, Francisco Robson Alves de. A Circulação do Conhecimento entre Brasil e Portugal (1900 a 1930). Tese de Doutorado. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2020, p.93.

¹¹ A Biblioteca Terra Livre de São Paulo, reuniu no ano de 2014, vários textos dispersos de Adelino de Pinho sobre educação e sindicalismo, no qual resultou a obra PINHO, Adelino de. Pela Educação e Pelo Trabalho e outros escritos. Biblioteca Terra Livre. São Paulo, 2012.

De acordo com José Damiro, as disciplinas lecionadas na Escola Moderna Forja, localizada na cidade de Niterói-RJ – que unia educação e trabalho –, eram organizadas basicamente em: leitura, caligrafia, gramática, aritmética, geografia, botânica, geologia, minerologia, física, química, história universal, desenho, etc. (Moraes, 2013, p. 47). Em outros termos, o fato de seu programa curricular fosse menor em comparação com suas irmãs paulistas, “(...) estar relacionada diretamente com o público ao qual as aulas eram direcionadas, à categoria da construção civil, composta majoritariamente por trabalhadores, sem escolaridade básica” (Machado, 2017, p.111).

Um outro aspecto a ser destacado, em relação aos materiais utilizados pelos professores em salas de aula das escolas modernas, diz respeito a uma perspectiva da análise histórica a partir da ótica dos explorados, ou seja, uma história vista de baixo, a exemplo da obra de história de Jacquinet, denominada de compêndio de história universal, utilizada como livro não só na Escola Moderna Forja, mas também em outras escolas modernas Brasil afora. Esta obra, que também foi utilizada pela Escola Moderna de Barcelona, foi traduzida no ano de 1914 pela editora portuguesa Guimarães & Companhia, fazendo parte de uma coleção denominada Biblioteca de Educação Racional¹².

Segundo o pesquisador Antônio Augusto Batista, os compêndios apresentavam um conjunto de textos por meio dos quais se expunham, de forma resumida, os conteúdos dos programas da disciplina (Batista, 2009, p. 54). Com o objetivo de desenvolver uma consciência crítica nesses estudantes, a partir da sua própria condição histórica, além disso, essa obra de história procurou abarcar os temas de forma objetiva e sintética para facilitar também o processo de aprendizagem. Dito isto, os volumes estão divididos em: volume I (226 páginas): pré-história; história antiga, idade média; e volume II (264 páginas): os tempos modernos, a revolução francesa; desde Napoleão até nossos dias.

No prefácio desse compêndio, a autora destaca a metodologia e o objetivo utilizados, criticando uma produção historiográfica entendida pela mesma como um relato das guerras, cronologia dos reis, relato que se reduzia à glorificação da força, a que se juntava oportunamente uma apologia religiosa (Jacquinet, 1901, p. 3). Para Jacquinet, isso não representava um ensino útil, pelo contrário, muitos célebres juvenis se apaixonaram pela fama dos conquistadores, cujas virtudes e glórias tanto se exaltavam, o que revelava que o estudo da história estava destinado a ilustrar as novas gerações com a experiência das já mortas (Jacquinet, 1901, p. 3).

Além disso, ainda segundo esta autora, esse modelo tradicional de ensinar história nas escolas, dava preponderância à civilização, deixando apagada a história política. Logo, limitava a mostrar o funcionamento e os diversos expedientes dos governos; a extensão do comércio, isto é, da exploração do homem pelo capital, da vassalagem do dinheiro; também nos fala das elucubrações altamente fantástica dos fundadores de religiões e da suposta ação benéfica na humanidade (Jacquinet, 1901, p. 3).

A organização da autora segue o que Batista (2009) define como um complemento à ação do professor, que deve introduzir e desenvolver a matéria, sugerir exercícios, fazer avaliações, propor acréscimos (Batista, 2009, p. 56). Porém, a questão da avaliação não está posta para as escolas anarquistas. Em contrapartida, teciam críticas contra essa prática no processo de aprendizagem, tendo em vista que entendiam que não deveriam existir nem prêmios e nem castigos (Ferrer, 2014, p.63).

¹² A Editora Guimarães & Cia, publicou na chamada biblioteca de educação racional as seguintes obras: FLAMARION, Camilo. *Iniciação Astronômica*. Coleção Biblioteca de Educação Racional. Lisboa: Guimarães & Cia, 1910; TOULOUSE. *Como se deve educar o Espírito*. Coleção Biblioteca de Educação Racional. Lisboa: Guimarães & Cia, 1912; DARZENS, George. *Iniciação Química*. Coleção Biblioteca de Educação Racional. Lisboa: Guimarães & Cia, 1911; LAISANT, Charles. *Iniciação Matemática*. Coleção de Educação Racional. Lisboa: Guimarães & Cia, 1911; BRUCKER, Emile. *Iniciação Zoológica*. Coleção Biblioteca de Educação Racional. Lisboa: Guimarães & Cia, 1912; GUILLAUME, Ch. *Iniciação Mecânica*. Coleção Biblioteca de Educação Racional. Lisboa: Guimarães & Cia, 1911; Jacquinet, Clemencia. *História Universal*. 2 volume. Coleção Biblioteca de Educação Racional. Lisboa: Guimarães & Cia, 1914.

Jacquinet acreditava, também, na necessidade de elaborar um projeto pedagógico para a formação de professores através da leitura dos pensadores da educação, como Montaigne, Rousseau, Spencer, Froebel, Pestalozzi e, especialmente, Rebelais, de modo que podemos perceber a influência desses autores nas páginas do boletim da escola moderna, em que a pedagoga trazia excertos de textos e reflexões sobre esses autores (Leutprecht, 2019, p. 79).

Ainda no prefácio do primeiro volume, identificamos as marcas do anarquismo em seu pensamento. De modo geral, no compêndio de história universal, buscou-se:

(...) de nossa parte, entendermos a história da civilização de uma maneira muito diferente, desde o surgimento do homem sobre a terra, nos esforçamos para reconstruir a vida real com todas as suas lutas, sofrimentos e progressos; procuramos colocar a nu, a maldade de todos os exploradores: guerreiros, legisladores, sacerdotes e todo o conjunto de ilusões que sofrem o povo, os verdadeiros, os que trabalham; deduzimos um ensino completo e severo para instruir as novas gerações para o conhecimento dos seus verdadeiros direitos e de seus verdadeiros deveres; o que seja uma escola de fraternidade universal, um testemunho de paz para o homem honrado e um motivo de terror e espanto para aqueles que tentam subjugar os seus irmãos (Jacquinet, 1901, p. 4).

Essa tentativa de instituir uma outra perspectiva no estudo da história foi um avanço na produção historiográfica da época, visto que, rompendo com a memória que colocava o vencedor como o centro do processo histórico, dialeticamente Jacquinet resgatava os sujeitos na história para a participação popular dos vencidos. Em outras palavras, o que De Decca (1994) procurou provar em seu livro *O Silêncio dos Vencidos*, ao mostrar que os derrotados dentro do processo histórico não possuem as formas de divulgar e valorizar sua história (De Decca, 1994).

Todavia, essa obra, assim como outras utilizadas pelas escolas modernas filiadas à COB, traz em seu prefácio um esclarecimento, este livro não é uma obra de ensino escrita para colegiais, mas um livro de esclarecimento para educadores (Brucker, 1912). Diante disso, revelando que tais livros foram editados para serem livros de professores, cumprindo a função de compêndio ou para complementar o conteúdo em sala de aula, o que na prática poderia distorcer a sua função revolucionária, pois conforme já citado, nem todos os professores filiados à COB eram anarcossindicalistas, utilizando a mesma tão somente ao ressaltar a luta pela cidadania no meio da classe operária.

Ademais, segundo Galvão e Batista, existe um foco maior nos conteúdos dos livros que expressariam diretamente os interesses de controle político nas dimensões da cultura escolar, em prejuízo do conjunto dos procedimentos discursivos e retóricos dos quais esses conteúdos fazem parte e dos processos de apropriação desses conteúdos (Galvão; Batista, 2009, p.16).

Apesar disso, esse novo paradigma de análise histórica (vista de baixo), ia no sentido inverso do modelo historiográfico usado como parâmetro pelo governo federal (aristocrático e liberal), em seu projeto educacional hegemônico¹³, na construção do novo homem cidadão brasileiro, modelo esse que excluía: afrodescendentes, indígenas, mulheres, analfabetos, entre outros, num processo civilizatório excludente de construção de uma identidade nacional. De acordo com a pesquisadora Célia Costa:

O desenvolvimento de uma literatura nacional, a construção da história da pátria e o estabelecimento dos princípios organizadores da ordem jurídica e política constituíram, de uma maneira geral, os pilares de

¹³ De acordo com a professora Circe Maria Bittencourt: tratava-se de um programa que trazia como fundamento a padronização cultural sob a alegação de que atendia aos interesses do país, revestindo-se, com esse intuito, de um conteúdo nacionalista, que atingiu o auge no período do Estado Novo. (...) Os conteúdos programáticos dirigidos para o estudo da pátria em todos os seus aspectos, inspiraram-se em Olavo Bilac, ampliando as disciplinas que mais diretamente se vinculavam à formação do brasileiro. Ver: BITTENCOURT, Circe Maria F. *Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)*. São Paulo: Loyola, 1990, p. 119- 120.

formação do projeto nacional, ou seja, política, história e literatura funcionarão como três eixos básicos e complementares nos processos de construção da nacionalidade¹⁴.

No Brasil, a mudança para o regime republicano exigiu a constituição de um novo imaginário político em busca de uma maior legitimação, uma vez que a implantação da República se deu por meio de um golpe que banuiu a família imperial do país (Fagundes, 2017). Nesse sentido, a historiadora Valéria Salgueiro afirma que naquele contexto:

o congresso constituinte republicano punha em prática, dessa forma, o princípio positivista de veneração cívica através do culto a homens ilustres em substituição à adoração dos santos católicos, erguendo-lhes um panteão do mesmo modo que tradicionalmente se erguiam templos às divindades míticas religiosas (Salgueiro, 2008, p.100).

Nesse projeto educacional, as humanidades também exerciam um papel fundamental na formação dos futuros dirigentes da nação brasileira, em que havia uma história oficial, positivista-evolucionista, que negava as contradições e ao mesmo tempo as diferenças étnico-culturais inerentes ao nosso Brasil¹⁵. O nacional era entendido não como o lugar em que viviam negros, índios e mestiços, mas o branco civilizado, carregado das tradições dos antigos, resultado da evolução histórica ocidental (Bittencourt, 1990, p.62).

Voltando às escolas operárias brasileiras, uma outra peculiaridade presente somente em algumas escolas modernas brasileiras, em especial às destinadas ao ensino de adultos, por exemplo, diz respeito à presença da disciplina sociologia ¹⁶no currículo. A exemplos da Escola Moderna do Ceará, dirigida pelo professor Moacir Caminha e da Escola Moderna FORJA, administrada pelo também professor Ruy Gonçalves, ambos anarcossindicalistas e membros da COB.

No caso da Escola Moderna do Ceará, o currículo era composto pelas seguintes disciplinas: português – francês – esperanto - história da sociedade – geographia – geral - palestras de sociologia – aritmética - escrituração e contabilidade comercial - desenho (Jornal O Ceará. Ano VIII n.1413. 25 de Outubro de 1911).

Neste aspecto, este era direcionado basicamente para alfabetização e formação de jovens da classe operária daquele estado, por isso era chamado por seus intelectuais de “educação científica e racional da mocidade proletária”. Havia também um curso, este sim tinha como alvo principal os operários cearenses,

¹⁴ COSTA, Célia. O Arquivo Público do Império: o legado absolutista na construção da nacionalidade. Estudos Históricos - descobrimentos. Rio de Janeiro, vol 14, n.26. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da FGV, 2000.

¹⁵ A COB chegou inclusive a financiar a produção de livros didáticos de história, através do comitê pró-escola moderna, contando para isso com a contribuição financeira de membros dessa mesma instituição. Assim, o intelectual libertário Rocha Pombo, vinculado aos libertários da cidade do Rio de Janeiro, conseguiu patrocínio para publicar a obra: POMBO, Rocha. Nossa Pátria. São Paulo: Cia. Melhoramentos de São Paulo, sd; e durante a década de 1920, publicou com recursos próprios outro livro: Compêndio de História da América. 2 ed. Rio de Janeiro: Benjamin de Áquila, 1925, 2ed.

¹⁶ Outro exemplo do não-sectarismo da COB é a presença da disciplina sociologia no currículo de algumas das escolas dirigidas por essa instituição. No Brasil, entre as décadas de 1920 e 1930, estudiosos se debruçavam em busca do entendimento da formação da sociedade brasileira, analisando temas como abolição da escravidão, êxodos rurais e estudos sobre populações negras e indígenas. Dentre os autores mais significativos estão: Sérgio Buarque de Holanda (Raízes do Brasil - 1936); Gilberto Freire (Casa Grande e Senzala - 1933) e Caio Prado Júnior (Formação do Brasil Contemporâneo - 1942).

chamado Curso Francisco Ferrer, que diferentemente das escolas modernas paulistanas era gratuito e contava com turmas noturnas e diurnas. O curso era composto pelas seguintes disciplinas:

Educação Physica, orgânica, intelectual e moral da infância proletária, segundo os métodos científicos e racionais da pedagogia moderna cujos princípios basilares são: o estudo científico da criança; a associação eficaz do médico e do educador; a colaboração sincera da família e da escola na obra educativa (Jornal O Ceará. Ano VIII n.1413. 25 de Outubro de 1911).

Já a escola operária de Niterói-RJ, tinha no seu currículo as seguintes disciplinas: curso preliminar: leitura, lições das cousas, noções de aritmética, de geografia e de português; curso geral: português, aritmética, geografia, história universal, sociologia e geografia do Brasil (Machado, 2017, p. 111).

Vale destacar que na própria sede da COB, na cidade do Rio de Janeiro, havia também um curso de sociologia, destinado não só para a classe operária, mas também à sociedade civil como um todo: aulas às quintas-feiras, das sete às oito da noite, lecionadas pelo professor José Oiticica, esse curso de sociologia tem a entrada franca (A Lanterna, n.146. 06 de junho de 1912).

Tudo isso demonstra que a educação não era vista tão somente como um instrumento de emancipação das massas dentro do processo de guerra cultural, inerente à luta de classes, mas que a COB também se preocupava com uma formação integral desses trabalhadores, fato esse que explicaria a presença da sociologia como instrumento pedagógico de emancipação, além da disciplina história. Com isso, intencionava-se uma formação livre, de acordo com o princípio de uma escola única, no processo da construção do homem novo anarquista.

Dentro dessa mesma concepção, a educação tornava-se inseparável da ideia de revolução, sendo a mesma considerada por muitos anarquistas, como uma estratégia de ação direta, ligada duplamente ao seu caráter (Fregoni, 2007, p. 26). Havia a crença de que o trabalhador educado, instruído, teria melhores condições em optar pelo caminho da revolução social, na defesa de anarquistas como Bakunin, ou como disse Ferrer Y Guardia, por conhecer-se melhor e desenvolver-se mais, possibilitando que fosse mais livre, senão socialmente, pelo menos individualmente (Neto, 2008, p. 94).

Assim, através dessas escolas modernas¹⁷, a COB pretendia formar um novo homem anarquista, arquétipo idealizado de um operário revolucionário, sem a intervenção do Estado, da igreja e sem a influência do paternalismo patronal, numa tentativa de desconstrução dos seus hábitos culturais, porém, sem levar em conta as experiências vividas e percebidas do povo que, como em qualquer relação social, mantém sempre uma inter- relação dialética na superestrutura, estrutura ulterior das quais os homens não são só os autores, mas também os vetores (Thompson, 1981, p. 57), que corresponde na prática às respostas dos sujeitos, que podem levar à recusa, questionamento ou adesão a somente uma parte das ideias propostas.

Contudo, independente da opção, as escolas modernas brasileiras e demais centros operários de outras tendências políticas, trabalhavam com disciplinas que despertassem nos alunos o sentido crítico, seja para torná-los sujeitos ativos de uma futura revolução ácrata ou mesmo para transformá-los em cidadãos portadores de direitos civis.

Todo o material didático era enviado pela COB, por meio do comitê pró-escola moderna, pelos correios¹⁸, aos respectivos centros operários. Esse material pedagógico já vinha incluído junto aos custos

¹⁷ As Escolas Modernas I e II, em São Paulo, (...) era assim dividido, quanto às disciplinas: o curso primário compunha-se de: português, aritmética, caligrafia e desenho. O curso médio: de gramática, aritmética, geografia, princípios de ciências, caligrafia e desenho. E o curso adiantado: gramática, aritmética, geografia, noções de ciências físicas e naturais, história, geografia, caligrafia, desenho, datilografia. Ver: BITTENCOURT, Circe Maria F. Pátria Civilização e Trabalho: o ensino de história nas escolas paulistanas (1917-1939). São Paulo: Loyola, 1990, p.129.

¹⁸ De acordo com o professor Francisco Robson Alves de Oliveira, a empresa brasileira de correios e telégrafos, era usada pela COB, não só no comércio de livros entre os vários estados da federação, mas também nas obras

que as famílias ou indivíduos contribuíam para o sindicato, porém, esta contribuição não era obrigatória, bem como muitos sindicatos, ligas e sociedades de apoio mútuo subsidiavam a manutenção de escolas, universidades populares e editoras, incluindo os materiais didáticos (Neto, 2008, p.93). Além disso, eram também enviados os chamados agentes da COB, ou seja, intelectuais que também atuavam como representantes comerciais dos livros denominados (a leitura que nós recomendamos: o que todos devem ler - Ver: Anexo I), esses agentes exerciam uma tripla função na organização da cultura: 1- vender livros e com parte dos lucros também ajudar ao respectivo centro operário no qual esse mesmo intelectual foi deslocado; 2 - tentar através dessas leituras e das palestras, converter os intelectuais de outras correntes políticas e os operários desse mesmo centro ao anarcossindicalismo; 3 - distribuir os materiais didáticos nas respectivas escolas e atuar também como representantes da revista *A Vida* nesses mesmos estados, sendo este trabalho parte do seu salário para o sustento. Essa revista, traz em várias das suas edições, citações dos nomes desses agentes da COB e os locais de vendas de livros nos vários estados da federação:

São nossos agentes representantes e estão encarregados da cobrança de assinaturas da revista *A Vida*, vendas de livros, etc, os seguintes camaradas:

Em São Paulo - José Moreno: rua Henrique Dias - 70;

Em Santos - Francisco Balarino: rua Xavier Pinheiro - 159;

Em Campinas - Damião Garcia: rua Bernadino de Campos - 82;

Em Jaú - Vittorio Girardi: largo Sete de Setembro - 20- A;

Em Porto Alegre - Zenon de Almeida: rua de Santo Antônio - 157;

Em Maceió - Oséias Sarmiento Rosas: rua Dias Cabral - 116;

Em Belém do Pará - Júlio Doval: na sede da União Geral dos trabalhadores;

Em Aracaju - Efen Lima: na sede do centro operário sergipano - rua Santo Amaro com a rua geru;

Aqui no Rio, o camarada Antônio Maças, na sede do centro de estudos sociais, rua dos Andradas - 87.

Aceitamos agentes nas localidades onde ainda os não tenhamos.

(*A Vida*, 1914-1915. Coleção Fac-similar. Evangelho, Carmem Lúcia e Del Roio, José Luiz. São Paulo: Editora Ícone: Centro de Memória Sindical; Archivo Storico del Movimento Operário Brasileiro, 1987, p.80).

Assim, cada escola tinha, conforme chamado pelos anarquistas, uma base de acordo, em que se explicitava os princípios, métodos e objetivos que cada escola seguiria, isto é, (...) este documento contendo as bases gerais era firmada entre os integrantes diretos do sindicato e da COB (Neto, 2008, p.80).

Havia também escolas modernas que seguiam a linha anarquista, e não anarcossindicalista, a exemplo das escolas modernas de Porto Alegre, fundada no ano de 1906 e da Escola Moderna de Pelotas

produzidas por libertário entre Brasil e Portugal: Em carta de 03-05-1912, Neno informa que precisa fazer algumas correções em alguns folhetins que enviou a tradução de *Entre Camponeses*, de Érico Malatesta, que está sendo traduzida com cuidado, que está quase pronta e que é preferível que seja feita em Portugal por causa da revisão, sendo que não “ficará mais cara”, mesmo tendo em vista os gastos postais. Já em 09-06-1912, Neno informa o nome da embarcação que está enviando os originais e os custos do correio (que buscou a embarcação mais rápida). Explica a Leuenroth que já que este não respondeu sobre a quantidade de exemplares da brochura social, está enviando 100 exemplares, e que seguirá na próxima mala o opúsculo *O Sindicalismo* (como exemplar para *A Lanterna*) e um original de *Entre Camponeses* (em italiano). Coloca ainda sua expectativa em relação aos exemplares que vai enviar para Leuenroth vender no Brasil: “Estou convencido de que, sendo tu o único agente, poderás facilmente colocar no Brasil até 1.000 exemplares de cada opúsculo. Os folhetos serão cuidadosamente escolhidos. Eu quero ver se incito estes camaradas a maior arrôjo. Estão habituados a tiragens ridículas de mil exemplares, vendidos depois um a um, a medo. Deste primeiro opúsculo da B.S. o Costa só mandou tirar 1.500! Razão: falta de dinheiro. E como eu não podia pô-lo do meu bolso, não insisti (...). Ver: OLIVEIRA, Francisco Robson Alves de. *A Circulação do Conhecimento Anarquista entre Brasil e Portugal (1900 a 1930)*. Tese de Doutorado. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020, p.125.

(1919), ambas vinculadas à Federação Operária do Rio Grande do Sul (FORGS) e também coordenadas pela COB. De modo geral, anarquistas diferenciavam-se dos anarcossindicalistas na não aceitação de controle por nenhuma instituição de poder, nem mesmo por um sindicato, no entanto, ambos têm em comum a necessidade de solidariedade e a conscientização de classe para a ação revolucionária e expropriadora da burguesia, ação essa que será atingida com o avanço do trabalho educativo a ser desenvolvido por eles (Sferra, 1987, p. 33).

Essas escolas modernas anarquistas concentravam-se mais especificamente na região sul do Brasil e seguiam a linha libertária de Kropotkin¹⁹

, por isso os programas eram mais identificados com as disciplinas da Escola Nova de São Paulo, dirigida pelo professor Florentino de Carvalho, que traziam em seu currículo para o curso primário: português, aritmética, geografia, história, botânica, zoologia, caligrafia e desenho, diferenciando-se pouco, do ponto de vista das disciplinas lecionadas também nas escolas modernas n.1 e n.2, ambas situadas na cidade de São Paulo. Além das escolas, a COB também ampliou os seus aparelhos ideológicos, assim:

(...) foi criada também uma escola de artes e ofícios no prédio, chamado de Ateneu Operário. Este edifício terá um vasto salão destinado a conferências, palestras, reuniões e teatro, como instrumentos para educar os operários. (A Voz do Trabalhador, ano VII, n.46, p.3, coluna 2.

Entre similaridades e peculiaridades, há também sindicatos e, conseqüentemente, suas respectivas escolas que, embora fossem vinculadas à COB, não seguiam a linha do anarcossindicalismo revolucionário. Um exemplo prático foi a escola operária Horácio Hora, localizada na cidade de Aracaju-SE e ligada ao Centro Operário Sergipano.

Esta central sindical, apesar de ser formada por intelectuais e operários de diversas correntes políticas, tais como: sociais-democratas, marxistas, anarquistas, entre outros (Ribeiro, 2003, p.145), seguia a linha da luta política dentro da ordem, aprovado democraticamente em assembleia, o que demonstra na prática que estes eram maioria entre seus membros.

Também, salienta-se que a efetivação da escola foi uma obra conjunta de diferentes setores da sociedade civil sergipana da Primeira República, ao contrário das escolas modernas espalhadas pelo Brasil afora, que tinham a direção do comitê pró-escola moderna. Em outras palavras, o Centro Operário Sergipano solicitou aos representantes e todas as classes sociais, a sua coadjuvação na grande ideia da fundação de uma escola nocturna para o operariado desta terra (O Operário. Aracaju, 23-09-1911).

As próprias disciplinas que formavam o currículo desta escola eram totalmente diferentes das adotadas pelas escolas modernas brasileiras, de maneira que eram, ainda, constituídas por: noções de português, de arithemética, de história da pátria, história de Sergipe, geografia; no sabbado, sabbatina geral das lições ministradas durante a mesma semana (Regimento Interno da Escola Horácio Hora. Voz do Operário. Aracaju, julho de 1923).

Além disso, o próprio quadro de professores que compôs a escola, durante a década de 1920, era formado pelos professores Fausto José Corrêa, Eulalina Lourdes Macêdo e Corina Carlos, sob a direção da professora Leyda Regis (Ribeiro, 2003, p. 80). Aliás, tal quadro estava mais preocupado com a alfabetização e com a reforma moral destes mesmos trabalhadores – estudantes, do que em utilizar a

¹⁹ Vem da teoria de Kropotkin, as ideias sobre as duas etapas da sociedade futura - o coletivismo e o comunismo. No coletivismo, etapa transitória, a concepção da propriedade privada sobreviverá e tomará a forma de propriedade das comunas locais ou federação livre. Porém, esta etapa passará à medida que a sociedade avançar até a aceitação do princípio: cada um segundo suas necessidades, em que a ideia de propriedade desaparecerá e só então começará a existir o verdadeiro comunismo. Ver: SFERRA, Giuseppina. Anarquismo e Anarcossindicalismo. São Paulo: Ática, 1987, p.32.

educação como instrumento revolucionário, mesmo porque nenhum destes professores eram nem libertários ou mesmo marxistas.

Esse fato, na prática, fazia com que intelectuais de outras vertentes políticas, a exemplo do sociólogo marxista sergipano Florentino Menezes²⁰, se desfiliassem do Centro Operário Sergipano, já que, segundo o mesmo, os seus estatutos são mais de uma sociedade beneficente do que de uma sociedade de propaganda (Dantas, 1989, p. 86).

Com uma formação da classe operária totalmente distinta do eixo Rio-São Paulo, ou seja, no sentido de que contava com poucos imigrantes estrangeiros, estes operários em sua grande maioria eram formados por indivíduos analfabetos vindos da zona rural e acostumados ao trato paternalista, o que compreende-se esta relação beneficente na qual o Centro Operário Sergipano mantinha com os mesmos, enquanto estratégia para manter uma ligação orgânica com esses trabalhadores, ainda que contraditoriamente o paternalismo patronal seja combatido em suas palestras²¹.

. Ademais, essa mesma classe operária foi formada com uma forte economia moral cristã, ou seja, nenhum modelo de luta política a curto prazo surtiria efeito, pois do ponto de vista das condições subjetivas não daria fruto algum.

Tudo isso, somado ao fato dos membros sergipanos filiados à COB serem em sua grande maioria sociais-democratas, era também empecilho para um projeto revolucionário em sua vertente revolucionária via ação direta. Todavia, mesmo assim, essa central sindical apoiava o Centro Operário Sergipano, crendo não só numa tradição camponesa para o comunismo, como defendia Bakunin, mas também apostando inocentemente que este quadro mudaria através de palestras dos seus agentes culturais enviados (neste caso o jornalista e professor Efren Lima, enviado pela COB à Sergipe com esse intuito) e também da leitura dos livros recomendados por seus intelectuais. Além disso, acreditavam especialmente no fato de que os avanços do movimento operário no eixo Rio-São Paulo, e uma futura revolução, transformariam os ideais de seus todos os seus intelectuais filiados, independente da corrente política, de modo a transformarem o que eles definiam como consciência de classe.

Considerações Finais

Em seu livro *As Peculiaridades dos Ingleses e Outros Artigos*, escrito para responder a uma divergência teórica com Perry Anderson durante a década de 1960, o historiador inglês E. P. Thompson expõe as bases da sua interpretação marxista da história, rompendo os silêncios do estruturalismo economicista em relação aos costumes, à moral, às normas, crenças, entre outras questões humanas práticas, inerentes a todos nós e presentes em qualquer conjuntura de toda sociedade, seja ela ocidental ou não.

Ao partir deste princípio, Thompson escreveu, “faz parte das peculiaridades dos ingleses o fato da história da gente comum ter sido algo além – e distinto- da historiografia inglesa oficial corrente” (Thompson, 2012, p.185). Esse fator é também a base explicativa deste trabalho, não do ponto de vista do processo histórico, afinal de contas, toda experiência histórica é, obviamente, em certo sentido única (Thompson, 2012, p.79), mas dentro de uma perspectiva teórica, cujo conceito de peculiaridades

²⁰ Florentino Menezes fundou no dia 19-03-1918 o centro socialista sergipano, que tinha como objetivo uma difusão mais concreta de ideias socialistas-nacionalistas, na sociedade sergipana da época, principalmente nas camadas médias urbanas e no meio militar, a quem atribui a responsabilidade revolucionária, já que na sua avaliação, o proletariado naquela conjuntura não tinha do ponto de vista das condições subjetivas, preparo para fazer revolução no Brasil. Ver: MENEZES, Florentino. *Leis de Sociologia Aplicadas ao Brasil*. São Paulo: Tipografia Xavier, 1913

²¹ (...) precisamos da escola Horácio Hora, Srs. Operários, onde poderemos preparar mentalidades, com independência de vontade, com valor real, temos assento no festim político de nossos destinos (SILVA, Manuel Júlio da. *Voz do Operário*. Aracaju, 03-10-1920).

pressupõe uma inter-relação dialética entre tradições, costumes e transformações sociais, além da economia moral presentes nos movimentos sociais (grifos do autor) e consequentemente inerente também ao processo histórico brasileiro.

Sobre o tema, o próprio Marx, na carta a Annenkov escreveu afirmando, ele não viu que “as categorias econômicas são apenas abstrações dessas relações reais, que só são verdadeiras na medida em que subsistam essas mesmas relações” (Marx, 1982, p. 549), e continua, assim, as categorias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem, são produtos históricos e transitórios (Marx, 1982, p.551), ou seja, as categorias são expressões abstratas dessas mesmas relações sociais. Dito isto, concluo sem sombra de dúvidas, que conceitos sem historicizações, são a própria miséria da teoria.

Nesse prisma, podemos concluir que a tendência estruturalista pseudo-marxiana, que consolidou-se tanto na historiografia, como também na leitura da Primeira e Segunda Internacional, foi na verdade uma interpretação de Engels, que ficou responsável pelas obras do Marx após a sua morte, sendo seguida por Lênin, Stalin (o Luís XIV do marxismo), e numa variante mais recente Althusser, que dá ênfase a uma autonomia relativa, somada a uma determinação econômica também em última instância, tendência esta seguida por tantos outros. Tudo isso em detrimento de outras correntes que levavam em conta a questão cultural dentro do processo histórico e consequentemente inerente também à luta de classes, a exemplos de Gramsci, Trotsky e da linha marxista maoísta (não dialética hegelian).

Referências

Fontes, Jornais e Revista

A Vida (1914-1915). Coleção Fac-similar. Evangelho, Carmem Lúcia e Del Roio, José Luiz. São Paulo: Editora Ícone: Centro de Memória Sindical; Archivio Storico del Movimento Operario Brasiliano, 1987. Disponível na Biblioteca Nadir Gouvêa Kfouri (PUC- São Paulo).

A Lanterna. São Paulo, 1906-1934. Disponíveis em: <http://bndigital.bn.gov.br-hemeroteca-digital>.

Boletim da Liga Operária da Construção Civil. Niterói, 1921. Disponível no Arquivo da Memória Operária do Rio de Janeiro (AMORJ-UFRJ). Disponível em <http://memoria.sibi.ufrj.br>.

Jornal do Ceará. Fortaleza, 1911. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>.

Liberdade. Rio de Janeiro, 1917-1919. Disponível no Arquivo da Memória Operária do Rio de Janeiro no site <http://memoria.sibi.ufrj.br>.

Bibliografia

AZEVEDO, Raquel. *A Resistência Anarquista: Uma Questão de Identidade* (1927-1937). São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial, 2002.

BATISTA, Antônio; GALVÃO, Ana Maria. *Livros Escolares no Brasil: elementos para uma história*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

BEIRED, José Luís Benedicto. *Sob o signo da Nova Ordem: Intelectuais no Brasil e na Argentina*. São Paulo: Loyola, 1999.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Pátria, Civilização e Trabalho. O Ensino de História nas Escolas Paulistas (1917-1939)*. São Paulo: Loyola, 1990.

DE DECCA, Edgar. 1930: *O Silêncio dos vencidos*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FERRER & GUARDIA. *A Escola Moderna*. Biblioteca Terra Livre: São Paulo, 2014. FREGONI, Olga Regina. *Educação e Resistência Anarquista em São Paulo: a sobrevivência das práticas de educação libertária na Academia de Comércio Saldanha Marinho (1920-1945)*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-EHPS, 2007.

JACQUINET, Clemencia. *História Universal*. 2ed, *Coleção Biblioteca de Educação Racional*. Lisboa: Guimarães & Cia, 1914.

JOMINI, Regina. *Uma Educação para a Solidariedade: Contribuição ao Estudo das Concepções e Realizações Educacionais dos Anarquistas na República Velha*. Campinas: São Paulo: pontes, 1990.

LEUTPRECHT, Douglas Bahr. *Educação e Anarquismo em Movimento: apropriação da pedagogia racionalista no Brasil e Estados Unidos (1913-1925)*. Joinville- Santa Catarina: Ambiente Arejado Publicações, 2019.

LIMA, Adolfo. *O Teatro na Escola*. Lisboa: Guimarães & Editores, 1914.

MACHADO, Antônio Felipe da Costa Monteiro. *Forjas da Liberdade: educação operária, anarquismo e sindicalismo revolucionário na Niterói da Primeira República*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UNIRIO. 2017.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. *Acervo João Penteado: Inventário de fontes*. São Paulo: UNIFESP EDUSP, 2013.

NETO, João Correia de Andrade. *Educação Anarquista e Pedagogia Libertária: caleidoscópio de uma história (1880-1930)*. Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA - Faculdade de Educação, 2008.

SALGUEIRO, Valéria. *De Pedra e Bronze: Um Estudo sobre Monumentos*. O Monumento a Benjamim Constant. Niterói: Editora UFF, 2008.

SAMIS, Alexandre. O Anarquismo no Brasil. In: *História do Anarquismo*. Trad. Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Faísca: Imaginário, 2008.

SFERRA, Giuseppina. *Anarquismo e Anarcossindicalismo*. São Paulo: Ática, 1987.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de Civilização: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

THOMPSON, E.P. A Formação da Classe Operária Inglesa III. In: *a maldição de Adão*. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

THOMPSON, E.P. A. *A Miséria da Teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

RIBEIRO, A. C.. As Disciplinas Lecionadas nas Escolas Operárias ligadas à Confederação Operária Brasileira e as Leituras Recomendadas. **Revista Internacional Educon**, v. 5, n. 2, e24052015, 2024. ISSN: 2675-6722. DOI: <https://doi.org/10.47764/e24052015>.

Sobre o Autor

ALESSANDRO CARDOSO RIBEIRO

 <https://orcid.org/1172-7484-462-5809>

Possui Graduação em História pela UFS; Curso de Educação Continuada em Marxismo pela ELAHP (Escola Latino Americana de História e Política); Pós-graduação em História e Cultura Brasileira pela Universidade Estácio; Doutor em História, Política e Sociedade pela EHPS-PUC-SÃO PAULO. Mestre em História da Educação pela UFS. Atualmente é professor pela SEED-SE.