

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar *campus* Sorocaba

Centro de Ciências Humanas e Educação – CCHB

Departamento de Ciências Humanas e Educação – DCHE

Licenciatura em Pedagogia

Naara Gonçalves de Alencar

**AS ESCOLAS MODERNAS DE SOROCABA: EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
ANARQUISTA NO INÍCIO DO SÉCULO XX**

Sorocaba/SP

2021

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar *campus* Sorocaba

Centro de Ciências Humanas e Educação – CCHB

Departamento de Ciências Humanas e Educação – DCHE

Licenciatura em Pedagogia

Naara Gonçalves de Alencar

**AS ESCOLAS MODERNAS DE SOROCABA: EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
ANARQUISTA NO INÍCIO DO SÉCULO XX**

Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) apresentado como exigência parcial para obtenção do grau de licenciada no curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - *campus* de Sorocaba.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Francisco Martins

Sorocaba/SP

2021

Alencar, Naara Gonçalves de

As escolas modernas de Sorocaba: experiências de educação anarquista no início do século XX / Naara Gonçalves de Alencar -- 2021.
69f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Marcos Francisco Martins

Banca Examinadora: Luciana Cristina Salvatti Coutinho,
Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Bibliografia

1. Escola Moderna. 2. Educação anarquista. 3. Francisco Ferrer. I. Alencar, Naara Gonçalves de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CCPedL-So/CCHB
Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780
Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 8/2021/CCPedL-So/CCHB

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso

Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

NAARA GONÇALVES DE ALENCAR

AS ESCOLAS MODERNAS DE SOROCABA: EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO ANARQUISTA NO INÍCIO DO
SÉCULO XX

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba

Sorocaba, 03 de maio de 2021

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientador	Prof.º Dr.º Marcos Francisco Martins
Membro da Banca 1	Prof.º Dr.º Luciana Cristina Salvatti Coutinho
Membro da Banca 2	Prof.º Dr.º Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi



Documento assinado eletronicamente por **Marcos Francisco Martins, Professor(a) Efetivo(a)**, em 03/05/2021, às 19:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **0377770** e o código CRC **1DCBA4AA**.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº
23112.007186/2021-07

SEI nº 0377770

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/ago/2019

À minha mãe Adriana e ao meu pai André, por serem o maior exemplo de perseverança,
força e empatia em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Transformar em palavras o quão grata sou a todos/as aqueles/as que estiveram comigo nesse período turbulento de produção deste trabalho, não é uma tarefa simples de ser feita. Isso porque, por mais que eu tente, palavras parecem não serem suficientes para demonstrar o tamanho de minha gratidão. Como este espaço é para me dedicar a agradecer, devo ao menos tentar, mas saibam que minha gratidão a todos/as vocês é infinitamente maior, tão grande que nem cabe em meu peito.

Antes de tudo, sou grata por estar viva e com saúde. Grata também a todos/as, porque são importantes para mim também, dado o duro contexto pandêmico pelo qual temos passado.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Marcos Francisco Martins, pelo acolhimento, por me guiar pacientemente, ajudando a dar forma aos meus pensamentos e por me presentear com toda a sua experiência em pesquisa. Pude aprender muito com você, Marquinhos.

À minha família, mamãe, papai e Dedé, por serem minha fortaleza e por sempre me animarem nos momentos de fraqueza, desde sempre, mas principalmente durante toda minha graduação. Amo vocês!

Agradeço ao Minoru e a Stefany, por serem tão bons companheiros desde que os conheci e por me ajudarem com os ajustes finais desta monografia. E às minhas amigas Amanda, Erica, Monica e Nathalia por também acompanharem essa aventura que foi minha vinda para Sorocaba e terem sido tão incríveis comigo. Todas/os vocês tornaram minha estadia nesta cidade mais leve e feliz.

Agradeço aos colegas do Centro de Memória Operária de Sorocaba (CMOS), Carlos Cavalheiro e Flávia Aguilera, por toda a atenção que me deram e por todos os materiais que disponibilizaram. A ajuda de vocês foi fundamental para que esta pesquisa fosse realizada.

Agradeço ao Rodrigo Rosa, por inspirar a busca pelo anarquismo e pelas indicações dos textos, que embasaram a pesquisa. Eles são realmente “brutais”, como você me disse.

Agradeço à Profa. Dra. Lucia Lombardi e à Profa. Dra. Luciana Coutinho, por serem professoras tão incríveis e inspiradoras, e por aceitarem contribuir valiosamente com este trabalho. É uma grande honra!

Por fim, deixo minha gratidão à todas as trabalhadoras e trabalhadores, que lutaram e lutam por um mundo livre e justo. Um dia chegaremos lá!

Não tememos em dizê-lo: queremos homens capazes de evoluir incessantemente; capazes de destruir, de renovar constantemente os meios e de renovar a si mesmos; homens cuja independência intelectual seja a força suprema, que não se sujeitem a mais nada; dispostos sempre a aceitar o melhor, felizes pelo triunfo das ideias novas que aspirem a viver vidas múltiplas em uma única vida. A sociedade teme tais homens: não pode, então se esperar que algum dia queira uma educação capaz de produzi-los.

Francisco Ferrer y Guardia

RESUMO

Este trabalho trata de uma pesquisa sobre experiências educacionais anarquistas e pretendeu recuperar a memória de quatro Escolas Modernas situadas na cidade de Sorocaba, localizada no interior do estado de São Paulo/Brasil, no início do século XX: a Escola da Liga Operária de Sorocaba, a Escola Moderna de St. Rosália, a Escola Moderna de Votorantim e a Escola situada na Chácara de Vicente de Cária, e assim compreender a relevância ou não delas no contexto histórico, político e educacional da cidade. A partir desses objetivos gerais, articulam-se três objetivos específicos: analisar qual foi o contexto histórico que levou à fundação de escolas anarquistas em Sorocaba/SP; identificar como, quando e o porquê as Escolas Modernas de Sorocaba foram fundadas; compreender quais foram os motivos que levaram ao fechamento dessas escolas. Com a finalidade de atingir estes objetivos e devido à necessidade demonstrada pela pesquisa exploratória, a princípio, na metodologia estava prevista a pesquisa documental e de campo, por meio das quais se pretendia ter acesso a alguns documentos históricos relevantes ao assunto nos locais que se dedicam à preservação dos mesmos. Contudo, em virtude da pandemia da COVID-19 causada pelo novo coronavírus, a visitação da pesquisadora aos locais previstos se tornou inviável e esta foi a única etapa do projeto que sofreu alteração, já que constava da proposta inicial da pesquisa, mas não foi realizada. Isto posto, como alternativa de superação a esse contratempo e como previsto também, em relação à metodologia do projeto, foi realizada a pesquisa bibliográfica, que acessou autores clássicos na discussão entre anarquismo e educação (MALATESTA, 2018; KROPOTKIN, 2013; FERRER Y GUARDIA, 2014; BAKUNIN, 1975, 2001, 2015 e 2016; GALLO, 1992 e 2007; MORIYÓN, 1989), a produção de consolidados historiadores da cidade de Sorocaba (CAVALHEIRO, 2009; CARVALHO, 2007) e alguns trabalhos acadêmicos que versam sobre o mesmo tema (ROMANI, 1998, SOUZA, 2016; SILVA, 2013). Como resultado, a partir das análises das bibliografias selecionadas que versaram sobre o anarquismo, o Estado, a liberdade e a educação, foi possível compreender conceitos fundamentais ao tema de pesquisa e introduzir a conexão existente entre esses conceitos e as experiências educacionais anarquistas realizadas nas escolas sorocabanas, conhecidas apenas a partir dos registros bibliográficos aos quais foi possível ter acesso. Foi possível, também, contextualizar social e historicamente a influência anarquista no movimento operário e a educação na cidade de Sorocaba e descrever, dentro dos limites da pesquisa, as escolas anarquistas em Sorocaba e Votorantim, sem a pretensão, no entanto, de findar o tema, mas de fomentar pesquisas futuras.

Palavras-chave: Escola Moderna; Sorocaba; Pedagogia libertária; Educação anarquista; Francisco Ferrer.

RESUMEN

Este trabajo trata de una investigación acerca de experiencias educativas anarquistas y pretende recuperar la memoria de cuatro Escuelas Modernas en la ciudad de Sorocaba, localizada en el interior del estado de São Paulo/ Brasil, a comienzo del siglo XX: la Escuela de la Liga Obrera de Sorocaba, la Escuela Moderna de St. Rosália, la Escuela Moderna de Votorantim y la escuela ubicada en la finca de Vicente de Cária y, de este modo, comprender la relevancia o no de ellas en el contexto histórico, político y educacional de la ciudad. De estos objetivos generales, se articulan tres objetivos específicos: analizar cuál fue el contexto histórico que llevó en dirección a la fundación de escuelas anarquistas en Sorocaba/SP; identificar cómo, cuándo y el porqué las Escuelas Modernas de Sorocaba fueron fundadas; comprender cuáles fueron las razones que culminaron con el cierre de estas escuelas. Con la finalidad de alcanzar estos objetivos y debido a la necesidad demostrada a través de la investigación exploratoria, en principio, la metodología estaba previsto la búsqueda de documentos y estudios de campo, por medio de ellas se pretendía tener acceso a algunos documentos históricos relevantes para el tema en los sitios que se dedican para la preservación de los mismos. Sin embargo, debido a la pandemia del COVID -19 ocasionado por el nuevo coronavirus, la investigación de campo no fue posible de aplicarlo, por lo tanto fue la única fase del proyecto que sufrió una alteración. A fin de lidiar con esta situación imprevista y, también pretendida por la metodología del proyecto, fue realizada la investigación bibliográfica que accedió a los autores clásicos en la discusión entre anarquismo y educación (MALATESTA, 2018; KROPOTKIN, 2013; FERRER Y GUARDIA, 2014; BAKUNIN, 1975, 2001, 2015 e 2016; GALLO, 1992 e 2007; MORIYÓN, 1989), la producción de consolidados historiadores de la ciudad de Sorocaba (CAVALHEIRO, 2009; CARVALHO, 2007) y algunos trabajos académico que tratan de lo mismo tema (ROMANI, 1998, SOUZA, 2016; SILVA, 2013). Como resultado, a partir de la análisis de las bibliografías seleccionadas que abordaban acerca del anarquismo, la libertad y la educación, fue posible comprender conceptos fundamentales al tema de investigación e introducir la conexión existente entre esos conceptos y las experiencias educativas anarquistas realizadas en las escuelas de Sorocaba, conocidas solamente a través de los registros bibliográficos a los cuales fue posible tener acceso. Fue factible también, contextualizar social e historicamente la influencia anarquista en el movimiento obrero y la educación en la ciudad de Sorocaba y describir, dentro de los límites de la investigación de las escuelas anarquistas en Sorocaba y Votorantim, sin tener la pretensión, sin embargo, de concluir el tema, por el contrario, fomentar investigaciones futuras.

Palabras clave: Escuela Moderna; Sorocaba; Pedagogía libertaria; Educación anarquista; Francisco Ferrer.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 – Francisco Ferrer y Guardia	27
Fotografia 2 – Jornal “A Lanterna”, de 17 de outubro de 1909	31
Fotografia 3 – Academia de Comércio Saldanha Marinho, 1919	33
Fotografia 4 – João Penteadó e os estudantes da Escola Moderna Nº 1, 1913	34
Fotografia 5 – Adelino Pinho e os estudantes da Escola Moderna Nº 2, 1925	34
Fotografia 6 – Oreste Ristori preso em São Paulo, 1911	36
Fotografia 7 – Chácara Amarela, 1924	40
Fotografia 8 – Chácara Amarela, Patrimônio Histórico Cultural de Sorocaba, 2020	40
Fotografia 9 – Fábrica Nossa Senhora da Ponte	41
Fotografia 10 – Fábrica Santa Rosália	42
Fotografia 11 – Fábrica de Tecidos Votorantim	42
Fotografia 12 – Fábrica Santa Maria	43
Fotografia 13 – “Noticiário”, jornal <i>O Operário</i> , 12 de janeiro de 1913	61
Fotografia 14 – Jornal <i>O Operário</i> , artigo “Liga Operaria de Sorocaba”	64
Fotografia 15 – Professor Joseph Joubert Rivier, 1913	66
Fotografia 16 – Chácara de Vicente de Cária, 2000	69
Fotografia 17 – Maria Angelina Soares	70

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. ANARQUISMO E EDUCAÇÃO	17
2.1 Alguns conceitos centrais da concepção de mundo anarquista	17
2.2 Anarquismo e educação	22
2.3 Uma referência de educação anarquista: a Escola Moderna, de Barcelona para o mundo	26
3. O ANARQUISMO EM SOROCABA NO INÍCIO DO SÉCULO XX	37
3.1 Breve histórico da cidade de Sorocaba	37
3.2 O movimento anarquista em Sorocaba no início do século XX	44
4. ESCOLAS MODERNAS DE SOROCABA: REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO ANARQUISTA	52
4.1 As escolas anarquistas em Sorocaba no início do século XX	52
4.1.1 Escola da Liga Operária de Sorocaba	60
4.1.2 Escola Moderna de Santa Rosália e Escola Moderna de Votorantim ..	67
4.1.3 Escola da Chácara de Vicente de Cária na cidade de Sorocaba/SP	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	75

1. INTRODUÇÃO

A primeira vez que ouvi falarem sobre anarquismo e educação anarquista foi no ano de 2017, em uma aula da disciplina de História da Educação do curso de Pedagogia, disciplina ministrada pela Profa. Dra. Luciana Coutinho, na qual meus colegas de sala foram responsáveis por apresentar um trabalho sobre Francisco Ferrer y Guardia e a prática educativa desenvolvida por ele. No mesmo ano, participei da organização da IX Semana da Pedagogia – UFSCar Sorocaba, que teve a temática “Educação Não Tradicional”, e participei, também, como ouvinte da palestra "Educação Anarquista e movimento operário ontem e hoje"¹, ambos foram elementos motivadores para que dali em diante passasse a pesquisar para tentar entender mais sobre o que é o anarquismo e sobre o tipo de educação que deriva desta visão de mundo, e aos poucos compreendi que este paradigma é o que melhor contempla minhas aspirações para um mundo melhor.

Esta pesquisa teve início formalmente em agosto de 2019, com o desenvolvimento do projeto de Iniciação Científica e Tecnológica Sem Remuneração de mesmo nome, submetida à Pró-Reitoria de Pesquisa (ProPq) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Ela, então, é resultado da investigação de quatro experiências educacionais anarquistas que ocorreram nas cidades de Sorocaba/SP e Votorantim/SP² no início do século XX, sendo elas exercitadas na Escola da Liga Operária de Sorocaba, na Escola Moderna de St. Rosália, na Escola Moderna de Votorantim e na escola situada na Chácara de Vicente de Cária, cujo objetivo é recuperar a memória destas escolas e compreender a relevância ou não delas no contexto histórico, político e educacional da cidade. Atrelados à esse objetivo geral, estão os objetivos específicos: compreender o contexto histórico que levou à fundação de escolas anarquistas em Sorocaba/SP; identificar como, quando e o porquê as Escolas Modernas de Sorocaba foram fundadas e quais foram os motivos que levaram ao fechamento dessas escolas, pois os poucos registros que ainda se tem sobre elas guardam informações de que foram um significativo experimento social, tanto assim que são mencionadas, recorrentemente, por historiadores locais e nacionais. Isso porque deixou marcas na história do movimento operário brasileiro, que tinha uma referência de luta social nesta cidade, à época conhecida como a Manchester Paulista, “[...] alcunha em referência à industrialização

¹ Palestra com o Prof. Dr. Rodrigo Rosa da Silva, parte da programação do evento “Centenário da Greve Geral de 1917 e 80 anos da luta antifascista em Sorocaba”.

² No período estudado, Votorantim, era ainda um distrito que fazia parte de Sorocaba, e, por conta disso, neste trabalho, optamos por manter como um dos objetos de estudo, a experiência da Escola Moderna de Votorantim.

que marcou a história do município e da região no início do século XX” (MARTINS, 2018, p. 8).

A memória de uma dada sociedade é o que faz ela ser reconhecida como é em todos os seus aspectos identitários gerais e peculiaridades, além de influenciar diretamente a forma de agir dos indivíduos inseridos nela, bem como das organizações e instituições que a compõem. Assim sendo, ao se recuperar a memória, colabora-se com o registro da história de uma formação econômica e social, bem como com a compreensão das relações econômicas, sociais, políticas e culturais que a determinam.

Ao se buscar recuperar a memória das Escolas Modernas de Sorocaba, esperamos identificar parte de um contexto relevante da história da cidade, ajudando-a compreender o próprio passado para, assim, poder agir com clareza e criticidade no presente, algo fundamental para delinear caminhos promissores ao futuro. De fato,

[...] podemos perceber que o trabalho com a memória [...] não nos aprisiona no passado, mas nos conduz com muito maior segurança para o enfrentamento dos problemas atuais. Ao permitir a reconstrução de aspectos desse passado recente, o trabalho com a memória também possibilita uma transformação da consciência das pessoas nele envolvidas direta ou indiretamente no que concerne à própria documentação histórica, (ampliando essa noção que abarca agora os mais diversos suportes: textos, objetos, imagens fotográficas, músicas, lugares, sabores, cheiros) compreendendo seu valor na vida local, maneiras de recuperá-la e conservá-la.

Esse mergulhar conjunto e compartilhado no passado nos faz emergir mais conscientes quanto aos problemas contemporâneos da vida da comunidade estudada e geralmente nos conduz naturalmente a ações conjuntas e politicamente conscientes visando sua superação. (SIMSON, 2003, p. 17)

Além da relevância histórica para a cidade de Sorocaba, nesta pesquisa há a pretensão de também contribuir para o campo da educação, pois, de acordo com as possibilidades do contexto de pesquisa, buscamos identificar e caracterizar mais quatro experiências pedagógicas não tradicionais, orientadas pela pedagogia libertária e desenvolvidas graças ao protagonismo do movimento operário no início do século passado.

A propósito, a pesquisa pretendeu contribuir ainda para o movimento operário, que se articula em torno do paradigma anarquista. Isso por se tratar o objeto da pesquisa de experiências educacionais fruto dos esforços de indivíduos que sofreram com a desigualdade e exploração impostas, bem como pelo silenciamento e apagamento históricos, fazendo parte, então, das “[...] memórias subterrâneas ou marginais que correspondem a versões sobre o passado dos grupos dominados de uma dada sociedade.” (SIMSON, 2003, p. 15)

Seja a memória das Escolas Modernas de Sorocaba, seja a do movimento operário anarquista atuante em Sorocaba/SP, são poucos os registros que se tem e são escassas as produções a esse respeito. Desse modo, a pesquisa ganha alguma relevância acadêmico-científica, o que também a justifica.

A partir disso se deu o interesse desta pesquisadora sobre a necessidade de produzir um estudo sobre essas experiências, e para que essa pesquisa fosse possível, adotamos a metodologia de natureza qualitativa, com análise bibliográfica e documental, inicialmente acompanhadas também da pesquisa de campo.

Primeiro, realizamos uma investigação prévia, ou seja, uma pesquisa exploratória, para a elaboração do projeto de pesquisa nas plataformas SciELO, Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e no Banco de Teses e Dissertações da Universidade de Sorocaba – UNISO, com o intuito de fazer o levantamento de trabalhos científicos já produzidos até o momento sobre o tema e embasar teoricamente a presente pesquisa.

A partir da leitura dos trabalhos científicos encontrados na pesquisa exploratória, identificamos a necessidade de coletar dados e documentos históricos existentes na cidade de Sorocaba/SP sobre a Escola da Liga Operária de Sorocaba, Escola Moderna de St. Rosália, a Escola Moderna de Votorantim e a Escola da Chácara de Vicente de Cária. Inicialmente, como consta no projeto de pesquisa, pretendíamos fazer isso buscando os referidos documentos nos espaços que se dedicam à preservação da memória da cidade, como o Gabinete de Leitura Sorocabano³ e mesmo junto aos pesquisadores que se dedicam ao estudo do tema, bem como nos espaços que se dedicam à difusão e a prática anarquista: o Centro de Cultura Social de São Paulo – CCSSP⁴, a Biblioteca Terra Livre⁵ e a Biblioteca Carlo Aldegheri⁶, e até mesmo em outros lugares que surgissem durante o processo de pesquisa. Identificados os documentos, pretendíamos, também, catalogá-los, digitalizá-los e disponibilizá-los na Internet. Esses documentos deveriam informar como, quando e o porquê da fundação das Escolas Modernas de Sorocaba, e os motivos que levaram ao fechamento das

³ Criado em 13 de janeiro de 1867, esta instituição guarda parte da memória da cidade. Localização: Rua Cel. Benedito Pires, 21; Centro de Sorocaba/SP.

⁴ Criado em 14 de janeiro de 1933, esta instituição é um patrimônio cultural de preservação da memória e cultura anarquista. Localização: Rua General Jardim, 253 - Sala 22; Vila Buarque/SP.

⁵ Criada em 31 de maio de 2009, é um centro de documentação e memória anarquista. Localização: Rua Engº Francisco Azevedo, 841 - Sala 4; Perdizes/SP.

⁶ Fundada em 2012, é um projeto sociocultural organizado pelo Núcleo de Estudos Libertários Carlo Aldegheri. Localização: Rua Luiz Laurindo Santana, Número 40, 1º Andar, Sala 1, Bairro Ferry Boat, Guarujá/SP.

mesmas. Prevíamos que a raridade de fontes poderia resultar em uma dificuldade para a pesquisa documental cumprir esse papel, e por isso planejamos entrevistar historiadores/as que tratam da história municipal no início do século XX e pesquisadores e pesquisadoras que tomam como objeto o movimento operário e, particularmente, os anarquistas no Brasil e a educação libertária, buscando em alguma medida superar esta possível adversidade.

Caso as entrevistas viessem a ser uma necessidade da investigação, a pesquisadora contaria com o auxílio do docente orientador da pesquisa para elaboração do roteiro de questões mediadoras do diálogo com os eventuais entrevistados e entrevistadas, assim como para tabulação e interpretação das respostas obtidas. A propósito, a pesquisa exploratória que resultou no projeto de pesquisa deste trabalho identificou alguns estudiosos e estudiosas a serem entrevistados, quais sejam:

- sobre a história da cidade de Sorocaba/SP e do movimento operário que nela atuou no início do século XX: Adalberto Coutinho Araújo Neto, Breno Augusto de Oliveira Santos, Carlos Carvalho Cavaleiro, Fábio Alexandre Tardelli Filho, Guilherme Cardoso de Sá, Keyla Priscilla Rosado Pereira;
- sobre o contexto do início do século na cidade de Sorocaba/SP: Rogério Lopes Pinheiro de Carvalho;
- sobre o anarquismo e educação anarquista: Francisco Foot Hardman, Rodrigo Rosa da Silva e Sílvio Gallo.

Se ainda, caso a documentação coletada ou mesmo as entrevistas que viriam a ser realizadas permitissem, planejamos ainda, que um esforço interpretativo das fontes fosse feito para identificar organizacional e didaticamente as experiências educativas da Escola da Liga Operária de Sorocaba, da Escola Moderna de St. Rosália, da Escola Moderna de Votorantim e da escola da Chácara de Vicente de Cária, que ainda hoje não se encontra registrado nas produções acadêmico-científica sobre o tema.

Contudo, devido a pandemia da COVID-19⁷, que ocasionou políticas de distanciamento social no Brasil e no mundo, tanto a visitação aos locais quanto a realização

⁷ Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Essa decisão buscou aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus. [...] Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia.” (Organização PAN-AMERICANA DE SAÚDE – OPAS; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS, 2020). O Estado de São Paulo adotou o distanciamento

das entrevistas se tornaram inviáveis, impossibilitando assim estas etapas da pesquisa. Isto posto, como alternativa de superação a esse contratempo e como previsto também no projeto, a pesquisa passou a ser centrada na investigação bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica se fez necessária para identificar as fontes que tratam do tema de pesquisa. A partir da leitura da bibliografia levantada foi possível apropriar-se de subsídios à interpretação do contexto e dos textos que estiveram sob análise na pesquisa e foi analisado também um jornal que se mostrou pertinente e que pôde ser acessado no período da pesquisa: *O Operário*, periódico pertencente a cidade de Sorocaba/SP.

À vista disso, para atingir o objetivo central da investigação - resgatar a memória das quatro escolas e compreender a relevância ou não delas no contexto histórico, político e educacional da cidade no início do século XX – a pesquisa foi articulada em três eixos, que se tornaram os capítulos desta monografia, sendo o primeiro intitulado *Anarquismo e educação*, o segundo de *O anarquismo em Sorocaba no início do século XX* e o terceiro *Escolas Modernas de Sorocaba: reflexões sobre as experiências de educação anarquista*.

Dessa forma, no primeiro eixo (capítulo 2) – *2. Anarquismo e educação* - buscamos resgatar alguns conceitos gerais e centrais, que definem o anarquismo e sua relação com a educação. Para isso, o subdividimos também em três partes, sendo a primeira denominada *2.1 Alguns conceitos centrais da concepção de mundo anarquista* na qual definimos os conceitos de Anarquismo, de Estado e de liberdade a partir da análise dos escritos de Malatesta (2018), Bakunin (1975; 1989) e Kropotkin (2013; 2011). A segunda parte, *2.2 Anarquismo e educação*, em que traçamos a relação entre o anarquismo e a educação, compreendemos o conceito de instrução integral e outros princípios da educação libertária a partir da análise das contribuições de Bakunin (1975; 2001), Moriyón (1989) e Gallo (2007). E, a terceira parte intitulada *2.3 Uma referência de educação anarquista: a Escola Moderna, de Barcelona para o mundo*, na qual foi possível descrever e analisar a experiência da Escola Moderna de Barcelona, e introduzir a compreensão do contexto que levou à criação das Escolas Modernas em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil, mais precisamente no município de Sorocaba, utilizando Ferrer Y Guardia (2014), Bakunin (2016), Silva (2013), Cavalheiro (2009), Carvalho (2007), Romani (1998) e Gonçalves; Nascimento (2007).

social e decretou quarentena, regulamentada pelo decreto nº 64.881, de 22/03/20, que “define quais são os serviços essenciais à população, quais não essenciais e como eles devem funcionar. A medida foi adotada com o objetivo de inibir a aglomeração de pessoas e controlar a proliferação do novo coronavírus. O decreto também dá o tratamento uniforme as medidas restritivas para os municípios. Atualmente, a aplicação das medidas quarentena é feita por região, de acordo com os critérios estabelecidos pelo Plano São Paulo.” (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2020)

No segundo eixo (capítulo 3) – 3. *O anarquismo em Sorocaba no início do século XX* - nos esforçamos para compreender o contexto histórico da cidade de Sorocaba no início do século XX, período em que ocorreram diversas transformações urbanas e sociais devido ao processo de industrialização capitalista pelo qual passava o território brasileiro. Além disso, nesse capítulo abordamos a formação da classe operária procurando destacar a influência dos anarquistas no movimento operário local, a partir da análise das pesquisas produzidas por Araújo Neto (2005), Cavalheiro (2009), Ferreira (2009), Dessotti (2017) e Martins (2017).

Já no terceiro eixo (capítulo 4) - 4. *Escolas modernas de Sorocaba: reflexões sobre as experiências de educação anarquista* – abordamos o contexto educacional da cidade de Sorocaba/SP no início do século XX, e dentro dos limites da pesquisa proporcionados pelo contexto atípico de pandemia vivenciado pelo mundo durante o período de pesquisa, apresentamos as informações coletadas sobre as escolas influenciadas pelo paradigma anarquista existentes nos municípios de Sorocaba e Votorantim: a Escola da Liga Operária de Sorocaba, a Escola Moderna de Santa Rosália, a Escola Moderna de Votorantim e a Escola da Chácara de Vicente de Cária.

Desse modo elaborado, esse TCC fez-me exercitar minha capacidade de pesquisa e ampliar meus conhecimentos sobre anarquismo e educação, e pode servir como material de apoio a outros(as) graduandos(as), particularmente aos que se aventurarem no estudo e na pesquisa acadêmico-científica sobre esse mesmo tema.

2. ANARQUISMO E EDUCAÇÃO

Este primeiro capítulo busca resgatar alguns conceitos gerais e centrais que definem o anarquismo e a sua relação com a educação. Esse resgate foi realizado a partir da análise das contribuições de teóricos anarquistas, como os russos Mikhail Bakunin (1814 – 1876) e Piotr Kropotkin (1842 – 1921), o italiano Errico Malatesta (1853 – 1932) e o catalão Francisco Ferrer y Guardia (1859 – 1909), com a experiência da Escola Moderna de Barcelona, que consistiu em uma referência mundial de educação racional e libertária, repercutindo e influenciando diversas experiências educacionais, inclusive as Escolas Modernas que existiram em Sorocaba/SP no início do século XX.

2.1 Alguns conceitos centrais da concepção de mundo anarquista

A palavra *Anarquia* vem do grego e significa *sem governo*, estado de um povo que se rege sem autoridade constituída, sem governo. (MALATESTA, 2018, p. 11)

Pela oposição à existência do governo, o anarquismo, ao longo da história, é associado à desordem, caos, bagunça, entre tantas outras conotações negativas, atribuídas e difundidas principalmente por aqueles que intencionalmente desejam conspirá-lo. No entanto, o estado de anarquia não pode ser meramente explicado pela filologia da palavra e, quando falamos em anarquismo, devemos ter em mente que não existe apenas um anarquismo e neles não há dogma, uma vez que essa concepção de mundo não possui leis absolutas e imutáveis, mas se adequa e serve a cada situação conforme a necessidade e a demanda dos indivíduos envolvidos. Todavia, o anarquismo possui princípios básicos comuns, que são defendidos independentemente da vertente que se é seguida, são eles: a negação da autoridade, a liberdade, solidariedade e a autogestão. (cf. MALATESTA, 2018; GALLO, 2007).

Vivemos em uma sociedade estruturada - em seus aspectos sociais, políticos e econômicos – e a estrutura sustenta a ideia de que o governo é necessário para a organização da vida social. Por esse motivo, o anarquismo, ao defender um conceito de negação de toda autoridade e, por consequência, nega também a existência dos governos vigentes e da atual ordem social mundial, objetivando sua destruição e de suas instituições pertencentes, visando à transformação social, ele entra em conflito com crenças e preconceitos enraizados na

sociedade. Dado isso, a concepção de Estado amplamente disseminada e aceita como temos hoje é geralmente relacionada à sinônimo de sociedade e de administração social (cf. MALATESTA, 2018). Mas, para os anarquistas, o Estado trata-se de um:

[...] conjunto de instituições políticas, legislativas, judiciárias, militares, financeiras etc., pelas quais se subtrai ao povo a gestão de seus próprios negócios, a direção de sua própria conduta, o cuidado de sua própria segurança para confiá-las a alguns indivíduos que, por usurpação ou delegação, encontram-se investidos do direito de fazer leis sobre tudo e para todos, de coagir o povo a conformar-se com isso, servindo-se para esta finalidade da força de todos. (MALATESTA, 2018, p. 14)

Em função disso, na sociedade também há outro consenso criado e difundido, qual seja: o de que o Estado/governo é um órgão supremo, carregado de neutralidade, que possui moral incorruptível, justa e livre de quaisquer interesses, que age visando ao bem comum. Esse consenso foi e é inculcado no seio do povo, nas trabalhadoras e trabalhadores, e também de seus filhos, para mantê-los em condição de passividade e de subserviência. (cf. MALATESTA, 2018) Esse consenso é produzido e propagado por instituições que constituem o que Althusser (1980) chama de aparelhos ideológicos do Estado (AIE)⁸ e Gramsci⁹ identifica como sendo “sociedade civil”; pautadas pela e pautando a cultura dominante, possuem o papel de reproduzir as relações de produção do capitalismo.

Ao produzir o referido consenso, o Estado retira do povo – que se encontra inconsciente de sua situação – todo o poder de decisão sobre sua própria vida, isto é, toda sua liberdade, autonomia e autogestão, estabelecendo os direitos e os deveres de cada cidadão, que, mesmo alegando ser o justo, apenas garante o básico para que se mantenha o mínimo de condições de sobrevivência para o trabalho da população, uma estratégia que tem como objetivo precaver as revoltas por insatisfação, além de criar teorias que justificam a dominação e a exploração existentes na sociedade capitalista. Diz Malatesta que,

Na realidade, o governo assume a tarefa de proteger, mais ou menos, a vida dos cidadãos contra os ataques diretos e brutais. Reconhece e legaliza um certo número de direitos e deveres primordiais e de usos e costumes, sem os quais é impossível viver em sociedade; organiza e dirige alguns serviços públicos [...] Mas basta observar como e por que ele realiza estas funções para se ter a prova experimental, prática, de que tudo que o governo faz é sempre inspirado pelo espírito de dominação e ordenado para defender, aumentar e perpetuar seus próprios privilégios e aqueles de cuja classe é o representante e o defensor. (MALATESTA, 2018, p. 24)

⁸ Segundo Althusser (1980), os aparelhos ideológicos do Estado são constituídos pelas seguintes instituições: escolas, igrejas, mídias (imprensa, televisão, etc.), partidos políticos, jurídicos e a família.

⁹ É o próprio Althusser que atribui a Gramsci a inspiração para formular o conceito de aparelho ideológico de Estado. Diz ele que, “Segundo o que conhecemos, Gramsci foi o único que se aventurou nesta via [expressar em uma teoria a complexidade do Estado]. Teve a ideia ‘singular’ de que o Estado não se reduzia ao aparelho (repressivo) de Estado, mas compreendia, como ele dizia, certo número de instituições da ‘sociedade civil’: a Igreja, as Escolas, os sindicatos, etc.” (ALTHUSSER, 1980, p. 42)

Por consequência disso, o governo é por natureza¹⁰ opressor e explorador, e possui estreita relação com a propriedade privada, ou seja, com os proprietários do modo de produção capitalista e, por esse motivo, utiliza toda sua autoridade para agir sempre a favor da defesa dos interesses dessa classe de privilegiados, pois, segundo Malatesta (2018, p. 22), o governo “[...] é o guardião do proprietário”. Assim,

Na realidade, a propriedade que eles defendem é a propriedade capitalista, isto é, a propriedade que permite viver do trabalho alheio; aquela que supõe uma classe de deserdados, de não proprietários, obrigada a vender seu próprio trabalho aos proprietários por um preço inferior a seu valor. (MALATESTA, 2018, p. 112)

De acordo com o militante anarquista italiano Errico Malatesta (1853 - 1932), são dois os modos de opressão a que os seres humanos estão sujeitos: o primeiro modo “é originado do poder, do privilégio político” (MALATESTA, 2018, p. 20), portanto é uma forma direta que utiliza a violência física para se efetivar; o segundo modo se origina do privilégio econômico, e por isso se manifesta “indiretamente, subtraindo-lhes seus meios de subsistência e reduzindo-os à impotência.” (MALATESTA, 2018, p. 20). Dessa forma, para o anarquismo, o Estado representa a autoridade que assegura e reproduz a dominação e a exploração da grande massa de trabalhadores do mundo pelos proprietários que a controlam por meio da propriedade dos meios de produção (solo, fábricas, comércios, bancos, ciência, etc.), e da repressão social, física e psicológica, promovida por suas instituições de manutenção da ordem social (polícia, igreja, escola, prisões, etc.), cumprindo assim seu real papel: o de manter a estrutura social para que se reproduzir os privilégios dessa classe minoritária. Sendo assim, já que o Estado/governo exerce essa função, independentemente de quem sejam os governantes escolhidos, elegê-los ou trocá-los não resultará em mudança na condição de subserviência na qual o povo se encontra nessa sociedade de classes, ou seja, se refere a um problema estrutural do sistema, pois nas eleições se trocam as figuras, mas não as funções. Assim se justifica uma das premissas do anarquismo: a negação da autoridade, visando à destruição total do Estado e de toda e qualquer forma de dominação e exploração que seja imposta aos seres humanos e impeça sua liberdade. (cf. MALATESTA, 2018)

Para Bakunin (1975, p. 9), “O homem só se torna verdadeiramente homem, só conquista a possibilidade da sua emancipação interior, quando conseguir romper as cadeias da escravatura que a natureza exterior faz pesar sobre todos os seres vivos.”. Destarte, essa liberdade tão defendida pelos anarquistas é conquistada “[...] emancipando-se pelo trabalho,

¹⁰ “Tudo, nas mãos do governo, torna-se meio para explorar, tudo se torna instituição de polícia para manter o povo acorrentado.” (MALATESTA, 2018, p. 26)

pela ciência, e emancipando, revoltando se necessário, todos os homens, seus semelhantes, seus irmãos à sua volta” (BAKUNIN, 1975, p. 8). A liberdade, então, é um fato social, ou seja, “[...] um produto coletivo” (BAKUNIN, 1975, p. 23), visto que os humanos são por natureza seres individualistas e sociais (cf. *O princípio do Estado e outros escritos*, de Mikhail Bakunin), e só podem chegar à consciência de si mesmos como indivíduos em contato com os outros, ou melhor, só se desenvolvem e se constroem como humanos em sociedade.

O homem, indivíduo animal, assim como os animais de todas as outras espécies, tem, tão logo começa a respirar, o sentimento imediato de sua existência individual; mas só adquire a consciência refletida de si mesmo, consciência que constitui sua personalidade, por meio da inteligência, e, conseqüentemente, em sociedade. Vossa personalidade mais íntima, a consciência que tendes de vós mesmos em vosso foro interior, não é, de certa forma, senão o reflexo da vossa própria imagem, refletida e enviada a vós, como por meio de um conjunto de espelhos, pela consciência tanto coletiva quanto individual de todos os seres humanos que compõem vosso mundo social. Cada homem que conheceis e com o qual vos encontrais em relação, direta ou indireta, determina, mais ou menos vosso ser mais íntimo, contribui para fazer de vós o que sois, constituir vossa personalidade. (BAKUNIN, 2015, s.p.)

Posto isto, a sociedade tem o papel de formar seus indivíduos, influenciando o modo de vida de cada um que a ela pertence, fazendo com que sejam produtos do meio social já pré-estabelecido historicamente e que, concomitantemente, de modo coletivo, também produzem esse meio para as gerações seguintes. A solidariedade humana se trata dessa cooperação, apoio e influência mútua “natural”, da qual todas as pessoas são e estão sujeitas. Logo, liberdade e solidariedade humana são indissociáveis, pois uma não pode existir e se efetivar sem a outra.

A **solidariedade**, isto é, a harmonia dos interesses e dos sentimentos, o concurso de cada um ao bem-estar de todos e de todos ao bem de cada um, é o único estado no qual o homem pode explicar sua natureza e atingir o maior desenvolvimento e o maior bem-estar possível. É o objetivo rumo ao qual caminha a evolução humana; é o princípio superior que resolve todos os antagonismos atuais, insolúveis de outra forma, e faz com que a liberdade de cada um não encontre limite, mas complemento, condições necessárias à sua existência na liberdade dos outros. (MALATESTA, 2018, p. 32 – negrito do autor)

Segundo Bakunin (1975 p. 22), “[...] nenhum povo conseguiria ser completo e solidariamente livre no sentido humano desta palavra, enquanto toda a humanidade não o estiver”, e prossegue: “Só serei verdadeiramente livre quando todos os seres humanos que me cercam, homens e mulheres, forem igualmente livres...” pois “A minha liberdade pessoal, assim confirmada, pela liberdade de todos, estende-se até o infinito”. Na atual ordem mundial, essa liberdade é dissipada por conta das bases do sistema capitalista, que, para existir, necessita da separação da população em classes de pobres dominados e ricos dominadores, e

promove uma sociedade cada vez mais desigual, na qual a questão econômica¹¹ é seu principal problema e o mais urgente a ser resolvido quando falamos em revolução social, uma vez que ela “[...] que engendra necessariamente, e ao mesmo tempo, a emancipação política e imediatamente após a emancipação intelectual e moral.” (MORIYÓN, 1989, p. 49). Isso porque ela está no epicentro da exploração e desumanização de todos os trabalhadores, dado que a produção mundial dos bens necessários à vida não é feita objetivando o bem-estar de todos, e sim o lucro de uma minoria parasita. (cf. KROPOTKIN, 2013; MORIYÓN, 1989). Como resultado, grande parte da população mundial é obrigada a vender sua força de trabalho e nem sequer possui condições de comprar o que produzem com o seu suor, não dispõem de tempo para cuidar de sua educação ou forças para pensar em uma revolução, porque são induzidos a se preocuparem o tempo inteiro com a falta ou possibilidade de perda dos recursos básicos para a manutenção da vida (comida, moradia, saneamento básico, vestimentas etc.), estão lutando a todo momento para sobreviver ao regime de incerteza e miséria a que são submetidos (cf. KROPOTKIN, 2013; KROPOTKIN, s.d.). Por esse motivo, de acordo com Bakunin, a emancipação econômica [...] será a mãe de todas as outras emancipações.” (MORIYÓN, 1989, p. 49)

Certamente, há na Terra recursos e condições materiais suficientes para que todos os seres humanos vivam em condições de bem-estar, desde que o trabalho humano para a produção desses bens seja organizado para tal finalidade e não apenas para o benefício cada vez mais exclusivo e restrito de alguns, como afirma Piotr Kropotkin (2013, s.p.):

Sim, sem dúvida, somos ricos, infinitamente mais ricos do que julgamos. Ricos pelo que já possuímos; ainda mais ricos pelo que podemos produzir com o material conhecido. Infinitamente mais ricos pelo que poderíamos retirar do solo, das manufaturas, da nossa ciência e do nosso saber técnico, se fossem aplicados a procurar o bem-estar de todos.

E prossegue, argumentando sobre as causas da paupérie humana na sociedade capitalista:

Porque tudo o que é necessário a produção: terra, minas, máquinas, estradas, educação, ciência, foi açambarcado por alguns, durante a vasta história de pilhagem, êxodos, guerras, ignorância e opressão, que a humanidade viveu antes de aprender a dominar as forças naturais. [...] porque não deixam produzir quanto é necessário aos outros, mas só o que oferece grandes lucros ao açambarcador. (KROPOTKIN, 2013, s. p.)

¹¹ “Na base de todos os problemas históricos, nacionais, religiosos e políticos, sempre houve para o mundo do trabalho, bem para como para todas as classes e, inclusive, para o Estado e para a Igreja, o *problema econômico*, o mais importante, o mais vital de todos. A riqueza sempre foi, e é ainda hoje, a condição necessária de tudo o que é humano: o poder, a força, a inteligência, o saber, a liberdade. [...] O poder político e a riqueza são inseparáveis. Aquele que é poderoso possui todos os meios de adquirir a riqueza e deve adquiri-la, pois, sem ela, não conservaria por muito tempo o poder.” (BAKUNIN, 2016, p. 53 – itálico do autor)

De fato, para o autor,

Sendo os meios de produção obra coletiva da humanidade, devem regressar à coletividade humana. A apropriação pessoal não é justa nem proveitosa. Tudo é de todos, visto que todos precisam de tudo, visto que todos tem trabalhado na medida de suas forças, e que é materialmente impossível determinar a parte que poderia pertencer a cada um na produção atual das riquezas. (KROPOTKIN, 2013, s. p.)

Além disso, Malatesta (2018) garante que não há uma receita pronta para chegarmos à sociedade anárquica, em que não haja espaço para as desigualdades e que todos tenham acesso aos bens materiais e intelectuais produzidos pela sociedade ao longo da história. Por essa razão, para alcançar tal objetivo é necessário elaborar estratégias e colocá-las em prática, ações que valorizem a natureza humana de solidariedade e respeito à vida. (cf. KROPOTKIN, s. d.; MALATESTA, 2018). Uma das estratégias reconhecidas pelos anarquistas é a educação, ferramenta poderosa de ação direta¹², que não é a única responsável pela transformação social, mas desempenha papel fundamental justamente por ter o poder de “criar um indivíduo ‘desajustado’ para os padrões sociais capitalistas.” (GALLO, 2007, p. 25), como veremos a seguir.

2.2 Anarquismo e educação

A educação é um fenômeno social presente em todos os âmbitos da vida humana. Ela varia de acordo com a sociedade que está inserida e carrega consigo o modo de vida, as características e valores políticos, sociais, econômicos, científicos e culturais de um determinado projeto de sociedade e desempenha o papel de desenvolver indivíduos compatíveis com tal projeto.

A educação é, portanto, um processo social que se enquadra numa certa concepção de mundo, concepção esta que estabelece os fins a serem atingidos pelo processo educativo em concordância com as ideias dominantes numa dada sociedade. A educação não pode ser entendida de maneira fragmentada, ou como uma abstração válida para qualquer tempo e lugar, mas, sim, como uma prática social, situada historicamente, numa determinada realidade. (DIAS; PINTO, 2019, p. 449)

Dessa maneira, tendo em vista que a educação pública nem sempre foi da forma como conhecemos hoje, entendemos que o sistema educacional controlado pelo Estado é fruto de um longo processo de desdobramentos históricos, que resultaram em seu desenvolvimento

¹² O princípio da ação direta no anarquismo é definido por Rodrigues como “[...] manifestação consciente da vontade operária; pode revestir-se de aspectos tolerantes e pacíficos ou vigorosos e violentos, isso dependendo das circunstâncias. Mas, tanto num quanto noutro caso é uma acção revolucionária porque não se importa com a legalidade burguesa, e mesmo o seu objectivo é obter melhoramentos que produzam diminuição dos privilégios concedidos à burguesia.” (RODRIGUES, 1976, p. 24)

permeado de valores das grandes mudanças sociais causadas, entre outras, pelas Revoluções Francesa¹³ e Industrial¹⁴, ocorridas na Europa entre os séculos XVIII e XIX¹⁵. Nesse período, também se consolidou um formato de sociedade liberal, que tem o Estado como mediador e centralizador do poder e como modo de produção econômica o capitalismo. Como não poderia deixar de ser, a educação, por se tratar de um ato intencional, que se encontra em conformidade com os objetivos de determinada realidade, nesse contexto, está a serviço dos interesses da classe dominante economicamente e sua função é a manutenção e reprodução do sistema e dos privilégios dessa classe, levando em consideração principalmente que essa forma de organização social possui como premissa uma separação desigual da sociedade entre duas classes contraditórias, a classe de exploradores e a classe de explorados.

O poder do Estado, segundo Bakunin (MORIYÓN, 1989), se constitui pela ciência, pois ela está voltada para a manutenção da atual situação social, conseqüentemente, saber e poder estão atrelados, e por isso o acesso à “ciência verdadeira” é negado ao povo, para que ele propositalmente se distancie cada vez mais de sua emancipação. Para o autor, a ciência verdadeira é aquela que se reconhece como imperfeita e se encontra sempre em construção; portanto, é racional e mutável. Ela é mais uma parte do todo que constitui a vida humana e é infinita, pois sempre há novos conhecimentos a serem alcançados, ou melhor, em suas palavras, “Nunca a ciência chegará até ao fim, nem dirá a última palavra.” (BAKUNIN, 1975, p. 8) e sua “única missão [...] é esclarecer a vida e não governá-la.” (BAKUNIN, 1975, p. 44).

Para os anarquistas, existe uma divisão do ensino que acarreta na divisão social, e essas divisões se influenciam mutuamente como um “ciclo vicioso”¹⁶ que se estabelece entre a

¹³ Marco inicial da Idade Contemporânea, a Revolução Francesa ocorreu em 1789 e foi um levante contra o regime monárquico absolutista francês, que era caracterizado pela centralização dos três poderes do Estado (legislativo, executivo e judiciário) na figura do Rei e pela divisão social em três níveis: Primeiro Estado (clero), Segundo Estado (nobreza) e Terceiro Estado (o povo, burguesia e trabalhadores). É chamada de revolução, pois trouxe consigo mudanças políticas, econômicas e sociais profundas para a humanidade, como o fortalecimento do processo de secularização do Estado, a defesa dos direitos humanos, da democracia e da cidadania.

¹⁴ Período marcado pelo desenvolvimento tecnológico da produção fabril (substituição do trabalho manual pelas máquinas), resultando em novas relações sociais e, principalmente, de trabalho.

¹⁵ Para um maior aprofundamento sobre as origens da educação estatal, propomos a leitura do texto *A educação pública em função do Estado*, do Prof. Dr. Sílvio Donizetti O. Gallo, que se encontra em seu livro *Pedagogia Libertária: anarquistas, anarquismos e educação* (2007).

¹⁶ Discorrendo sobre a questão social e a necessidade da revolução, Bakunin, em seu texto *A ciência e o povo*, fala sobre esse ciclo vicioso no qual o povo se encontra encurralado: “*para liberar o povo, é preciso instruí-lo; é preciso dar, para esse fim, os meios, a vontade e o tempo, isto é, é preciso liberá-lo do jugo político que o sufoca atualmente.*” (2016, p. 106 – itálicos do autor). Para ele, o povo necessita de um saber racional, que o liberte da tutela do Estado. Mas não é necessário que essa instrução se complete antes que se eliminem os governos; isso seria impossível, visto que a função dos mesmos é atrasar o levante das massas populares e, por esse motivo, a revolução deve acontecer enquanto o povo se educa e o povo deve se educar enquanto se livra de quem os escraviza.

ignorância e a miséria” (MORIYÓN, 1989, p. 14), pois o monopólio do patrimônio científico e cultural histórico da humanidade, que se encontra nas mãos de um pequeno grupo, dá-lhe acesso a uma educação voltada ao trabalho intelectual, socialmente reconhecido como marca de superioridade e dominância, enquanto a classe popular, segundo essa mesma concepção, recebe uma educação inferior - quando recebe -, sendo formada apenas para o trabalho manual. Em decorrência disso, essa diferença na educação faz com que a minoria tenha domínio sobre o povo, isto é, a maioria social:

O que sabe mais naturalmente dominará o que sabe menos, e se antes de tudo só existisse entre duas classes esta única diferença de ensino e de educação, esta diferença originaria em pouco tempo todas as outras, o mundo dos humanos se encontraria em seu ponto atual, isto é, estaria dividido de novo numa massa de escravos e num pequeno número de dominadores, os primeiros trabalhando como hoje para os últimos. (MORIYÓN, 1989, p. 34)

Desse modo, visando a colaborar, significativamente, na produção de uma nova ordem social, em que haja “[...] a abolição definitiva e completa das classes, a unificação da sociedade e a igualdade econômica e social de todos os seres humanos da terra.” (MORIYÓN, 1989, p. 35), os anarquistas tomaram a educação uma ferramenta de ação, já que ela é o meio que possibilita a socialização da ciência (cf. GALLO, 2007), tão necessária ao processo de emancipação dos trabalhadores. Para tanto, os anarquistas formularam uma pedagogia própria, a Pedagogia Libertária, que contesta diretamente a educação oferecida pelo Estado,

Os anarquistas assumem de vez tal caráter político da educação, querendo colocá-la não mais ao serviço da manutenção de uma ordem social, mas sim de sua transformação, denunciando as injustiças e desmascarando os sistemas de dominação, despertando nos indivíduos a consciência da necessidade de uma revolução. (GALLO, 2007, p. 23)

O conceito de instrução integral, como principal fundamento dessa educação, consiste em um ensino que proporcione a maior e mais completa formação possível a todos, isto é, o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas dimensões, em todas as suas faculdades e capacidades, manuais e intelectuais. Para Bakunin (1814-1876), é imprescindível que não exista, como hoje, uma divisão do ensino entre manual e intelectual, pois

[...] enquanto houver dois ou mais tipos de ensino para as diferentes camadas da sociedade, haverá necessariamente classes, isto é, privilégios econômicos e políticos para um pequeno número de contemplados, e escravidão e miséria para a maioria. (MORIYÓN, 1989, p. 38)

Diante disso, o autor propõe um ensino integral, que deve ser composto pelo ensino científico e pelo ensino industrial, ambos atrelados, ou seja, todos os indivíduos são instruídos para o trabalho manual e para o trabalho intelectual, e destaca: “[...] somente assim se formará

o homem completo: o trabalhador que compreende e que sabe” (MORIYÓN, 1989, p. 44) tornando possível uma sociedade em que “[...] não haja mais nem operários e nem sábios, mas sim homens.” (MORIYÓN, 1989, p. 39). Nessa perspectiva, todos são produtores de conhecimento, ao mesmo tempo em que são responsáveis também pela produção dos meios de subsistência necessários à vida coletiva, pois, de acordo com ele,

Todo mundo deve trabalhar e todo mundo deve ser instruído. [...], no homem vivo e completo, cada uma dessas duas atividades, muscular e nervosa, deve ser desenvolvida por igual, e que longe de se prejudicarem mutuamente, cada uma deve apoiar e reforçar a outra: a ciência do sábio se tornará mais fecunda, mais útil e mais ampla quando o sábio não mais ignorar o trabalho braçal, e o trabalho do operário instruído será mais inteligente e por conseguinte mais produtivo do que o do operário ignorante. (MORIYÓN, 1989, p. 39 – itálicos do autor.)

Apenas assim, segundo Mikhail Bakunin, é possível dirigir “[...] as descobertas e as aplicações da ciência à utilidade de todos, para enobrecer antes de tudo o trabalho, a única base legítima e real da sociedade humana.” (MORIYÓN, 1989, p. 39)

Outras características que marcam a educação libertária são o princípio da autogestão e do anticlericalismo.

A autogestão pedagógica significa que sua organização é realizada de forma autônoma, isto é, ela é inteiramente construída pelos sujeitos envolvidos e de acordo com a especificidade de cada comunidade, sem interferência de qualquer autoridade, principalmente a do Estado e da Igreja. Em outras palavras, no contexto escolar, o planejamento de conteúdos e de práticas pedagógicas deve ser feita, segundo este princípio da educação libertária, pelo povo e para ele mesmo, de acordo com seus próprios interesses, necessidades e valores (GALLO, 2007).

Por sua vez, o anticlericalismo se justifica, na proposta de educação dos libertários, em razão da extensa crítica feita pelos anarquistas (em especial o russo Mikhail Bakunin, em suas obras *O princípio do Estado e outros escritos* e *Deus e o Estado*) sobre a relação entre o Estado e a religião, e seu conluio para que o povo siga inerte, indiferente diante do regime de injustiça a que estão adstritos. A religião é apontada por Bakunin como motivo de atraso da liberdade humana, pois ela incute no povo o sentimento de temor e um saber não científico chamado de fé ou religião popular, que os faz acreditar que todo seu subjugo e penúria são fruto de obras divinas e não da organização política e social imposta por uma pequena parcela de seres humanos, que se mantém em vantagem, com privilégios, a despeito do sofrimento de milhões.

O povo, infelizmente, é ainda muito ignorante e mantido na ignorância pelos esforços sistemáticos de todos os governos que consideram isso, com muita razão, como uma das condições essenciais de seu próprio poder. Esmagado por seu trabalho quotidiano, privado de lazer, de comércio intelectual, de leitura, enfim, de quase todos os meios e de uma boa parte dos estímulos que desenvolvem a reflexão nos homens, o povo aceita, na maioria das vezes, sem crítica e em bloco, as tradições religiosas. Elas o envolvem desde a primeira idade, em todas as circunstâncias de sua vida, artificialmente mantidas em seu seio por uma multidão de corruptores oficiais de todos os tipos, padres e leigos, elas se transformam entre eles em um tipo de hábito mental, freqüentemente mais poderoso do que seu bom senso natural. (BAKUNIN, 2001, s. p.)

A partir dessa concepção de educação libertária, que procura formar indivíduos para a liberdade, solidariedade e “completos”, surgiram diversas experiências pedagógicas, que cuidavam tanto da educação das crianças filhas do operariado e dos camponeses, quanto da educação das trabalhadoras e dos trabalhadores. Um exemplo disso é a proposta de educação integral e racionalista da Escola Moderna de Barcelona, dirigida pelo anarquista Francisco Ferrer y Guardia (cf. GALLO, 1992).

2.3 Uma referência de educação anarquista: a Escola Moderna, de Barcelona para o mundo

Um dos projetos educacionais mais notáveis do movimento anarquista foi a Escola Moderna de Barcelona, fundada em 1901 por Francisco Ferrer y Guardia, mas que, longe de ter sido trabalho de um homem só, foi fruto de um trabalho coletivo realizado, segundo Silva (2013, p. 111), por uma extensa “[...] rede de intelectuais, cientistas e educadores que, para além de ser um ‘apoio’, era também idealizadora de uma obra educativa em grandes proporções”.

De acordo com o Silva (2013), esse fato é importante para a desmistificação da figura de Ferrer, que por vezes é retratado em estudos como único idealizador da Escola Moderna, reduzindo e simplificando a realidade colaborativa dessa grandiosa proposta pedagógica. Segundo ele, a história do catalão nascido em Alella (Espanha), no ano de 1859, colaborou para a criação desse mito centralizador do projeto racionalista em torno dele, que durante sua vida foi perseguido politicamente pela Igreja e pelo Estado, e preso algumas vezes, por conta da divergência existente entre a proposta inovadora de educação para a liberdade, que era oferecida nas Escolas Modernas, e o sistema político e social da época que, inclusive, passava por crises causadas pela desigualdade econômica, no início do século XX. Em 1909,

Ferrer foi acusado de incitar os protestos da Semana Trágica na Espanha¹⁷ e sentenciado à morte por fuzilamento. Seu assassinato ocorreu no dia 13 de outubro do mesmo ano, sendo considerado assim um mártir da educação.¹⁸

Fotografia 1 – Francisco Ferrer y Guardia.



Fonte: Fundació Ferrer i Guardia.

Nesse período, as igrejas ainda possuíam o monopólio da educação espanhola, o que era propício para a difusão de seus valores clericais à população. Mas, à medida em que a Igreja resistia as teorias e avanços científicos, não apenas na Espanha, mas também em outras partes da Europa, críticas e movimentos contrários ao modelo de educação tradicional e retrógrada defendido pela igreja foram surgindo, feitas inclusive pelos anarquistas¹⁹, como é o caso de Mikhail Bakunin.

¹⁷ “A Semana trágica foi uma onda de protestos e agitações populares, com ataques incendiários à igrejas e motim de militares, em oposição à guerra da Espanha em Marrocos [...] Os protestos começaram quando as mulheres, mães e esposas dos soldados da classe operária se revoltaram quando estes estavam embarcando no porto de Barcelona em direção ao front na África. Os jovens ricos podiam pagar pela dispensa militar, possibilidade que não estava ao alcance dos filhos da classe trabalhadora. Durante vários dias a cidade viveu em intensa agitação, com centenas de barricadas pelas ruas, organizadas pelo povo em revolta.” (SILVA, 2013, p. 112)

¹⁸ Silva, em sua Tese de Doutorado (2013) intitulada *Anarquismo, ciência e educação: Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1880 – 1920)*, traça a trajetória de Ferrer com maior detalhamento.

¹⁹ Cf. Documentário “¡Viva la Escuela Moderna!”, de 1999, dirigido por Adolfo Dufour com a colaboração de Francisco Ríos, Julián Martín, Abel Paz, Ateneo Enciclopédico de Barcelona, Fundación Anselmo Lorenzo, Fundación Francisco Ferrer i Guardia, Biblioteca “Arus” Barcelona, Escuela Paideia (Mérida), Departamento de Cultura del Ayuntamiento de Alella, Museu Nacional d'Art de Catalunya, Museo del Ferrocarril de Vilanova i la Geltru, Institut de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona, Archivo Histórico Nacional del Ministerio de Educación y Cultura, Oficina de Información y Turismo Amélie Les Bains (Francia), Universidad de Salamanca, Hemeroteca Municipal de Madrid.

Ao criticar a religião popular, em defesa da ciência racional, o autor aponta o antagonismo existente entre os mundos material e espiritual, expressando a impossibilidade de conciliação entre eles e a necessidade de expulsar da “[...] ciência tudo o que é sobrenatural, tudo o que não é racional: a noção de Deus e as outras noções que dele decorrem, ou o contato com ele” (BAKUNIN, 2016, p. 92), isto é, a negação do mundo espiritual/celeste e a promoção do mundo material/terrestre, pois “[...] todos os interesses terrestres, todos os desejos e vontades materiais do homem vivo aspiram ao elemento terrestre” (BAKUNIN, 2016, p. 93).

E, portanto, a fim de liberar definitivamente o homem, é preciso pôr fim a seu desdobramento interior, é preciso expulsar Deus não só da ciência, mas também da própria vida; [...] Quem crê em Deus, quem reconhece a existência de um mundo celeste separado, espiritual, que admite na mais ínfima medida uma ordem das coisas sobrenatural, inacessível a razão, está consagrado a uma escravidão inevitável e sem esperança. (BAKUNIN, 2016, p. 93)

Nesse contexto, a Escola Moderna promovia um ensino racional e científico. Racional, porque se refere a esse conhecimento do mundo natural pelos indivíduos por meio da observação e da experimentação, sem a mediação da fé, da religião. E científico por conter métodos rigorosos de análise para a constatação da realidade, longe dos dogmas religiosos - caracterizando seu viés anticlerical e laico - ou de interesses dos aproveitadores burgueses. Dessa forma, seu objetivo era colaborar com a emancipação dos indivíduos que atendia, formando “[...] pessoas instruídas, verdadeiras, justas e livres de qualquer preconceito. ” (FERRER, 2014, p. 37), comprometendo-se, assim, com a socialização da ciência, com a formação integral e com o conhecimento imprescindível para a transformação social, tendo em vista a construção da autonomia e emancipação dos sujeitos alheios às autoridades instituídas, como o Estado e a igreja. Diz Ferrer que

A verdade é de todos e socialmente se deve a todo mundo. Colocar-lhe um preço, reservá-la como monopólio dos poderosos, deixar em ignorância sistemática os humildes e, o que é pior, dar-lhes uma verdade dogmática e oficial em contradição com a ciência para que aceitem sem protesto seu estado ínfimo e deplorável sob um regime político democrático é uma indignidade intolerável, e julgo da minha parte que o protesto mais eficaz e a ação revolucionária mais positiva consiste em dar aos oprimidos, aos deserdados e a todos aqueles que sentem impulsos justiceiros essa verdade que lhes é escondida, determinante das energias suficientes para a grande obra de regeneração da sociedade. (FERRER, 2014, p. 37)

Para tanto, uma série de adequações foram necessárias fazer, a fim de que a pedagogia racionalista se distanciasse de vez da educação ofertada pelo sistema de ensino estatal ou religioso, para que alcançasse os objetivos almejados. Entre elas estão cursos de formação para os educadores, segundo as orientações da pedagogia anarquista, o antiautoritarismo, a produção de materiais didáticos, a coeducação dos sexos e das classes, todas elas medidas

avançadas para a época. Seu programa foi totalmente estruturado para que a escola se tornasse um exemplo do poder que a educação racional e científica tem na colaboração da construção de uma nova sociedade, com um futuro fraternal e igualitário. (FERRER, 2014)

Queremos homens capazes de evoluir incessantemente; capazes de destruir, de renovar a si mesmos; homens cuja independência intelectual seja a força suprema, que não se sujeitem a mais nada; dispostos sempre a aceitar o melhor, felizes pelo triunfo das ideias novas e que aspirem a viver vidas múltiplas em uma única vida. A sociedade teme tais homens: não pode, então, se esperar que algum dia queira uma educação capaz de produzi-los. (FERRER, 2014, p. 77)

Para formar esses novos sujeitos, na Escola Moderna não havia provas, castigos, premiações, ou qualquer tipo de ranqueamento, pois todas elas eram - e ainda são ou deveriam ser, nas experiências anarquistas que ainda resistem - ferramentas utilizadas na educação para classificar, normatizar e inferiorizar pessoas desde a mais tenra idade, atrapalhando assim o real progresso de desenvolvimento integral dos mesmos, com o intuito de reproduzir o padrão moral individualista e competitivo característico da sociedade capitalista. Os professores que educam a criança com o suporte científico racionalista, conseguem resultados a partir da observação das necessidades de cada uma delas, que são consideradas sujeitos ativos do processo educativo. E o mais importante é que esses resultados não se trata da quantidade e sim da qualidade do desenvolvimento, e só podem ocorrer livre de toda opressão, violência e na igualdade de oportunidades para uma instrução integral.

Contudo, vale ressaltar que essa igualdade não se trata de impor um ritmo comum a todos no processo de ensino-aprendizagem, como acontece na educação convencional, e sim de que todos tenham acesso à ciência verdadeira citada anteriormente, de modo que ninguém seja excluído e fadado à ignorância. Há, dessa maneira, a adaptação do processo educativo conforme as especificidades de cada um dos alunos:

Não se trata mais de ensinar a todos os alunos os mesmos procedimentos e as mesmas fórmulas. É preciso fornecer a cada um deles a oportunidade de melhorar o que a natureza deu-lhe de bom, pois cada um deles, na qualidade de ser humano, tem aptidões preciosas das quais se poderia favorecer o desenvolvimento. Ora, as crianças não se desenvolvem todas da mesma maneira; não podem progredir todas com a mesma velocidade. (ROORDA, 2017, p. 82)

A Escola de Barcelona contou com uma editora própria, que além de publicar o “*Boletín de La Escuela Moderna*”, um jornal e meio de comunicação, propaganda e educação do projeto tanto na Espanha quanto em outros países, publicava também livros e materiais didáticos, adequando sua biblioteca com produções baseadas no racionalismo científico. Esses materiais foram elaborados por vários intelectuais, inclusive intelectuais anarquistas - como é o caso do geógrafo Elisée Reclus (cf. SILVA, 2013) –, que procuravam ser totalmente isentos

de valores clericais e estatais, “[...] livrando o mundo de dogmas autoritários, sofismas vergonhosos e convencionalismos ridículos, como os que infelizmente formam o mecanismo da sociedade atual.” (FERRER, 2014, p. 92)

Em relação ao objetivo de construir um processo educativo com igualdade e solidariedade, a Escola Moderna defendeu e implementou o ensino misto dos gêneros, pois o que a sociedade tem “[...] como fruto e objetivo da evolução patriarcal, é a mulher não pertencendo a si mesma, sendo nem mais nem menos que um adjetivo do homem, atado continuamente ao pilar de seu domínio absoluto, [...]” (FERRER, 2014, p. 47), entendendo, assim, que a instrução da mulher é um grande passo para a emancipação humana.

No que diz respeito à coeducação de classes sociais, sua justificativa foi de que a escola não tinha a função de inculcar precocemente sentimentos de ódio ou amor nas crianças, e sim de aproveitar a inocência delas para criá-las convivendo na igualdade e com empatia, para que depois de adulto se rebelassem com consciência. (FERRER, 2014)

A escola tinha uma boa relação com a comunidade escolar. Havia em seu programa disciplinas voltadas para questões sanitárias, como a higiene dos alunos, para evitar a proliferação de doenças e, também, por se preocupar com o bem-estar das crianças e de suas famílias. Além da educação regular, eram oferecidos cursos de alfabetização e de idiomas para jovens e adultos, e realizadas conferências dominicais abertas sobre diversos assuntos interessantes à comunidade.

Com toda a magnitude do seu programa, o ideal da Escola Moderna teve maior visibilidade mundial dadas as circunstâncias das acusações infundadas que culminaram no assassinato de Ferrer. Essa arbitrariedade judicial foi uma amostra escancarada da crueldade e do autoritarismo do Estado, mostrando do que ele é capaz de fazer com qualquer um que se oponha ao seu regime. Esse fato causou revoltas e motivou inúmeros protestos em diferentes partes do mundo, levando a inauguração de diversas Escolas Modernas, inclusive no Brasil. (SILVA, 2013)

Fotografia 2 – Jornal “A Lanterna”, de 17 de outubro de 1909.



Fonte: Biblioteca Nacional Digital – BNDigital.

Partindo do contexto brasileiro, a vinda de trabalhadores imigrantes europeus trouxe não apenas mão de obra, mas também ideias e militância operária para o campo da educação (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2007, p. 68). Os anarquistas (brasileiros e imigrantes) passaram a pensar uma educação própria e montar suas escolas e centros de cultura para a instrução dos trabalhadores. A propagação por meio de jornais e conferências, foram estratégias utilizadas para incentivar os operários a colaborarem com a criação desses espaços. Inclusive, vale ressaltar que o imigrante italiano Oreste Ristori (1874-1943) foi figura importante nesse processo, pois “[...] empenhava-se na propagação da pedagogia libertária e na campanha pela criação de escolas racionalistas no Brasil” (ROMANI, [1997], p. 157). Ristori percorreu o país realizando conferências, nas quais representava o Comitê Pró-Escola Moderna, criado no dia 17 de novembro, em São Paulo, após o fuzilamento de Ferrer. (cf. ROMANI, 1998). Esse comitê era

[...] constituído por vários membros de entidades sindicais e agrupações anarquistas e de livres-pensadores. Havia seções em São Paulo e outras cidades do interior, assim como no Rio de Janeiro, com o objetivo de angariar fundos através de eventos, festas, venda de livros, postais, medalhas, rifas e listas de colaboração voluntária individual e coletiva. (MARTINS, 2018, p. 383)

Esses esforços tornaram possível a criação de Escolas Modernas em São Paulo: a Escola Moderna N° 1 e a Escola Moderna N° 2, sendo a primeira dirigida por João Penteadó e a segunda por Adelino Pinho. Elas seguiam os princípios da experiência catalã, como destaca a primeira publicação da versão brasileira do Boletim da Escola Moderna, em 13 de outubro de 1918, ao reproduzir um artigo de Ferrer:

A Escola Moderna pretende combater quantos preconceitos dificultem a emancipação total do individuo e para isso adopta o racionalismo humanitario que consiste em inculcar á infancia o afan de conhecer a origem de todas as injustiças sociaes para que, com o seu conhecimento possa logo combatel-as e oppôr-se a ellas.

[...] O ensino racionalista e scientifico da Escola Moderna há de abarcar, como se vê, o estudo de tudo o que seja favorável á liberdade do individuo e á harmonia da collectividade, mediante um regimen de paz, amor e bem estar para todos, sem distincção de classes, nem de sexos.²⁰²¹

²⁰ FAC SIMILE, coedição Centro de Memória Sindical e Arquivo do Estado de São Paulo, 1990.

²¹ Considerando que neste trabalho foram empregadas algumas fontes primárias, cuja escrita remonta ao início do século passado, a grafia do português era diferente da atual e se resolveu assim mantê-la nesta citação direta e nas demais que se seguem nas páginas subsequentes.

Fotografia 3 – Academia de Comércio Saldanha Marinho, 1919.²²



Fonte: Calsavara, 2012, p. 96.

²² A Escola Moderna N° 1 foi fundada em 1912, na Rua Saldanha Marinho, bairro Belém/SP, pelo educador João Penteadó. Devido a perseguições policiais, durante sua existência, a escola mudou de nome seis vezes: “Escola Moderna (1912 – 1919), Escola Nova (1920 – 1923), Academia de Comércio Saldanha Marinho (1924 – 1943), Ginásio e Escola Técnica Saldanha Marinho (1948 – 1961), Colégio Saldanha Marinho (1962 – 2002)” (CALSAVARA, 2012, p. 33).

Fotografia 4 – João Penteado e os estudantes da Escola Moderna N° 1, 1913.



Fonte: Calsavara, 2012, p. 16.

Fotografia 5: Adelino Pinho e os estudantes da Escola Moderna N° 2, 1925.



Fonte: Iconografia da educação anarquista no Brasil da Primeira república por José Damiro de Moraes – HISTEDBR/UNICAMP.

Assim como a capital paulista, no interior do estado houve agitações e menções à morte de Ferrer. No dia 15 de outubro de 1909, por exemplo, ocorreu na cidade de Sorocaba

uma manifestação contra o assassinato do educador, como consta no excerto retirado do importante “Órgão de defesa da Classe Operária e Noticioso”, o jornal “O Operário”, cujas “[...] columnas [...] são francas à todos os oprimidos.” (CARVALHO, 2007, p. 7). Esse fragmento se reproduz a seguir:

Enquanto aqui nesta cidade tratamos de fazer chegar ao conhecimento dos operários as ideias liberais, lá fora, na pátria de Emilio Castellar, pratica o governo despótico de Alfonso XIII, um crime bárbaro mandando fuzilar pelos seus lacaios uma das maiores glórias deste século – Francisco Ferrer.

[...]

Sorocaba protestou contra esse acto de selvageria, fallando brilhantemente sobre o horrôso e bárbaro fuzilamento, em comício no largo da Matriz, ante-hontem, às 8 horas da noite anunciado por uma comissão os seguintes srs. : major Arthur Gomes e dr. Joaquim Marques Ferreira Braga, as palavras dos illustres oradores foram cobertas de applausos e, ao som da Lyra Sorocabana, desceram do largo, em passeata, [...] seguiram a rua do Rosario, largo do mesmo nome e rua Monsenhor João Soares, ahí se achava na Photographia Luxardo, em exposição um magnifico retrato de Francisco Ferrer, o martyr da liberdade, o povo parou e um grito vibrante partiu, vivendo-o [...]. (O OPERÁRIO, 17/10/1909)²³

Na edição de 31 de outubro de 1909 do mesmo jornal, há uma breve atualização não muito detalhada sobre o andamento da inquietação mundial motivada pelo caso Ferrer:

Francisco Ferrer

Continuam ainda em toda a parte do mundo civilizado onde pulsam corações nobres e vivem consciências livres, a repulsa contra o acto bárbaro, praticado pelo governo da Hespanha contra o pensador professor Francisco Ferrer. (CARVALHO, 2007, p. 30)

O jornal também noticiou as passagens do militante Oreste Ristori pela cidade em benefício das Escolas Modernas. Destacamos aqui a visita ocorrida em 24 de abril de 1910:

Oreste Ristori

Esteve nesta cidade, e deu-nos o prazer de a sua eloquente palavra, o illustre orador, cujo o nome nos serve de epigraphe, discutindo sobre os varios pontos referentes à escola moderna, demonstrando de um modo claro e preciso as vantagens do ensinamento, unico racional, o unico verdadeiro, o unico digno de ser ministrado aos nossos filhos, para que não sejam amigos dos padre e de... confissionarios. (CARVALHO, 2007, p. 100)

²³ O Operário - edição fac-similar organizado por Rogério Lopes Pinheiro de Carvalho, (2007, p. 23).

Fotografia 6 - Oreste Ristori preso em São Paulo, 1911.



Fonte: Oreste Ristori/Archivio Storico del Comune di Empoli

Em virtude dos fatos mencionados, acreditamos que a repercussão mundial da trágica morte de Ferrer foi o estopim que contribuiu para potencializar a propagação do ideal da Escola Moderna pelo mundo, inclusive em lugares tão distintos e distantes de Barcelona, como a cidade de Sorocaba/SP, onde existiram três escolas, e Votorantim/SP, onde existiu uma escola – objetos da presente pesquisa - que seguiam esse modelo. Porém, entendemos que atribuir a pesquisa essa única motivação para explicar o surgimento dessas experiências em Sorocaba é reduzir, e por consequência, apagar parte significativa da história da cidade. Por isso, destacamos no próximo capítulo nossa modesta tentativa de compreensão do contexto e dos desdobramentos históricos, que levaram à criação dessas escolas no município.

3. O ANARQUISMO EM SOROCABA NO INÍCIO DO SÉCULO XX

Neste capítulo, buscamos compreender o contexto histórico da cidade de Sorocaba no início do século XX, que foi marcado por transformações urbanas e sociais provocadas pelo sistema capitalista emergente à época, resultando também na formação de uma nova classe social, a classe operária, cuja organização e ações foram orientadas, entre outros, pelo movimento anarquista.

De antemão, cabe salientar que o movimento operário em Sorocaba era plural e sofreu influência de diversas correntes políticas. Mas, para este estudo, envidamos esforços na tentativa de destacar as contribuições dos anarquistas nesse meio, dado que ao longo da pesquisa se evidenciou o “[...] esquecimento proposital da sociedade em relação a esse ideal.” (DESSOTTI, 2017, p. 150)

3.1 Breve histórico da cidade de Sorocaba

A cidade de Sorocaba foi fundada em 1654, por Baltazar Fernandes, quando estabeleceu residência na região juntamente com sua família e índios escravizados (cf. FERREIRA, 2009; DESSOTTI, 2017). Desde então, de acordo com Ferreira (2009), graças à sua posição geográfica estratégica e outros fatores que favoreceram seu desenvolvimento econômico, político e social, Sorocaba “[...] transformou-se em importante centro econômico” (2009, p. 65).

A autora destaca dois indicadores decisivos para o processo de industrialização do município: o encontro de pessoas de diferentes localidades em contato direto na cidade devido ao comércio, fábricas, estrada de ferro etc. Além disso, cabe destacar que o diferencial que potencializou o desenvolvimento da cidade - em comparação com o desenvolvimento de outras regiões do estado de São Paulo, que fora impulsionado pela cultura do café - foi “A produção de algodão, a falta de mercado externo e o acúmulo de capital comercial, além da presença de capital e mão-de-obra imigrantes”. (FERREIRA, 2009, p. 67)

Durante um grande período de sua história, a cidade fez parte do caminho utilizado pelos tropeiros, caminho este que ligava as regiões Sul²⁴ e Centro-oeste²⁵ do país:

²⁴ Região criadora de tropas de gado e muares (mulas e burros).

A conjugação dos elementos: oferta de gado, necessidade da ocupação territorial e demanda de gado e muares nas regiões mineradoras permitiram que Sorocaba passasse a ser um ponto de descanso dos tropeiros que vinham do Sul em direção a região das minas, e que gradativamente foi se transformando em ponto de comércio. A localização de Sorocaba favoreceu principalmente a instalação de um Registro de Animais, em 1750, num ponto por onde as tropas iam se afunilando para poder atravessar a ponte existente no rio Sorocaba. Essa parada obrigatória dos tropeiros permitiu a realização de um comércio que, progressivamente, foi se consolidando numa Feira de Muares. Sorocaba se tornou bem conhecida na província de São Paulo por essa atividade e por ser centro arrecadador de impostos provinciais sobre o trânsito de tropas. Essa feira teve vida longa mesmo após o esgotamento das minas de ouro e delineou as mudanças urbanas em Sorocaba, bem como transformações da sociedade sorocabana. (DESSOTTI, 2017, p. 28)

No entanto, de acordo com Ferreira (2009 p. 64), “Apesar de fazer parte do cenário histórico brasileiro desde o século XVI, e, mais especificamente, desde 1654, destacando-se em muitos momentos, Sorocaba tem sua história comumente relacionada ao tropeirismo”, e por conta disso, segundo Dessotti (2017)²⁶, grande parte da historiografia de Sorocaba tende a tratar a Feira de Muares como principal e único fator que desencadeou o desenvolvimento econômico, político e social da cidade, desconsiderando todas as outras atividades econômicas, que também contribuíram para esse desenvolvimento.

A partir da segunda metade do século XIX, houve a diversificação nos investimentos do capital acumulado pelos comerciantes sorocabanos. Esses investimentos foram aplicados principalmente na cultura do algodão, que, por sua vez, contribuiu significativamente com o fortalecimento da economia da cidade devido Guerra da Secessão (1861-1865)²⁷, que oportunizou a participação do Brasil no mercado internacional como produtor e exportador desse produto. O entusiasmo causado pela cultura do algodão “[...] quanto à possibilidade de se constituir solidamente uma economia agro-exportadora nas terras do município e arredores,

²⁵ Centros de mineração que demandavam, mas careciam dessas tropas.

²⁶ A autora, para respaldar seu estudo, faz uma síntese da pesquisa realizada por Cássia Maria Baddini, cujo o título é “*Sorocaba no Império: comércio de animais e desenvolvimento urbano*”, 2002. Para mais detalhes sobre o tema, conferir Dessotti (2017) ou mesmo a própria Baddini (2002).

²⁷ A “[...] Guerra Civil Americana, que se iniciou formalmente com o ataque confederado a Fort Sumter, no dia 12 de abril de 1861, e terminou com a rendição do general Robert E. Lee (e do exército dos Estados Confederados da América), em Appomatox, a 9 de abril de 1865, defronte do general Ulysses S. Grant, com este em representação do vitorioso exército da União.” (SILVA, 2014, p. 155). Os principais motivos dessa guerra foram as divergências políticas entre o Norte e o Sul dos Estados Unidos da América, que giravam em torno de disputas relacionadas à abolição da escravidão e de como deveria se dar o desenvolvimento econômico do país: “[...] o Norte, apostado na industrialização da sua economia e na conquista de novos mercados internacionais, ao mesmo tempo que combatia gradualmente a escravidão na União; o Sul, sobretudo o Sul profundo, assente num sistema obsoleto de plantações (particularmente as de algodão) que não só estagnavam o desenvolvimento econômico como dependiam, por sua vez, da fortemente enraizada instituição da escravidão. No fundo, não se pode falar apenas de uma fractura política entre Norte e Sul à altura da Guerra Civil, mas sim de toda uma divisão entre formas de ver a sociedade e de encarar as futuras reformas a fazer nos estados da União.” (SILVA, 2014, p. 155)

tendo a cidade como centro comercial” (ARAÚJO NETO, 2005, p. 18), culminou na fundação da Estrada de Ferro Sorocabana/Companhia Sorocabana em 1870:

[...] com obras iniciadas em 1872, a Sorocabana ficou pronta em 1875. Criada principalmente para transportar algodão, assim como as Companhias ferroviárias Paulista e Mogiana o foram para transportar café, a Sorocabana teve a funesta sorte de ficar pronta num momento de queda dos preços do algodão e de sua produção já em 1875 e estar bastante endividada com os gastos de sua construção. (ARAÚJO NETO, 2005, p. 19)

A Estrada de Ferro passou por diversos problemas financeiros e não pôde servir ao seu principal objetivo, que era o escoamento da produção do algodão da região, mas viabilizou “[...] novas possibilidades econômicas para a cidade. As novidades comerciais, pessoas diferentes, chegavam rapidamente pelos trilhos, [...]” (ARAÚJO NETO, 2005, p. 20) e “Poucos anos após sua inauguração, intensificaram-se as atividades não ligadas às feiras de muares já em declínio, mas outras de caráter urbano, inclusive industriais.” (ARAÚJO NETO, 2005, p. 20)

Sobre as atividades industriais na cidade, sua primeira fábrica têxtil foi a Chácara Amarela²⁸, localizada na Rua José Martins, nº 125. Ela foi criada por Manuel Lopes de Oliveira, em 1852, e era de pequeno porte. Sua produção foi interrompida em meados de 1861, por falta de mão de obra especializada tanto para lidar como maquinário quanto para administrar o lugar. Outros fatores que contribuíram para seu insucesso foram a falta de matéria-prima de qualidade e de mercado de consumo suficiente para mantê-la. Vale ressaltar que os trabalhadores da Chácara Amarela eram, em sua maioria, escravos. (cf. ARAÚJO NETO, 2005; FERREIRA, 2009)

²⁸ Em 28 de dezembro de 2009, o edifício da Chácara Amarela foi tombado como patrimônio histórico cultural de Sorocaba pelo Decreto nº 18.011.

Fotografia 7 - Chácara Amarela, 1924.



Fonte: acervo Museu Histórico Sorocabano/Brasilbook.

Fotografia 8 – Chácara Amarela, Patrimônio Histórico Cultural de Sorocaba, 2020.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Com o passar do tempo, as atividades fabris na cidade foram crescendo e paulatinamente se aprimorando para enfim se consolidar, transformando Sorocaba na conhecida *Manchester Paulista* (cf. ARAÚJO NETO, 2005; MARTINS, 2017). Em 1882, por exemplo, foi inaugurada a primeira grande indústria têxtil da cidade, denominada fábrica Nossa Senhora da Ponte, de Manoel José da Fonseca. Essa fábrica possuía uma lógica de funcionamento diferente da Chácara Amarela: empregava mão de obra assalariada, livre²⁹, e, inclusive, incorporou o trabalho de mulheres e crianças em sua produção. Além disso, a matéria prima era de maior qualidade e seu diretor tinha conhecimento e prática na área têxtil. (cf. DESSOTTI, 2017)

Fotografia 9 – Fábrica Nossa Senhora da Ponte.



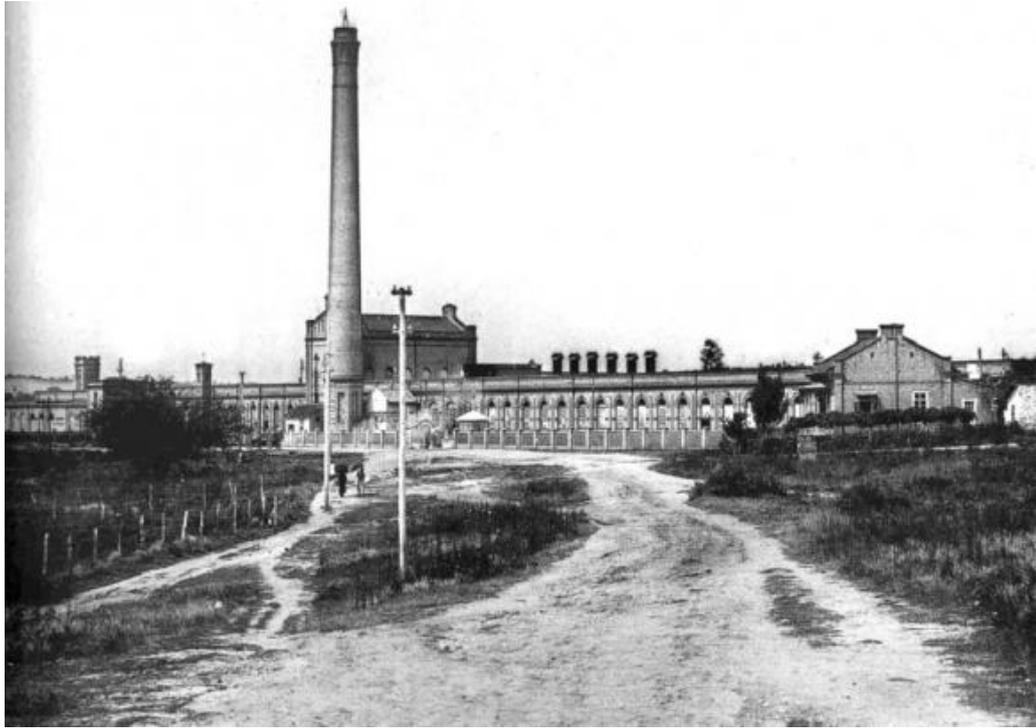
29 Fábrica N. S. da Ponte - Sorocaba

Fonte: *Uma visita narrada à Sorocaba Operária*, Sergio Nunes/SESC.

Com o sucesso da fábrica Nossa Senhora da Ponte, “[...] a boa quantidade de matéria-prima, no caso o algodão herbáceo, somadas a incentivos econômicos oferecidos pelo recém instalado regime republicano [...]” (DESSOTTI, 2017, p. 39), logo surgiram outros grandes empreendimentos fabris em Sorocaba, entre eles estavam as fábricas Santa Rosália (1890), Votorantim (1892) e Santa Maria (1892). (cf. ARAÚJO NETO, 2005; DESSOTTI, 2017)

²⁹ Apesar de não empregar mão de obra escrava direta e oficialmente, havia escravos alugados que trabalhavam como operários na fábrica, como demonstra Cavalheiro (2009, p. 11-12) ao relatar a história de Joaquim Bueno, escravo do Capitão Julio Lopes de Oliveira.

Fotografia 10 – Fábrica Santa Rosália.



Fonte: Turismo, Prefeitura de Sorocaba.

Fotografia 11 – Fábrica de Tecidos Votorantim.



Um aspecto da Fabrica Votorantim : tecelagem

Fonte: Dessotti, 2017, p. 41.

Fotografia 12 - Fábrica Santa Maria.



Fonte: *Uma visita narrada à Sorocaba Operária*, Sergio Nunes/SESC

O advento das indústrias e da Estrada de Ferro provocaram profundas transformações no meio urbano, que por consequência, alteraram a dinâmica de vida e as relações sociais na cidade. De acordo com Dessotti (2017, p. 75), “A medida que foram se instalando as fábricas [...] Estabeleceram-se as relações que marcaram o sistema capitalista de produção”, ou seja, as relações de trabalho, nas quais de um lado se encontra “O capitalista, dono dos meios de produção, representado na figura do industrial, o dono da fábrica e dos maquinismos, formando uma classe social, a burguesia” (DESSOTTI, 2017, p. 75), e do outro, “Desprovido de uma propriedade e dos meios de produção, ou qualquer outra coisa que o valha, está o empregado, que só pode dispor de sua força de trabalho, vendendo-a ao capitalista.” (DESSOTTI, 2017, p. 75)

Para este trabalho é indispensável, mesmo que brevemente, abordar a história do desenvolvimento econômico e social de Sorocaba, considerando as transformações urbanas proporcionadas pelas indústrias e outros elementos que marcaram a modernidade capitalista. Essas mudanças delinearão a constituição das relações sociais de tipo capitalista, resultando no longo processo histórico de formação da classe operária, que com o tempo passaria a atuar de forma organizada, isto é, como movimento social, como veremos no próximo tópico.

3.2 O movimento anarquista em Sorocaba no início do século XX

Do mesmo modo que as fábricas foram surgindo e se consolidando gradualmente na cidade, a formação da classe operária não foi diferente: essa formação ocorreu lentamente, em um longo processo histórico. De acordo com a análise de Araújo Neto, um dos principais motivos desta demora se deu “[...] porque as atividades comerciais e manufatureiras utilizavam ainda, até meados do séc. XIX, mão-de-obra escrava maciçamente.” (2005, p. 25)

Entre os anos finais do século XIX e as primeiras duas décadas do século XX, o Brasil implementou políticas de incentivo à imigração, que trouxeram mão de obra estrangeira para substituir a mão de obra escrava, considerada antiquada tanto na transição do regime imperial para o republicano, quanto para o sistema liberal capitalista, que emergia no país junto à industrialização. Ademais, a vinda de imigrantes não apenas serviria como força de trabalho qualificado, como também tinha o propósito de branqueamento da população brasileira (cf. MAIA; ZAMORA, 2018; ARAÚJO NETO, 2005; CAVALHEIRO, 2009). Sobre esse fato, Maia e Zamora relatam que

O Brasil foi um país colonizado por Portugal e usou legalmente a mão de obra escrava entre 1530 e 1888. Durante esse período, o escravo foi a maior força de trabalho, tendo sido responsável pela labuta em todos (sic!) as atividades de exploração, cultivo agrícola, pecuária e nas tarefas domésticas. É no fim do século XIX, com o início do período industrial, que sua força de trabalho deixa de ser interessante [...] com o fim da escravidão, instaura-se uma política imigratória maciça em função da industrialização. Após as influentes teorias raciais, o negro jamais seria considerado mão de obra adequada para o ambiente fabril. Todo o estigma da raça negra, construído por meio de conceitos, verdades científicas e práticas racistas, o condenava a ser incapaz de operar uma simples máquina. O ambiente das fábricas era branco, sua ideologia era branca e o salário era também coisa de branco. Aos negros, a enxada e a panela. (2018, p. 267, 279)³⁰

Destarte, nesse período, o operariado da cidade, acompanhando o contexto nacional com todas as novas instalações fabris, era composto pela “[...] população da cidade; migrantes do campo e de outras partes do país e imigrantes estrangeiros” (ARAÚJO NETO, 2005, p. 27). E para que a unificação da classe ocorresse, os trabalhadores precisaram superar diversos entraves à sua organização, como as diferenças comportamentais, étnicas e espaciais. Segundo Araújo Neto,

³⁰ As autoras afirmam que as políticas de branqueamento da população brasileira foram influenciadas pelas Teorias Raciais - ou teorias do racismo científico -, que buscavam legitimar a hegemonia da brancura. E complementam que essas teorias deixaram marcas profundas na história do país e que, ainda nos dias de hoje, produzem subjetividades das pessoas negras e brancas. Mesmo o enfoque do artigo sendo as consequências dessas teorias para produção das subjetividades negras, as autoras garantem que elas também abrangem e tem impactos sobre as populações indígenas.

[...] todo um processo de socialização ocorreu para que as diferenças desaparecessem progressivamente e sobressaíssem pontos comuns da situação de vida da classe – ainda que fortes traços de nacionalismos diversos permanecessem. Isso ocorreu em consequência da ação dos elementos inerentes às relações capitalistas de produção e do próprio processo histórico que foi se construindo. (2005, p. 28)

Dessa forma, homens, mulheres e crianças - livres e escravos³¹ - aos poucos formaram essa classe social que crescia na região, e juntamente a ela, foram se acentuando os conflitos de classe. Cavalheiro (2009), ao realizar um levantamento sobre o movimento operário em Sorocaba, destaca a contradição existente entre as classes trabalhadora e a classe dominante. De acordo com o autor, os ideais liberais de liberdade, igualdade e fraternidade apregoados pela elite sorocabana, eram restritos apenas a essa pequena parcela privilegiada da sociedade, enquanto a maior parte da população sofria com a desigualdade econômica e social, fruto da relação de exploração a que estavam sujeitas.

Posto isto, “A cidade passou a representar o lugar da modernidade, com novas configurações apoiadas numa sociedade industrial e no fortalecimento de uma cultura burguesa.” (DESSOTI, 2017, p. 17), se tornando assim, um local de disputa, no qual em nome da modernidade, do progresso e do lucro, a classe dominante, com apoio do Estado, impunha suas vontades e explorava os trabalhadores (cf. CAVALHEIRO, 2009; ARAÚJO NETO, 2005; FERREIRA, 2009). Nesse período, a burguesia recém formada via a cidade como um monumento do progresso³² e a “[...] idealizava [...] livre dos aspectos associados ao atraso: expressões do tropeirismo, as manifestações da cultura afro-brasileira, a vadiagem, o chamado caipirismo, a circulação de animais pelo centro urbano, as práticas populares...” (CAVALHEIRO, 2009, p. 14), ou seja, tudo relacionado à(s) cultura(s) popular(es) era rechaçado.

A vida do proletariado, então, era marcada por uma série de injustiças, sendo a principal delas a questão da desigualdade econômica, que como dito no capítulo anterior, impede a emancipação política, intelectual e moral dos indivíduos (MORIYÓN, 1989). É possível encontrar diversas denúncias no jornal *O Operário* sobre o tratamento recebido por essa classe: ambientes insalubres, cargas horárias exorbitantes (entre 12 e 15 horas diárias), violência física e sexual, acidentes de trabalho, baixa remuneração, trabalho infantil, entre tantos outros problemas trabalhistas, que caracterizavam as relações de trabalho e se somavam

³¹ “Trabalhadores livres e escravos... entre eles não havia distinções: eram todos companheiros.” (CAVALHEIRO, 2009, p. 12)

³² A cidade era um monumento ao progresso que precisava – na ideia da classe dominante – enterrar o passado para sobreviver.” (CAVALHEIRO, 2009, p. 14)

à falta de infraestrutura urbana, à instabilidade econômica da conjuntura, ao monopólio econômico e controle social exercido pelo patronato e pelas autoridades a serviço da elite, produzindo sentimentos de descontentamento e revolta na até então classe social em formação.

Por meio do monopólio econômico, os patrões exerciam o domínio sobre a vida dos trabalhadores, ditando até mesmo como deveriam se comportar e gastar os salários. Para exercer o máximo de controle possível sobre os operários, o patronato transformou as vilas operárias no entorno das fábricas em “feudos”³³, como é o caso dos operários da fábrica Votorantim. Essa prática, então,

[...] assegurava a ela o domínio sobre o consumo dos operários, pois a fábrica determinava de quais produtos deveria ser abastecido o armazém. [...] A estratégica localização da vila na periferia da cidade garantia o isolamento dos operários, pois a ligação com a cidade somente podia ser feita pela estrada de ferro pertencente à fábrica, que estabelecia o preço das passagens e os dias e horários dos bondes. A expressão maior da dominação da fábrica residia no oferecimento de emprego para toda a família, com míseros salários, selando um vínculo de extrema dependência e submissão (DESSOTTI, 2009, p. 242 *apud* DESSOTTI, 2017, p. 70).

Dessotti (2017) aponta que, no período estudado, a condição dos estrangeiros que vinham ao Brasil em busca de uma vida melhor – ressalvo algumas raras exceções – também era precária, pois após aportar na costa brasileira, se deparavam com uma realidade totalmente diferente da que lhes fora prometida: apresentando todos os problemas citados anteriormente, além da segregação social pela falta de direitos por serem estrangeiros. Outrossim, os imigrantes também trouxeram consigo teorias políticas e experiências nas lutas sociais por reivindicações trabalhistas, por melhores condições de vida e por educação. Algumas dessas teorias influenciaram diretamente a organização operária e a tomada de consciência como classe social ascendente, como é o caso das correntes anarquista e anarcossindicalista. (cf. MARTINS, 2017)

O memorialista Edgar Rodrigues (1921-2009) apresenta a distinção existente entre o movimento anarquista e o anarcossindicalismo. O autor descreve o anarcossindicalismo como doutrina e método de luta concomitantemente, no qual seu alcance é circunscrito por sua potência de estar estritamente ligada às organizações operárias: associações, sindicatos e federações (cf. RODRIGUES, 2010). Segundo ele,

³³ Para Cavalheiro (2009, p. 90), “As vilas operárias constituíam-se em verdadeiros feudos onde os donos das fábricas ou seus mandados (gerentes, contra-mestres...) vigiavam, puniam e controlavam os operários. Havia de tudo na vila para que o operário não precisasse sair daquele ‘feudo’: um mercado (com preços superfaturados, às vezes), uma praça, um campo de futebol, um cinema.”

A diferença entre sindicalismo e anarquismo consiste nos métodos e alcance. O movimento anarquista é de indivíduos, pretende torná-los unidades ativas, independentes, capazes de produzir e gerenciar em autogestão, sem as muletas políticas, religiosas, sem chefes: vai até onde a liberdade e a inteligência o possa levar. O sindicalismo é um movimento operário (inclusive de ofícios vários) voltado mais para a gerência da produção e do consumo. Seu espaço é limitado, materialista, sem a dimensão e o alcance de filosofia de vida do anarquismo. (RODRIGUES, 2010, p. 3)

E prossegue:

O anarcossindicalismo e o anarquismo caminharam no Brasil muito entrelaçados enquanto movimento. Sua distinção era notada na imprensa.

Mais preocupados com a ideologia, os anarquistas desenvolviam um trabalho educativo. Viam no elemento humano a “peça” mais importante a preparar, tanto no terreno profissional quanto no cultural, a fim de que cada militante fosse capaz de se autogerir sem muletas religiosas, patronais ou policiais. Colocava sempre os cérebros acima dos estômagos. (RODRIGUES, 2010, p. 4)

Martins (2017, p. 131) confirma essa distinção existente, dizendo que o único ponto em comum entre as vertentes anarquista e anarcossindicalista era “[...] o apelo a ação direta [...]”, e ressalta, ainda, que a maior divisão presente no sindicalismo nacional estava entre os grupos “[...] ‘revolucionários’ e ‘reformistas’, ou seja, entre os que apoiavam as ações diretas contra o patronato e o Estado e os grupos que reivindicavam melhorias nas condições de trabalho por via de legislações específicas.”

Mesmo com as contradições existentes entre as correntes anarquista e anarcossindicalista, a atuação no movimento operário foi conjunta – muitas vezes dividindo espaço com outras correntes, como o socialismo - e os anarquistas seguiram apoiando as lutas sociais na cidade, mantendo seus princípios e junto às outras organizações “[...] concentraram suas lutas na defesa por melhores salários, moradia, diminuição das horas de trabalho, elaboração de legislação social que privilegiasse também a educação, o trabalho feminino e o infantil.” (FERREIRA, 2009, p. 119).

Inicialmente, em Sorocaba, surgiram organizações operárias de apoio mútuo e associações, todas de caráter predominantemente reformista, dado que suas ações estavam voltadas para o suporte das necessidades mais imediatas de seus membros, sem ter como objetivo mudanças profundas na situação da classe como um todo. Com o passar do tempo e havendo uma piora das condições de vida, os trabalhadores perceberam que as ações beneficentes desenvolvidas por essas organizações não eram suficientes nem eficazes para a melhoria de vida e muito menos para a produção da dignidade humana duradoura, já que não tinham apoio por parte das mesmas nas greves, além do frequente posicionamento ambíguo

em relação às autoridades e as suas demandas (cf. DESSOTTI, 2017), justificando a declarada oposição dos anarquistas a essas “[...] cooperativas e a qualquer forma de mutualismo e beneficência, vistas como colchão de amortecimento que impedia uma rebelião pela “sociedade do futuro”. (MARTINS, 2017, p. 130)

O amadurecimento do movimento operário e o fortalecimento da consciência de classe, proporcionada pelas lutas travadas durante o período³⁴, deram origem a outras formas de organização de cunho mais político, de modo a suprir as demandas de luta que as organizações anteriores não davam conta, e assim

[...] o movimento se expande com a criação de associações, ligas, centros operários, sindicatos, aglutinadores da militância de tendências socialistas, anarquistas, anarcossindicalistas e marxistas, formando, de acordo com Dias (1977), grupos ideologicamente contraditórios e sem coesão entre si, que se manifestam, para além das greves, por meio da imprensa operária. (BOCHETTI; FERREIRA, 2016, p. 675)

Os grupos anarquistas foram “[...] constituindo o palco para a produção e circulação de ideias, valores, símbolos, práticas, táticas e estratégias, por vezes atuando conjuntamente nas mesmas campanhas e processos” (MARTINS, 2017 p. 73). O ideal libertário, então, passa a permear o movimento operário e a exercer maior influência, sobretudo no que corresponde às estratégias de ação direta utilizadas nas manifestações operárias, como a boicotagem³⁵, a sabotagem³⁶ e a greve³⁷. Essa tendência libertária permanecerá presente no movimento operário brasileiro por um longo período, inclusive em Sorocaba, com os anarquistas sendo grandes agitadores e organizadores de manifestações, como as que culminaram na Greve Geral de 1917³⁸. Quanto a isso, afirma Martins haver “[...] toda uma conjuntura de ações dos anarquistas que possibilitou uma mobilização expressiva e prolongada. Sem os anarquistas esse nó não teria sido atado.” (2017, p. 134)

³⁴ Ocorreram diversas greves e movimentações dos trabalhadores em busca dos seus direitos entre os anos finais do século XIX e as duas primeiras décadas do século XX. Estas manifestações são detalhadas no livro *Memória operária*, 2009, do professor Carlos Carvalho Cavalheiro, que trata essas ações como “[...] uma boa escola para os operários”, pois, “Puderam conhecer de perto a violência da repressão e o desprezo do patronato, ganharam experiência e consciência de classe.” (2009, p. 42-43). Em Martins (2017), também é destacado o caráter pedagógico dessas ações no amadurecimento dos trabalhadores como classe.

³⁵ Trata-se de não aceitar trabalho nas fábricas abusivas. (cf. MARTINS 2017, p. 75)

³⁶ “A sabotagem como método de luta de classes chegou na França e na última década do século XIX tornou-se uma arma terrível: <<feria pela morosidade de produção, pela má qualidade, pelo estrago de produtos, pela indelicadeza e mau atendimento ao público” (RODRIGUES, 1976, p. 79).

³⁷ Sendo muitas vezes utilizada como último recurso dos trabalhadores para reivindicar seus direitos e se impor contra os abusos sofridos.

³⁸ A Greve Geral de 1917 foi a primeira greve de grandes proporções no Brasil. Foi causada por uma junção de fatores críticos, que afetavam diretamente a vida dos trabalhadores: como a piora das condições de vida como consequência da Primeira Guerra mundial, a falta de direitos e garantias trabalhistas, desemprego, aumento da exploração e diminuição dos salários entre muitos outros acontecimentos que acrescido da maior experiência dos trabalhadores e de sua união já consciente e solidária, eclodiu espontaneamente, em diversas partes do país. (cf. MARTINS, 2017; CAVALHEIRO, 2009)

A ação organizada e coesa dos operários como classe no município, provocou respostas da elite, que buscava legitimar suas ações de exploração e manter seus privilégios. Essas respostas, geralmente veiculadas pela imprensa, eram carregadas de um discurso desestimulador, que tinham o intuito de desarticular o movimento operário e conformar os trabalhadores de que a situação de indignância vivida era natural e não social e historicamente construída (cf. DESSOTTI, 2017), como se evidencia no trecho a seguir:

O rico a quem a natureza favoreceu com seus thesouros, saberá fazer feliz applicação do excesso de suas rendas, a fim de que o dia de amanhã continue a vida do presente; e o que é pobre actirar-se-a corajosamente ao trabalho, procurando encontrar na força de seu braço o preciso pão de cada dia. A pobreza ensinar-lhe-a os preceitos da economia, contar-lhe-a como se cortam as despesas superfluas, de maneira que em pouco tempo elle saiba conduzir-se por entre as escabrosidades do presente, e preparar o advento de um futuro feliz e tranquilo. O rico saberá não comprometter o seu futuro, e o pobre saberá preparal-o (O 15 DE NOVEMBRO, 12 fev. 1893, p. 2 *apud* DESSOTTI, 2017, p. 98).

Essas tentativas de desmobilização da luta operária eram recorrentes e a imagem dos anarquistas na cidade também não se distinguia do contexto nacional: os anarquistas eram estigmatizados e comumente seus nomes eram associados a promotores de violência e desordem, por questionarem as condições de vida do proletariado e por se oporem ao Estado e aos donos dos meios de produção, incentivando constantemente a luta pelo rompimento dessa relação de desigualdade e injustiça existente. A imprensa, como formadora de opinião, contribuiu também para a construção dessa imagem negativa e apagamento histórico dos anarquistas e de suas ações, como afirma Dessotti:

Carregada de sentido ideológicos, de ideias preconcebidas, a divulgação dos fatos dependia da posição ideológica de cada jornal. Nem sempre os jornais enxergavam os libertários com bons olhos, por isso era mais comum que se referissem a eles com adjetivos como agitadores, arruaceiros, numa declarada intenção de formar a opinião pública. Provavelmente aí se explique a pouca ênfase dada, até os dias de hoje, aos anarquistas que viveram ou passaram tempos em Sorocaba. (2017, p. 151)

E, embora houvesse justificativas suficientes para a luta dos trabalhadores pela conquista dos direitos básicos, na cidade, qualquer “[...] mobilização operária era tida como periclitante da ordem pública. Ao operariado não cabia o direito de se manifestar, reclamar por melhores condições de trabalho, de suplicar por um salário digno” (CAVALHEIRO, 2009, p. 19) ou até mesmo de reivindicar acesso à educação própria e de seus filhos. Suas manifestações eram constantemente reprimidas por forças policiais, já que “O operário era um caso de polícia” (CAVALHEIRO, 2009, p. 60), resultando em prisões perseguições, demissões, perdas de moradia e até mesmo em morte quando havia ações truculentas. Mesmo assim, a repressão do patronato e do Estado não impediu que os trabalhadores anarquistas - ou

não – participassem ativamente da luta de classes e na conquista de seus direitos sociais. (cf. CAVALHEIRO, 2009. MARTINS, 2017)

No decorrer da pesquisa se evidenciou a existência de uma grande lacuna na história de Sorocaba no que diz respeito à atuação dos anarquistas no movimento operário local. Existem poucos materiais que retratam a ação e influência desses/as militantes na cidade, visto que “Muito foi destruído pelas constantes perseguições policiais e prisões, que os obrigava a apagar qualquer rastro que pudesse revelar algo. Outro ponto importante parece ser o esquecimento proposital da sociedade em relação a esse ideal.” (DESSOTTI, 2017, p. 150). Por isso, a maioria dos estudos produzidos até o presente momento se embasaram nos jornais da época, principalmente pelo periódico *O Operário*, jornal de oposição à imprensa burguesa, que “dava voz” aos trabalhadores e trabalhadoras. Apesar dessa escassez, podemos constatar, a partir da leitura e análise do aporte teórico utilizado para dar sustentação a este trabalho, que os anarquistas e anarcossindicalistas estiveram presentes e foram tanto os agitadores quanto precursores de conceitos estratégicos que orientaram as ações dos trabalhadores na cidade, assumindo assim o posto de vanguarda do movimento operário, principalmente nos primeiros anos do século XIX, quanto, de acordo com Araújo Neto (2005), os anarcossindicalistas chegaram na cidade e deram início às suas atividades em 1906, que se intensificaram a partir de 1909, “[...] tanto pelo o aumento da massa proletária, quanto pelo aumento da propaganda. As próprias condições materiais propiciavam uma maior agitação do meio proletário.” (2005, p. 66). Ferreira (2009) destaca que, em 1906, a cidade foi representada na Conferência Operária de São Paulo pelos militantes anarquistas Edgar Leuenroth e Conrado Corrad, além de sediar também diversos encontros e conferências, que contavam com o discurso de figuras anarquistas importantes como Oreste Ristori, Benjamin Motta, Eduardo Vassimon, entre outros. Nesses eventos

Os trabalhadores eram incentivados a participar dos movimentos pelos líderes que agitavam a questão social com propaganda sistemática por meio de criação de associações, publicação de jornais, espetáculos teatrais, além de centenas de palestras nas cidades do interior. (FERREIRA, 2009, p. 116-117)

Ademais, além desses visitantes propagandistas do ideal libertário, muitos outros personagens anarquistas se destacaram na cidade, entre eles estão João Perdigão Gutierrez, um colaborador ativo do movimento anarquista em diversas frentes e genro do imigrante italiano Vicente de Cária, outro anarquista de destaque; José Prado Gutierrez; Joseph Jubert Rivier, que foi colaborador do jornal *O Operário* e professor da Escola da Liga Operária de Sorocaba, entre muitos outros cuja atuação é desconhecida e acabam fazendo parte dos

espaços em branco a serem preenchidos na história por meio de pesquisas futuras. (cf. CAVALHEIRO, 2009)

Portanto, são diversas as ações exercidas pelos anarquistas na cidade: eles fundaram ligas e associações, participavam e organizaram manifestações, promoveram arte e cultura, propagaram suas ideias através da imprensa, inclusive sobre a luta pela implementação de uma educação libertária, fundamentada nos preceitos da Escola Moderna de Barcelona, que se consolidou na criação de algumas escolas na cidade que seguiram esse modelo (cf. CAVALHEIRO, 2009). Conquanto,

Recuperar a participação dos anarquistas em todas essas frentes de atuação, embora seja um trabalho imprescindível, é, sobretudo, um trabalho árduo porquanto se tem como fonte de informação, apenas alguns cacos, fragmentos de uma história relegada e da qual poucos se importaram de colecionar documentos. (CAVALHEIRO, 2009, p. 142)

Em relação ao trabalho dos anarquistas junto à educação em Sorocaba, o próximo capítulo tratará de relatar a experiência das escolas anarquistas criadas no município no período estudado.

4. ESCOLAS MODERNAS DE SOROCABA: REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO ANARQUISTA

Neste último capítulo, buscamos resgatar a memória das experiências educacionais anarquistas que existiram em Sorocaba, no início do século XX, sendo elas exercitadas na Escola da Liga Operária de Sorocaba, na Escola Moderna de Santa Rosália, na Escola Moderna de Votorantim e na Escola da Chácara de Vicente de Cária. Para tanto, no tópico 4.1 partimos do contexto educacional nacional do período estudado e suas influências sobre a educação escolar na cidade de Sorocaba/SP, com intuito de apresentar os problemas em relação à precariedade das ofertas de educação estatal e da falta de condições de acesso e permanência enfrentados pela classe trabalhadora, que resultaram em reivindicações por educação e na criação de propostas autônomas, em especial, as experiências das escolas modernas descritas nos tópicos subsequentes (4.1.1, 4.1.2 e 4.1.3) do presente capítulo.

4.1 As escolas anarquistas instaladas em Sorocaba no início do século XX

Como vimos no capítulo anterior, no Brasil, o período que corresponde à transição do Império para a República – entre os anos finais do século XIX e anos iniciais do século XX - foi caracterizado por uma série de transformações políticas, econômicas, sociais e culturais, das quais podemos destacar as seguintes: “[...] fase do capitalismo concorrencial, industrialização, exportação de mercadorias, desenvolvimento da vida urbana e o surgimento de uma mentalidade, a burguesa [...]” (BOSCHETTI; FERREIRA, 2016, p. 672), um “[...] entusiasmo com as ciências e tecnologia³⁹ [...]” (TARDELLI FILHO, 2019, p. 121), além de políticas imigratórias, que trouxeram estrangeiros para o país, da substituição da mão de obra escrava e da formação da classe operária.

Essas transformações alcançaram também o campo da educação e logo geraram a necessidade de sua reestruturação no âmbito nacional para atender às novas demandas da lógica capitalista que emergia, na qual, na perspectiva estatal, o objetivo da educação deveria ser, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento econômico do País (cf. FERREIRA, 2009). Dessa forma,

³⁹ Tardelli Filho (2019), cita alguns dos avanços da ciência e da tecnologia que ocorreram na época estudada, como a criação e expansão de “Tecnologias de comunicação – (rádio, telégrafo e telefone) - e transporte – (locomotiva, automóvel, navios transatlânticos) – [...]”, que “[...] não só aumentavam o conforto desse ser humano, como também aceleravam a expansão do modelo de sociedade moderna para muitas partes do mundo.

O ideal republicano de instrução para o povo, de democratização e formação do cidadão, ganha centralidade na Primeira República. A educação passa a ser considerada como condição essencial para o progresso do país, sendo defendida por vários segmentos sociais, políticos e religiosos, como grupos nacionalistas, Igreja Católica, elites urbanas, sob várias óticas e interesses. (BOSCHETTI; FERREIRA, 2016, p. 676)

Contudo, a educação brasileira era marcada por uma dualidade do sistema de ensino, “[...] que já vinha de longa tradição imperial: a separação entre educação para o povo (primária, quando havia e profissional) e educação para as elites (secundária e superior)” (ROMANELLI, 1999, p. 41-45 *apud* FERREIRA, 2009, p. 45), ou seja, a expansão do ensino impulsionada pelas fases de “entusiasmo pela educação”⁴⁰ e “otimismo pedagógico”⁴¹ do período em questão, não atendia a todos, e continuou favorecendo as classes dominantes, fazendo com que a educação promovida pelo Estado para as camadas populares (maior parte da população) fosse precária ou/e até mesmo inexistente. (cf. FERREIRA, 2009)

Em virtude disso, aqui retomamos as afirmativas de Bakunin quanto aos problemas dessa diferença no ensino, tratada por ele como uma das causas da perpetuação da desigualdade social⁴². Para o autor, a vantagem da pequena classe de exploradores sobre um número significativamente maior de explorados é “*a instrução*” (BAKUNIN, 2016, p. 45 – itálicos do autor), pois, segundo ele, “[...] a instrução é uma força; e por mais deficiente, superficial, deformada que seja aquela de nossas altas classes, é inegável que, com outros fatores, ela permite à minoria privilegiada conservar em suas mãos o poder.” (BAKUNIN, 2016, p. 45)

Ferreira afirma que

[...] a ideia de educar o povo para que o país progredisse, não foi acompanhada por ações que dessem concretude à teoria. Os projetos pedagógicos implantados excluía a maior parte da população em idade escolar, que se concentrava em regiões periféricas das cidades ou rurais. O comportamento das elites evidenciou a contradição entre seus discursos liberais, de expansão da escolarização, e suas práticas políticas, que procuravam favorecer os grupos que apoiavam as bases de sustentação dos governos oligárquicos.⁴³ (2009, p. 41-42)

⁴⁰ Fase em que “os problemas nacionais seriam equacionados pela educação” (NAGLE, 2001, p.135 *apud* FERREIRA, 2009, p. 41).

⁴¹ Fase em que “a educação passou a ser visualizada de forma mais ampla, com o foco centrado no “pedagógico”, na “doutrina” (NAGLE, 2001, p. 135 *apud* FERREIRA, 2009, p. 41).

⁴² Esta discussão está presente no tópico 2.2 *Anarquismo e educação* desta monografia.

⁴³ Se trata das oligarquias de São Paulo e Minas Gerais, que constituíram a Política do Café com Leite. A “Política do Café com Leite foi um acordo firmado entre as oligarquias de São Paulo (Café) com as de Minas Gerais (Leite) com a finalidade de alternar entre ambos na escolha de políticos para o executivo federal. O nome desse acordo é relacionado à principal atividade economia que essas oligarquias estaduais estavam engajadas, café para São Paulo e leite para Minas Gerais.” (TARDELLI FILHO, 2019, p. 80)

Além disso, a autora aponta que, à época, havia uma curta duração e descontinuidade das reformas educacionais e que essas reformas, por serem formuladas sem conexão e/ou preocupação com a realidade do contexto nacional, principalmente no que diz respeito às condições, necessidades e demandas da população pobre, não apresentavam “resultados positivos e duradouros” (FERREIRA, 2009, p. 44), destacando, inclusive, que, por essa razão, os problemas da educação “[...] apenas se agravavam e na prática, os profissionais tentavam soluções com ações improvisadas” (FERREIRA, 2009, p. 44), como é o caso do problema do analfabetismo⁴⁴, no qual por décadas 75% da população brasileira era analfabeta.

Sobre essa questão, outro fato relevante sobre o analfabetismo no Brasil está relacionado à imigração, entendida, depois de um certo tempo, como um entrave ao desenvolvimento do país, pois “[...] as elites passavam a ver esse imigrante como a figura do indesejado e agitador” (TARDELLI FILHO, 2019, p. 85). De acordo com Tardelli Filho (2019),

[...] os dados sobre analfabetismo, influenciados pelo nacionalismo (civismo), descaracterizavam a questão da língua estrangeira e também a possibilidade desta ser trabalhada por grupos de imigrantes publicamente (panfletos, jornais, livros) como forma de resistência. (2019, p. 84)

Em virtude disso, também, como tentativa de integrar os “elementos estrangeiros” e controlar suas mobilizações no País, a elite ganhou mais um motivo para se interessar pela educação.

No Estado de São Paulo, as elites apresentavam projetos socioculturais para uma educação de contenção da classe trabalhadora valendo-se de um suposto nacionalismo, que estava mais para o civismo, e também de notável xenofobia causada pelo incômodo do imigrante organizado socialmente e com força social para reivindicações. Não é por acaso que a imagem do imigrante aos olhos das classes dominantes paulistas é a de um aventureiro atrás do ganho fácil, reclamando das boas condições e remunerações aqui oferecidas. (TARDELLI FILHO, 2019, p. 89)

Assim, as poucas escolas existentes exerciam o papel de perpetuar o sistema econômico que estava surgindo - o capitalista -, produzindo indivíduos compatíveis com as novas exigências da estrutura social e de seu modelo de produção, como é o caso das Escolas de Aprendizes Artífices⁴⁵ que desempenhavam

⁴⁴ “O problema do analfabetismo, além de não ser solucionado, se agravou. De acordo com Ribeiro, (2003, p. 81), citando dados do Anuário Estatístico Brasileiro, em 1900 o Brasil possuía 17.388.434 de habitantes, dos quais 75% eram analfabetos. Em 1920, a população aumentou para 30.635.605, permanecendo os mesmos 75% de analfabetos, mas aumentando em números absolutos.” (FERREIRA, 2009, p. 44-45)

⁴⁵ Segundo D’Angelo, estas “[...] eram escolas destinadas a ensinar uma série de ofícios artesanais [...]” (D’ANGELO, 2000, p. 6). Entre os cursos oferecidos nessas instituições estavam “[...] oficinas de marcenaria, sapataria e alfaiataria e poucos estudos de Mecânica e Metalurgia.” (D’ANGELO, 2000, p. 6)

A função estético-regeneradora à medida que reeduca o “novo homem livre” transformando-o em possível cidadão, qualificando-o para o trabalho, dando-lhe um espaço na estrutura social. A formação de artífices e operários para as indústrias tinha o seu componente ideológico ligado à disseminação da ética do trabalho nos hábitos racionais, pontualidade, bom uso do tempo, etc. formando o “bom trabalhador”. Este, assim, ganharia um espaço subalterno na ordem social, ajudando a afastar possíveis perigos de conflitos e desordens que afetassem os interesses estabelecidos. (D’ANGELO, 2000, p. 85)

A partir desse exemplo, fica evidente que a educação foi um dos meios utilizados pelo Estado e pela burguesia brasileira para impulsionar a sua entrada no novo modelo econômico mundial e manter privilégios, inculcando valores ao mesmo tempo que exercia o controle social, dificultando assim, a manifestação do sentimento insurgente e racional no povo. Acerca disso, podemos também traçar um paralelo com o pensamento de Bakunin, quando o autor se refere ao esforço do Estado para alentar o processo de desenvolvimento desse sentimento:

Esse novo sentimento nasce e desenvolve-se nas massas populares com extrema lentidão. Séculos passarão antes que esse sentimento desperte completamente, mas a partir do momento que despertar, destruirá tudo diante dele e nenhuma força poderá resistir-lhe. Eis por que a principal tarefa que incumbe ao Estado e à sua sabedoria consiste precisamente em impedir por todos os meios o despertar de um sentimento racional no povo ou, ao menos, retardá-lo indefinidamente. (BAKUNIN, 2016, p. 48)

E continua,

A ignorância impede sobretudo o povo de tomar consciência da solidariedade universal que é a sua, de sua imensa força numérica; ela impede-o de unir-se e organizar a revolta contra o roubo e a opressão organizados: contra o Estado.

Todo Estado sensato e prudente recorrerá desde logo a todos os meios possíveis e imagináveis para manter intacta no povo essa preciosa ignorância sobre a qual repousam sua própria existência e toda sua potência. (BAKUNIN, 2016, p. 49)

Assim sendo, de acordo com D’Angelo (2000), a penetração do ideal libertário no movimento operário possibilitou a formulação de críticas mais profundas ao contexto brasileiro e à educação, e posto isso, cabe ressaltar que a educação foi pauta das discussões no meio operário desde o início da República, sendo constantemente defendida e reivindicada nas lutas sociais dessa classe. (cf. FERREIRA, 2009)

Em Sorocaba, a situação da educação também acompanhava o contexto nacional, ou seja, era “[...] precária, fruto do pouco interesse dos governos em oferecer uma educação principalmente voltada para os mais pobres, que representavam a maioria da população.” (DESSOTTI, 2017, p. 179)

No período imperial, como apresenta Dessotti (2017), as denúncias sobre a situação educacional, presentes nos jornais da cidade, apontam principalmente questões como as más condições dos ambientes escolares, falta de vagas, desvalorização dos professores e do fechamento de escolas por falta de alunos ou professores. Além disso, nessa época, a participação do Estado na organização da educação era ínfima, uma vez que praticamente toda a responsabilidade de prover recursos para manter as instituições de ensino provinham dos próprios professores, que se dispunham a dirigir esses estabelecimentos e ministrar aulas. Outrossim, não havia prédios públicos destinados a sediar escolas e, por isso, as poucas escolas existentes na cidade funcionavam em prédios alugados, que, na maioria das vezes, eram mal adaptados para as exigências e especificidades dos ambientes escolares, sendo ainda inadequados e insalubres por não seguirem normas sanitárias de condições básicas de saúde. (cf. DESSOTTI, 2017)

Na Primeira República, ocorreram avanços significativos no campo da educação, como a expansão do ensino, a criação dos Grupos Escolares, novas noções de espaço escolar etc., embora muitos dos problemas do regime imperial permanecessem: a falta de vagas, inacessibilidade da educação básica para a população pobre, prédios impróprios, falta de professores, entre tantos outros. Nesse período, “Mais escolas foram criadas, porém a criação de uma escola pelo governo e a escolha dela como local de trabalho pelo professor, nem sempre habilitado, não significava a certeza de seu funcionamento” (DESSOTTI, 2017, p. 193). A partir dessa citação, outro fato interessante que podemos salientar é que, comumente, as escolas presentes no município provinham de iniciativas particulares, com aulas sendo ministradas por pessoas sem habilitações. A falta de formação e qualificação docente ocorria mesmo nas escolas públicas, onde havia professores que assumiam disciplinas das quais eram inaptos a ministrar⁴⁶ (cf. DESSOTTI, 2017).

Na cidade,

A demanda por educação se apresentou tardia, só acontecendo quando a falta de instrução popular começou a ser empecilho ao desenvolvimento econômico pretendido. A necessidade de escolarização foi induzida pelo

⁴⁶ Dessotti (2017) exemplifica o problema da falta de formação docente ao relatar a escolha do professor do Lyceu Municipal, uma escola secundária pública do município, fundada em 1886. Essa escolha foi feita a partir de provas prestadas por dois candidatos: Arthur Gomes e Ernesto Babo. Essas provas correspondiam as disciplinas de Português, Francês, Inglês e Latim, nas quais, nas três primeiras provas/disciplinas, o sr. Arthur Gomes ficou em primeiro lugar, e na última, de Latim “[...] porm, as provas exhibidas foram más, sem classificação possível, pois a prova escripta de Gomes foi nulla, a de Babo foi má e má a oral produzida por ambos, o que os inhabilita para o ensino d’esta materia.” (DIÁRIO DE SOROCABA, 26 out 1887, p. 2 *apud* DESSOTTI, 2017, p. 187). Arthur Gomes foi “[...] nomeado professor interino, mesmo tendo sido sua prova de Latim nula, ou seja, mesmo inhabilitado para essa disciplina [...]” (DESSOTTI, 2017, p. 187) pôde lecioná-la.

início do capitalismo industrial e pela mobilização operária que, aos poucos, passou a valorizá-la e a lutar pela sua oferta. (FERREIRA, 2009, p. 80)

Uma questão que nos chamou atenção durante a pesquisa foi a culpabilização da classe popular pela desvalorização da instrução pública no município no início da Primeira República, presente nos jornais da cidade à época. Para a imprensa, a educação

[...] somente era valorizada pelos profissionais do ensino. A população, pelo contrário, aparentemente, não valorizava a instrução; [...] Os professores gozavam de bom conceito junto à população; os pais eram considerados os responsáveis pela baixa frequência dos alunos e por seu fraco aproveitamento escolar [...]

Os pais são, também, acusados de por motivo de serviços domésticos ou de passeio, facilitar ao aluno “gazejar a escola”. (FERREIRA, 2009, p. 80)

Em contraponto a essa visão, a partir das análises bibliográficas, identificamos que a questão da falta e desvalorização da educação sempre esteve muito além da responsabilidade dos pais apenas. Como já dissemos anteriormente, o sistema público de ensino, mesmo em processo de reformulação e expansão, enfrentava problemas para sua implementação. As ações do Estado eram insuficientes e não alcançavam a classe trabalhadora efetivamente, fazendo com que muitos fossem excluídos ao longo do percurso. (cf. FERREIRA, 2009; DESSOTTI, 2017, CAVALHEIRO, 2009; TARDELLI FILHO, 2019)

Corroborando com o processo de exclusão dos mais pobres à educação, estavam as condições de vida e trabalho dos assalariados e assalariadas, que tornavam o acesso à educação um privilégio, do qual poucos podiam gozar. Aqui, mais uma vez, reforçamos que a construção de mais escolas, não necessariamente implicava e garantia de acesso à educação pela população, que se encontrava em vulnerabilidade. Para os trabalhadores e trabalhadoras esse acesso sofria outros entraves além da falta de escolas ou da localização central das mesmas; arriscamos a dizer que o maior entrave à escolarização enfrentado pela classe trabalhadora era a questão econômica, já que as péssimas condições de trabalho, em que até mesmo as crianças não estavam escapes - exploração do patronato, exaustivas jornadas de trabalho com turnos diurnos e/ou noturnos, dos baixos salários, violências, etc. - os impediam de frequentar ou aproveitar a escola. (cf. FERREIRA, 2009; DESSOTTI, 2017, CAVALHEIRO, 2009; TARDELLI FILHO, 2019; BAKUNIN, 2016)

Nesse íterim, assim como na capital, na cidade havia o descontentamento do proletariado em relação as ações promovidas pelos governos locais sobre a educação, dado que, segundo Ferreira, “[...] o Estado apenas realizava ações esparsas que, no conjunto, apenas minimizavam o problema” (2009, p. 84) e essas “[...] providências não se

apresentavam de forma significativa diante da demanda apresentada pela população” (FERREIRA, 2009, p. 84). Na cidade, as iniciativas governamentais nesse campo, mesmo defasadas, eram superestimadas e aclamadas pela imprensa burguesa, enquanto os esforços dos trabalhadores e trabalhadoras eram completamente apagados, à exemplo da criação do Terceiro Grupo Escolar em

[...] que, pela propaganda situacionista, a escola foi criada apenas pela interferência e boa vontade de seu chefe político, sendo desconsiderados os anos de luta pela escolarização da população. Ainda, foi a terceira escola criada em prédio adaptado, que como as duas primeiras levaram bom tempo para possuir instalações próprias e sem o aparato e grandeza de construções em outras cidades do interior. (FERREIRA, 2009, p. 88)

Destarte, os trabalhadores, insatisfeitos com o modelo de educação oferecido pelo Estado – ou pela inexistência de educação -, principalmente por conta do descaso com que eram atendidos, iniciaram o movimento de luta por educação, exigindo vagas e condições de acesso e permanência para frequentarem as escolas, com pautas como a criação de escolas noturnas⁴⁷ (cf. FERREIRA, 2009; D’ANGELO, 2000). Segundo Tardelli Filho,

Se pelo lado das elites havia uma empolgação com esse projeto de educação que se instalava em Sorocaba, o ano de 1910, como podemos perceber pelas páginas de *O Operário* é um ano de intensificação das lutas de classe, sobretudo na questão da violência cometida contra trabalhadores e trabalhadoras (inclusive contra crianças) nas fábricas, o debate acerca da exploração também se intensifica e a própria reivindicação pela educação tem alguns contornos acentuados. (2019, p. 131)

Vale ressaltar que, mesmo pressionando o Estado, os governos locais e o patronato para a oferta de uma educação de qualidade e de condições adequadas que permitissem o usufruto da população a essa educação, o proletariado brasileiro não se ateve a apenas aguardar a benevolência e entusiasmo desses seguimentos para que essas ações fossem realizadas e, assim, criaram suas próprias escolas com intuito de suprir as demandas educacionais que eram tão urgentes. Em Sorocaba, por exemplo, foram diversas as iniciativas escolares que partiram de vários grupos sociais: imigrantes, Igreja, maçons, entre tantos outros. (cf. FERREIRA, 2009)

A saber, os anarquistas, desde o início do movimento operário, defendiam uma educação alheia ao Estado e sem a interferência do patronato ou da Igreja, pois estavam cientes de que o ensino promovido por eles estaria estritamente ligado a reprodução da

⁴⁷ A escola noturna era “[...] uma forma viável de que os jovens filhos de trabalhadores, assim como os próprios, tivessem acesso à alfabetização e ao estudo no contra turno de suas extensas jornadas de trabalho” (TARDELLI FILHO, 2019, p. 98). Mas, como afirma Dessotti (2017, p. 246), “Somente a criação de escolas não resolvia o problema, mas podia minimizá-lo. O estado até as criava, porém o horário de funcionamento delas era das 18 às 21 horas, o que inviabilizava a frequência dos alunos, pois a maioria deles saía do serviço muito além desse horário.”, sem contar o cansaço desses trabalhadores, que os impedia de aproveitar o ensino.

dominação e dos privilégios da pequena parcela privilegiada da população, distanciando, cada vez mais, os trabalhadores e trabalhadoras do despertar de resistência à dominação que os levaria a transformação social, para um mundo onde pudessem, enfim, cultivar a liberdade⁴⁸ humana. Por isso, em meio a tantas outras ações, defendiam a criação de escolas autônomas, que partissem de iniciativas dos/as próprios/as trabalhadores/as (cf. FERREIRA, 2009; D'ANGELO, 2000, TARDELLI FILHO, 2019). Assim, podemos afirmar que

A classe trabalhadora teve, entre o final do século XIX e começo do XX, um grande embate com as classes dominantes no que se refere aos projetos de educação. Se, de um lado, as variações estavam entre integrar os sujeitos à uma sociedade republicana ou de incorporar o elemento estrangeiro nos moldes de civismo, do outro, se apresentava, com suas especificidades e peculiaridades, um projeto de educação voltada à questão científica (como meio de combate aos misticismos e os condicionamentos religiosos à questão de classe), a alfabetização como meio de instrumentalização e a consciência de classe. (TARDELLI FILHO, 2019, p. 103)

Todo esse descontentamento do operariado em relação à escolarização, somado a influência anarquista no meio operário, teve como consequência a introdução de modelos pedagógicos libertários em diversas partes do País, havendo grande mobilização de propaganda para a criação de escolas anarquistas, em especial, baseadas na proposta da Escola Moderna, de Ferrer Y Guardia, com mais expressão em São Paulo, onde “[...] havia escolas modernas mesmo nas pequenas cidades do interior.” (D'ANGELO, 2000, p. 177)

À exemplo disso, em Sorocaba e Votorantim foram relatadas quatro experiências pedagógicas anarquistas, objetos da presente pesquisa, sendo que três delas eram localizadas na cidade de Sorocaba - a Escola da Liga Operária de Sorocaba, a Escola Moderna de Santa Rosália e a escola da Chácara de Vicente de Cária - e uma em Votorantim - a Escola Moderna de Votorantim.

Contudo, antes de apresentarmos as outras informações obtidas sobre essas escolas durante o período de pesquisa, alguns pontos devem ser considerados: escolha das escolas objetos da pesquisa e limites da pesquisa.

Para este estudo, optamos por considerar a Escola Moderna de Votorantim, pois, no período estudado, Votorantim se tratava de um distrito pertencente à cidade de Sorocaba, com a sua emancipação política ocorrendo apenas em 1965⁴⁹. Esta questão não foi levantada no

⁴⁸ A partir dos escritos de Mikhail Bakunin, apresentamos o conceito de liberdade para os anarquistas. Esta discussão consta no tópico “2.1 Alguns conceitos centrais da concepção de mundo anarquista” desta monografia.

⁴⁹ “Na década de 60, Sorocaba não mais administrava a contento o Distrito de Votorantim, agora com mais de 30 núcleos populacionais dispersos. Surgiram, então, as primeiras aspirações a favor da separação do Distrito de Votorantim, de Sorocaba. Aspirações essas, que se acentuaram e eclodiram em significativo movimento de luta

projeto da presente pesquisa, devido ao desconhecimento inicial da pesquisadora sobre o contexto histórico local, com a questão do desmembramento e das relações políticas entre as duas cidades se apresentando no decorrer da pesquisa. Desse modo, pode-se dizer que a pesquisa exploratória não alcançou essa informação, que foi acessada apenas durante a execução da pesquisa.

Outro fato importante é que este estudo passou por limitações devido ao contexto de pandemia vivenciado no Brasil e no mundo, que impediu a visita aos museus, acervos, centros de cultura indicados inicialmente no projeto, bem como o acesso aos outros potenciais espaços que foram identificados ao longo da pesquisa, resultando na impossibilidade da coleta e análise de fontes primárias (documentos, jornais, fotografias, cartas, etc.), que possivelmente contenham novas informações sobre as experiências das escolas anarquistas em Sorocaba e Votorantim. Como alternativa, o caminho utilizado para a coleta de informações sobre as referidas escolas se centrou nas bibliografias base da pesquisa que tratam desta temática e na análise e busca de informações no jornal que tivemos acesso: *O Operário*⁵⁰. Obviamente, isso pode ter causado um prejuízo científico (potencial de descobertas de novos dados) à pesquisa, mas ocorreu em virtude da intercorrência de variáveis que não estavam sob o comando da pesquisadora.

A partir desses esclarecimentos, a seguir, podemos enfim apresentar as informações obtidas por meio das bibliografias e materiais consultados sobre as escolas anarquistas que existiram em Sorocaba no início do século XX, período este de efervescência dos ideais libertários no meio operário sorocabano.

4.1.1 Escola da Liga Operária de Sorocaba

Com o amadurecimento e maior organização do movimento operário, além das agitações promovidas pelos trabalhadores e trabalhadoras em busca de melhores condições de vida no início do século XX, foi criada, em 1906, a Confederação Operária Brasileira (COB), cujos objetivos eram

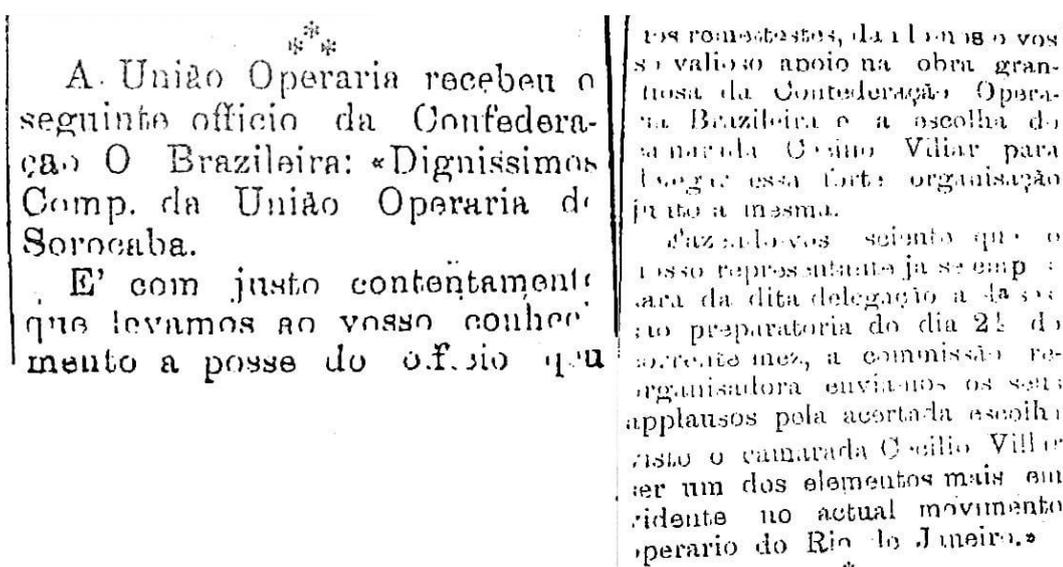
pela emancipação política. Período de marcantes polêmicas criadas em torno de duas tendências: a do SIM, a favor do desmembramento, e a do NÃO, contra. Realizado o plebiscito em 1º de dezembro de 1963, o SIM venceu por grande margem de votos, desmembrando Votorantim de Sorocaba. [...] A instalação do Município ocorreu em 27 de março de 1965, marcando a posse de sua primeira administração autônoma.” (PREFEITURA MUNICIPAL DE VOTORANTIM, s.d.)

⁵⁰ O acesso a este jornal foi possível através da edição fac-similar, publicada pelo Prof. Dr. Rogério Lopes Pinheiro de Carvalho, em 2007.

[...] promover a união dos trabalhadores para a defesa de seus interesses morais, materiais, econômicos e profissionais; estreitar laços de solidariedade entre o proletariado organizado, dando maior força e coesão a seus esforços; estudar e propagar os meios de emancipação do proletariado e defender publicamente as reivindicações econômicas dos trabalhadores, através de todos os meios e especialmente através do jornal *A Voz do Trabalhador*; reunir e publicar dados estatísticos e informações exatas sobre o movimento operário e as condições de trabalho em todo o país. (TOLEDO, 2015, s. p.)

Essa organização era “[...] formada por federações nacionais de indústria ou de ofício, uniões locais ou estaduais de sindicatos, sindicatos isolados de locais onde não existiam federações ou de indústrias e ofícios não federados” (TOLEDO, 2015, s. p.), e uma das associações operárias que “[...] mantinha correspondência com a COB” (FERREIRA, 2009, p. 121) era a Liga Operária de Sorocaba, também chamada de União Operária de Sorocaba. A Liga, aderiu à COB em dezembro de 1912, sendo representada por Cecílio Villar, como mostra o excerto retirado do jornal *O Operário* a seguir:

Fotografia 13 – “Noticiário”, jornal *O Operário*, 12 de janeiro de 1913.



Fonte: Carvalho, 2007, p. 547.

Fundada em 1909, a Liga Operária de Sorocaba foi uma importante organização de apoio e representatividade da classe operária na cidade. Atuava visando ao fortalecimento do movimento operário, em prol dos interesses em comum da classe por meio da união dos trabalhadores e trabalhadoras dos diversos setores da sociedade sorocabana, considerando, inclusive, as questões de gênero presentes entre o operariado, tomando como medida a inclusão de representações femininas nas delegações desses setores. Essa medida demonstra que, apesar do apagamento histórico, que permeia a questão da atuação feminina no

movimento operário, as mulheres foram figuras importantes e ativas na luta operária da cidade. (cf. FERREIRA, 2009; PEREIRA, 2019)

A Liga, então,

[...] promovia passeios, quermesses e festas para arrecadação de fundos e reuniões para educação do proletariado. Os eventos geralmente apresentavam uma “secção litteraria” com oradores discursando sobre a causa operária, sendo constante a presença de representantes de São Paulo, como Passos Cunha, e de associações de cidades vizinhas – São Roque, Itapetininga, Tatuí. Essas seções, não raro, eram presididas por companheiras que davam “realce as mesmas”. As conferências eram realizadas no domingo à tarde, em recinto fechado, prosseguindo à noite com concentração em praça pública, seguida de apresentação teatral ou musical.

Constata-se a importância e o esforço da Liga na divulgação de sua existência e de seu trabalho pela causa da classe. (FERREIRA, 2009, p. 120)

A Liga foi responsável, ainda, pela criação de uma escola, a Escola da Liga Operária de Sorocaba, da qual também foi mantenedora. Não encontramos registros de sua fundação no jornal *O Operário*, mas, de acordo com o historiador Edgar Rodrigues (1972, *apud* FERREIRA, 2009), a fundação da escola teria ocorrido em 21 de novembro de 1911. Esta escola teve como professor e administrador o militante anarquista francês Joseph Jubert Rivier, que também foi editor do periódico *O Operário*, e em 14 de abril de 1912, tornou-se oficialmente colaborador da Liga Operária de Sorocaba. (cf. SOUZA, 2018; CARVALHO, 2007; FERREIRA, 2009)

Sobre a trajetória deste professor, em 1910, antes de chegar em Sorocaba, Joseph Joubert Rivier atuou em Bragança Paulista/SP, onde tentou “[...] organizar uma escola moderna para operários e seus filhos que não se concretizou” (SOUZA et al., 2018, s. p.). Por conta da repressão sofrida, em razão de seu envolvimento com mobilizações dos trabalhadores na cidade, mudou-se para Sorocaba, onde, junto a Liga Operária de Sorocaba, obteve sucesso na criação de uma Escola Moderna, a Escola da Liga Operária de Sorocaba. (cf. SOUZA, 2018)

Por onde passou, Rivier se opôs às opressões sofridas pelos trabalhadores, denunciando as injustiças, propagando seus ideais revolucionários por meio dos jornais e incitando os trabalhadores e trabalhadoras à luta. Como consequência, era constantemente perseguido e ameaçado por opositores. Durante o período que esteve em Sorocaba, Joseph Joubert Rivier também esteve envolvido em conflitos: foi processado sob a acusação de

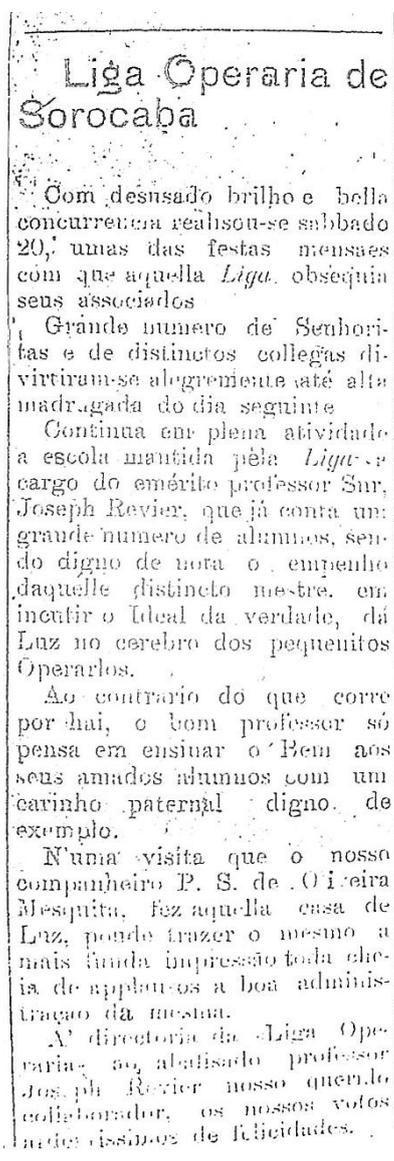
calúnia, preso e condenado a pagar multa⁵¹. Contudo, os conflitos vivenciados por esse militante anarquista não se restringiam aos patrões, políticos e policiais, Ferreira (2009) relata que “[...] a relação entre os operários, a escola e o professor, em alguns momentos parece não ter sido de todo tranquila”, visto que, no artigo “Não posso calar”, da edição de 2 de junho de 1912 do número 135 d’*Operário*, Rivier denuncia as atitudes de operários e de seus filhos, que “[...] assaltam a escola com imprecações chegando até a apedrejar moças alumnas quando se retiram para suas casas [...]” (CARVALHO, 2007, p. 455). Esses ataques ocorreram porque na escola se empregava o ensino misto (coeducação dos sexos), um dos preceitos do ensino racionalista proposto por Francisco Ferrer y Guardia. Indignado, no presente artigo, o autor profere insultos aos agressores: “Este [o operário] é a suprema vergonha do mundo inteiro, que até para funcionar a escola da União Operaria, sob as bases racionalistas, é preciso a protecção da policia.” (CARVALHO, 2007, p. 455)

Apesar dos poucos artigos encontrados sobre o funcionamento da Escola da Liga Operária, a maioria deles demonstram o grande apreço que a classe trabalhadora sorocabana tinha para com o professor Rivier, sendo sempre retratado com elogios pelo jornal *O Operário*, à exemplo do artigo “Notas... a Vapor”, de 14 de abril de 1912, que noticia com “[...] grata satisfação [...]” (CARVALHO, 2007, p. 435) a filiação de Rivier à Liga, e prossegue dizendo que “Joseph Revier é um nome bastante conhecido nas lides da imprensa operaria, luctador franco leal e desinteressado.” (CARVALHO, 2007, p. 435)

Sobre a sua atuação na escola, o jornal também não poupa elogios, como consta na edição de 1º de maio, nº 130, reproduzida a seguir:

⁵¹ Quando pretendia ante-hontem obter uma licença para promover nesta cidade um comicio contra a carestia de vida, foi preso, na delegacia de policia o conhecido agitador Joseph Joubert condemnado pelo nosso tribunal de Justiça a 4 mezes de prisão e 500\$000 de multa por ter publicado em o extinto jornaleco “O Operario”, artigos injuriosos á pessoa do nosso illustre amigo e distincto collaborador sr. dr. Octavio Moreira Guimarães (CRUZEIRO DO SUL, 20 de novembro de 1912, p. 3 *apud* DESOTTI, 2017, p. 178).

Fotografia 14 – Jornal *O Operário*, artigo “Liga Operaria de Sorocaba”.



Fonte: Carvalho, 2007, p. 441.

A partir desse artigo, podemos apresentar algumas características da escola: o tipo de ensino, já que na escola da Liga era professado o ensino racionalista pelo “distincto mestre” (CARVALHO, 2007, p. 441), que ao “[...] incutir o Ideal da verdade, dá Luz no cérebro do pequenitos Operarios” (CARVALHO, 2007, p. 441), evidenciando o embate entre a educação anarquista, a educação promovida pelo Estado e a preocupação com um ensino, objetivando a emancipação do operariado; o êxito da escola, que se encontrava em “[...] plena atividade [...]” (CARVALHO, 2007, p. 441), contando com “[...] um grande número de alunos [...]” (CARVALHO, 2007, p. 441), embora o contexto social da época, impedisse a frequência dos

estudantes (crianças, jovens e adultos) às aulas, mesmo que fossem noturnas⁵². Na edição de 2 de junho de 1912, número 135, esse êxito também é confirmado pela nomeação de mais uma “[...] professora adjunto para auxiliar administração do ensino as alumnas.” (CARVALHO, 2007, p. 459)

As alunas e alunos da escola moderna, assim como seu professor, participavam dos eventos organizados pela Liga Operária de Sorocaba. A exemplo disso, na edição de 26 de maio de 1912, número 134, do jornal *O Operário*, no artigo intitulado “União Operária”, é narrado o evento *Velada Mensal*, que ocorreu no dia 18 do mesmo mês, em que discursaram sobre os mais diversos assuntos de interesse da causa operária:

Com assistencia de um elevado numero de socios e socias e gentilissimos convidados, realizou-se sabbado 18 do corrente a costumada *Velada mensal da União Operária* d’esta cidade.

[...] Fallaram mais, as gentis operarias Faustina Scamussi, que pronunciou um formoso discurso sobre a questão social. Isaura Gomes de Freitas, que fallou sobre a necessidade da instrucção no seio operario recebendo muitas palmas. Maria Luna, que brilhantemente discorreu sobre o clero convencendo o audictorio que o padre em nenhum tempo se intereçou pela classe proletaria. Maria da Conceição que discorreu sobre as trez virtudes theologaes n’uma eloquencia apostolica. Maria José Dias que com sua vós clara e palavras simples entusiasmou os presentes discorrendo sobre a União: Thereza Peres, sobre a revolução social no Mexico sendo muito feliz em sua peroração. Maria Munhoz, sobre a emancipação da mulher. Luiza Candiota, uma criancinha pode-se dizer; arrebatou o grande auditorio uma tempestade de palmas, discorrendo sobre a Escola Moderna e o seu valor.

O menino João Martins, que fallou sobre a anarchia filosofica.

Todos os oradores e oradoras foram vivamente applaudidos com verdadeiro entusiasmo pelos presentes.

As gentis e inteligentes companheiras acima, bem assim o iltimo menino João Martins são alumnos do distinto e esforçado professor da União Operaria, Joseph Rivier.

Em seguida um animado baile.

Foi enfim uma festa encantadora. (CARVALHO, 2007, p. 453)

Pelos temas dos discursos, mais uma vez fica evidente que o tipo de ensino ministrado na Escola Moderna da Liga, carregou valores e assumiu uma posição não neutra na comunidade, em que seu professor “[...] além de ler, escrever e contar, procurava incutir em seus alunos os princípios anarquistas, a conscientização política, o anticlericalismo, os ideais de liberdade e emancipação da mulher e de todos os trabalhadores.” (FERREIRA, 2009, p. 142)

⁵² Tratamos sobre o processo de exclusão das trabalhadoras e trabalhadores à educação no tópico “4.1 As escolas anarquistas instaladas em Sorocaba no início do século XX” desta monografia.

Fotografia 15 – Professor Joseph Joubert Rivier, 1913.



Fonte: A Lanterna: folha anti-clerical e de combate (27/03/1913, p. 3).

Souza (2018) afirma que Joseph Joubert Rivier “possivelmente tenha permanecido até o ano de 1913” (SOUZA, 2018, P. 135) como professor da escola em Sorocaba⁵³. Não encontramos documentos do período que tratem especificamente do fechamento da escola; então, não podemos afirmar com certeza sobre este acontecimento. Contudo, por meio da análise dos escassos materiais existentes (bibliografia e jornais), aos quais a pesquisadora teve acesso, supomos como causa provável do fechamento dessa experiência de educação anarquista, exercitada na Escola Moderna da Liga Operária de Sorocaba, as perseguições e repressões sofridas tanto por Joubert Rivier, quanto pela Liga Operária de Sorocaba. No período estudado, a Liga Operária de Sorocaba foi fechada algumas vezes pela polícia, o que colaborou para a desarticulação da organização dos trabalhadores. (cf. FERREIRA, 2009). O professor da escola, que também era importante colaborador na Liga, como já foi dito, enfrentou processos judiciais e até mesmo a prisão, durante sua curta estadia em Sorocaba.

Por isso, inferimos que essas questões apresentadas resultaram na descontinuidade da ação educativa desenvolvida na referida Escola Moderna, que tanto beneficiava o operariado

⁵³ Souza (2018) identificou a atuação de Rivier em outra escola a partir de 1914, a Escola Moderna de Bauru.

sorocabano, já que tanto seu professor/administrador, Joseph Joubert Rivier, quanto sua mantenedora, a União Operária de Sorocaba sofriam ataques das autoridades.

A seguir, tratamos de mais duas experiências de educação anarquista na região, a Escola Moderna de Santa Rosália e a Escola Moderna de Votorantim.

4.1.2 Escola Moderna de Santa Rosália e Escola Moderna de Votorantim

Na edição de 14 de abril de 1912 do jornal *O Operário*, após a assembleia geral ocorrida no dia 7 do mesmo mês, a União Operária informa: “Destacamos a criação de uma escola moderna em Votorantim, para ambos os sexos e, uma outra em St. Rosália [...]” (CARVALHO, 2007, p. 435).

Todas as bibliografias consultadas apresentam esta citação do jornal e apontam a escassez de dados sobre as escolas, que, por sua vez, impossibilitam a descrição das mesmas. De todas as bibliografias que utilizamos como base para esta pesquisa, apenas uma autora diz ser “[...] pouco provável que tenha sido criada uma Escola Moderna em Votorantim” (DESSOTTI, 2017, p. 256), e justifica seu posicionamento justamente por conta da falta de informações.

Durante nossa investigação, também não encontramos outras informações além do informe presente no jornal sobre a criação das escolas, todavia, sabemos que nestes locais havia duas das grandes fábricas da região, a Fábrica Santa Rosália e a Fábrica Votorantim, e no entorno delas, vilas operárias. Por essa razão, cabe aqui salientar alguns fatos, que são favoráveis à existência dessas experiências de educação anarquista.

Sabe-se que as instalações da Fábrica Votorantim e de sua vila, como apresentado no capítulo anterior desta monografia, ficavam distantes do centro da cidade de Sorocaba, onde se concentravam a maioria das escolas. Além disso, essa fábrica possuía um grande contingente de trabalhadores e trabalhadoras⁵⁴ e tanto ela quanto a Fábrica Santa Rosália

⁵⁴ A vila operária de Votorantim era composta por: “Casa de operários, em numero de 420, servidas por água encanada e exgotos; 4 predios, nos quaes funcionam as escolas publicas mixtas; um theatro; uma coreto...edifícios para as machinas...dois grandes armazens particulares destinados ao abastecimento da população operária, correio, estação da via férrea,etc... A população sedentária, registrada até 1910, era de 483 homens, 510 mulheres e 740 creanças, em sua maior parte brasileiros, italianos, ingleses e hespanhoes” (ALMANACH SOROCABANO, 1914, p. 48-49 *apud* FERREIRA, 2009, p. 74).

estavam vinculadas à Liga Operária de Sorocaba⁵⁵, tornando esses locais propícios para a criação de Escolas Modernas.

Portanto, para que seja comprovado ou não a existência da Escola Moderna de Santa Rosália e da Escola Moderna de Votorantim, se fazem necessárias novas pesquisas. Ainda assim, dentro dos limites deste estudo, não podemos deixar de ressaltar o potencial dos respectivos locais - Santa Rosália e Votorantim - como locais de alta demanda por escolas, tanto por sua população, quanto pela tomada de consciência sobre a necessidade da instrução popular por parte da classe operária, além ligação com a Liga Operária de Sorocaba.

Assim, a seguir serão apresentados os resultados encontrados sobre a última experiência de educação libertária em Sorocaba, a Escola da Chácara de Vicente de Cária.

4.1.3 Escola da Chácara de Vicente de Cária na cidade de Sorocaba/SP

A última experiência de educação anarquista, objeto deste trabalho, se trata da Escola Moderna da Chácara de Vicente de Cária, que estava situada no Bairro Caputera, em Sorocaba/SP. Antes de tudo, para que entendamos o porquê da existência de uma escola racionalista nesta chácara, se faz necessário dizer brevemente quem foi Vicente de Cária e qual era sua ligação com o anarquismo.

Vicente de Cária era um imigrante italiano anarquista nascido em Calábria no ano de 1873, que chegou em Sorocaba em meados de 1891, onde permaneceu junto à colônia espanhola até 1907, quando adquiriu a chácara na Estrada da Caputera. Nessa chácara, tornou-se produtor de cebolas e vivia com sua esposa, Emília Volpi, e suas filhas e filhos, Anarchia, Progresso, Libertad, Acracia, Harmonia, Aurora, Círio, Germinal e Espartaco. De acordo com Edgar Rodrigues, Vicente “[...] vivia um pouco do que produzia e um pouco do anarquismo.” (2005, p. 49), pois a chácara também servia de abrigo e esconderijo para anarquistas que eram perseguidos pelas autoridades, incluindo o próprio Vicente. (cf. CAVALHEIRO, 2009)

De repente, alguém dava o alarme: polícia à vista! Seguiu-se um corre-corre na chácara de Vicente De Cária, na Caputera. Homens, mulheres e crianças corriam para o mato, os homens para se esconderem e as mulheres e crianças para enterrar, entre as árvores, malas de livros e revistas, que pudessem

⁵⁵ No artigo “Liga Operária de Sorocaba”, da edição de 24 de setembro de 1911, número 101 d’Operário a Liga noticia: “[...] Já estão filiados a <Liga> os operários das seguintes fábricas: Votorantim, <Santa Rosália,> <Fonseca>, <Santa Maria> Chapelaria Souza Pereira, Marcineiros Pedreiros, e muitos operários de pequenas repartições.” (CARVALHO, 2007, p. 354)

comprometer o dono da chácara. Era assim que terminavam as reuniões de anarquistas na chácara do italiano Vicente De Cária. (OLIVEIRA, 2002, p. 121 *apud* SPIM, 2014, p. 31)

Fotografia 16 – Chácara de Vicente de Cária, 2000.



Fonte: acervo particular de Carlos Carvalho Cavalheiro, 2000.

Vicente é descrito “[...] como homem culto e inteligente [...]” (CAVALHEIRO, 2009, p. 148), com ampla rede social que “[...] incluía destacados anarquistas de São Paulo” (CAVALHEIRO, 2009, p. 148). Um desses militantes foi o imigrante João Perdigão Gutierrez (1895 – 1970), que para fugir da pena de expulsão do País, por conta de sua militância na cidade de Santos/SP, onde era visto como imigrante baderneiro, “[...] foi convidado pelos plantadores de cebolas para exilar-se em Sorocaba, na Chácara de Vicente de Cária” (RODRIGUES, 2005, p. 52). Perdigão se casou com Anarchia, filha de Vicente, e continuou a atuar no movimento anarquista. Anarchia de Cária não foi ativa no movimento como seu pai ou seu marido, mas tinha “[...] convicção de muitos dos ideais difundidos pelos libertários.” (CAVALHEIRO, 2007, p. 149). Outro militante anarquista, genro de Vicente de Cária, foi José Prado Gutierrez (1883 – 1986), casado com Libertad, este abandonou o movimento a pedido de sua esposa, mas manteve seus ideais. (cf. CAVALHEIRO; RODRIGUES, 2005)

A ligação com o anarquismo de Vicente, somado a ampla rede de amigos militantes, fez com que, além de abrigo, funcionasse na chácara uma Escola Moderna, que era frequentada pelos “[...] filhos de Vicente de Cária e outras crianças, filhos de [...] anarquistas”

(DESSOTTI, 2017, p. 151). Ainda não há muitas informações sobre as especificidades desta escola - quantos alunos e alunas eram atendidos, quais eram os materiais didáticos e método de ensino utilizados nas aulas, matriz curricular e etc. -, mas sabe-se que Maria Angelina Soares “[...] foi professora, por um bom tempo, dos filhos dos anarquistas da comunidade” (RODRIGUES, 2005, p. 50), e isso já é de grande relevância para que possamos dar início ao desvendamento desta escola e colaborar para pesquisas futuras.

Fotografia 16 – Maria Angelina Soares.



Fonte: Olivetti, 2016, s. p.

Então, quem foi Maria Angelina Soares (1901 – 1985)? Ela foi uma importante militante anarquista, que “[...] escrevia artigos em jornais anárquicos, fazia palestras, participava do teatro anarquista, discursava em comícios e festas operárias e fundou grupos de cultura social, enquanto trabalhava como professora em escolas libertárias em São Paulo, desde 1914” (MENDES, 2014, s. p.). Ela era filha de José e Paula Soares, e tinha três irmãs mais novas: Maria Antônia, Pilar e Matilde Soares⁵⁶, todas também ativas no movimento, além de ser irmã de Florentino de Carvalho - pseudônimo de Primitivo Raimundo Soares -, outro anarquista de grande expressão em São Paulo. (cf. VALADÃO, 2006)

Maria Angelina se esforçou para difundir as ideias do anarquismo e promover a conscientização dos operários e operárias, principalmente sobre as questões da desigualdade de gênero e necessidade da emancipação social e econômica feminina, pois nesse período as mulheres operárias também sofriam com exploração tanto do patronato (salários desiguais

⁵⁶ Para mais detalhes sobre a trajetória das irmãs Soares, incluindo Maria Angelina, conferir Valadão (2006).

para homens e mulheres, assédio e abuso sexual nas fábricas, etc.) quanto dos próprios maridos, familiares e colegas de trabalho, que por vezes as impediam de participar do movimento operário e silenciavam suas reivindicações por serem mulheres.⁵⁷

Ela também foi grande promotora da instrução operária, principalmente para que atingisse meninas, jovens e mulheres, que eram excluídas com mais frequência da educação. No acordo firmado para a fundação do *Centro Feminino Jovens Idealistas*⁵⁸, por exemplo, podemos identificar marcas dos princípios da educação anarquista: a instrução como um dos meios para emancipação e liberdade humana, o ensino racionalista e científico e a defesa da instrução feminina.

Considerando que a emancipação da mulher constitui uma necessidade para a liberdade dos povos se que essa emancipação só se conseguirá mediante a instrução racional e científica e pela luta consciente, em prol dos seus direitos e reivindicações este centro propõem:

1º - Reunir em seu seio o maior número possível de pessoas do sexo feminino.

2º- Manter as mais estreitas e amistosas relações com todas as pessoas que tenham aspirações de liberdade e com as Instituições cujos fins tendam a emancipação da humanidade

3º - Trabalhar no sentido de instrui e educar as mulheres, para, assim elevar-lhes o caráter e torna-las aptas a conquistar sua emancipação para este fim empregará os seguintes meios:

- a) Criar escolas gratuitas para jovens meninas que desejam instruir-se.
- b) Fundar bibliotecas, editar publicações de propaganda de educação e regeneração social.
- c) Organizar conferências, festivais, instrutivos e recreativos, etc.

4º - Combater todos dos males sociais, assim como as causas que os originam, a aderir a todas as iniciativas que tiverem esse fim. (O GRITO OPERÁRIO, 13/03/1915, *apud* VALADÃO, 2006, p. 73)

⁵⁷ “Mesmo que na nova sociedade capitalista em pleno desenvolvimento no início do século XX no Brasil, a mulher estivesse presente nas ruas por vontade própria ou por necessidade, contrariando os ideais positivistas de Comte que afirmavam o lar como seu santuário e o espaço fora dele como santuário do homem, ela jamais deveria esquecer-se que seu espaço era o lar e que sua principal função na sociedade era a manutenção dele e da família. Não deveria esquecer que seus principais deveres seriam o trabalho doméstico, o cuidado e a educação dos filhos e a dedicação ao marido. Sem dúvida alguma isso justifica o sobretabalho da mulher [...] : ela poderia trabalhar nas fábricas (também contrariando a idéia de Comte de que a mulher deveria ser sustentada pelo marido) para colaborar com o sustento da sua família; sua participação no trabalho fabril, no caso da família operária era essencial em razão dos baixos salários, porém ao chegar em casa, ela é que deveria ser responsável pelos trabalhos domésticos, pela educação dos filhos e pelos cuidados com relação ao marido – a dupla jornada de trabalho, como hoje a conhecemos. Ou seja, há aqui no Brasil, o que fica evidente na cidade de São Paulo, uma releitura do positivismo para manter a sociedade burguesa e respaldar seu desenvolvimento: a mulher não foi retirada do espaço do trabalho para permanecer presa ao lar, mas foi inserida sem deixar de lado as obrigações para com o lar.” (MENDES, 2014, s. p.)

⁵⁸ As irmãs Maria Angelina e Maria Antônia foram duas das fundadoras deste centro feminino. (cf. VALADÃO, 2006)

Como já foi dito anteriormente, Maria Angelina atuou em diversas Escolas Modernas de São Paulo, participando diretamente da fundação e do corpo docente da Escola Moderna da Água Branca e como professora na Escola Moderna da Chácara de Vicente de Cária. Entretanto, não tivemos acesso a documentos que nos permitissem descrever com precisão as características da educação desenvolvida por esta grande anarquista nas escolas modernas por onde passou. Ainda assim, a partir de fragmentos - como este do *Centro Feminino Jovens Idealistas* - recolhidos de estudos já produzidos, ao menos conseguimos supor algumas dessas características, que estavam de acordo com os princípios anarquistas de educação, com base no ensino racionalista proposto por Ferrer y Guárdia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nos permitiu a compreensão inicial da relevância que tiveram as experiências educacionais anarquistas das Escolas Modernas de Sorocaba/SP para o contexto histórico, político e educacional da cidade no início do século XX, já que essas escolas se mostraram fruto de lutas travadas pelo movimento operário com a influência do anarquismo e que, ainda hoje, se encontram em processo de apagamento/esquecimento histórico.

Além do apagamento histórico sobre as ações dos anarquistas na cidade e dos poucos estudos produzidos sobre a temática, durante a pesquisa, surgiram empecilhos causados pela pandemia da COVID-19, que impediram a visita da pesquisadora aos locais previstos e, portanto, o acesso a fontes primárias que permitiriam, talvez, a coleta de dados pertinentes ao assunto. Posto isso, não foi possível descrever com precisão como era a estrutura organizacional e didático-pedagógica da Escola da Liga Operária, da Escola Moderna de St. Rosália e da escola da Chácara de Vicente Cária (sistema de gestão, currículo, procedimentos de avaliação, materiais didáticos utilizados e a referência teórica que norteava a ação pedagógica).

Contudo, como alternativa de superação a este contratempo e com o intuito de atingir os objetivos de compreender o contexto histórico que levou à fundação de escolas anarquistas em Sorocaba/SP e de identificar como, quando e o porquê as Escolas Modernas de Sorocaba foram fundadas, realizamos a pesquisa bibliográfica, que acessou autores clássicos na discussão entre anarquismo e educação (MALATESTA, 2018; KROPOTKIN, 2013; FERRER Y GUARDIA, 2014; BAKUNIN, 1975, 2001, 2015 e 2016; GALLO, 1992 e 2007; MORIYÓN, 1989), a produção de consolidados historiadores da cidade de Sorocaba (CAVALHEIRO, 2009; CARVALHO, 2007) e alguns trabalhos acadêmicos, que versam sobre o mesmo tema (ROMANI, 1998, SOUZA, 2016; SILVA, 2013). Como resultado, a partir das análises das bibliografias selecionadas que versaram sobre o anarquismo, o Estado, a liberdade e a educação, foi possível compreender conceitos fundamentais ao tema de pesquisa e introduzir a conexão existente entre esses conceitos e as experiências educacionais anarquistas realizadas nas escolas sorocabanas, conhecidas apenas a partir dos registros bibliográficos aos quais foi possível ter acesso. Foi possível, também, contextualizar social, política e historicamente a influência anarquista no movimento operário na cidade de Sorocaba, como era a educação escolar na cidade no período estudado e apresentar algumas

informações importantes sobre as escolas anarquistas em Sorocaba e Votorantim: a conexão existente entre essas escolas e a Liga Operária de Sorocaba e dois de seus docentes, o professor Joseph Joubert Rivier e a professora Maria Angelina Soares, ambos anarquistas.

Em virtude do que foi mencionado, mesmo após apresentarmos as experiências das escolas anarquistas de Sorocaba, ainda permanecem muitas das lacunas inicialmente identificadas. Por conta disso, esclarecemos aqui que neste trabalho não tivemos a pretensão de findar o tema, mas de nos introduzirmos no tema e construirmos as condições para fomentar pesquisas futuras, visto que, como demonstrado ao longo da investigação, a Escola da Liga Operária de Sorocaba, a Escola Moderna de Santa Rosália, a Escola Moderna de Votorantim e a Escola da Chácara de Vicente de Cária fizeram parte da história e necessitam estar em evidência e não serem apagadas da história, considerando a importante contribuição que deram à luta da classe operária no início do século passado e o legado que nos deixa para enfrentarmos os desafios educacionais e políticos no contexto presente.

Para que possamos dar continuidade à pesquisa - com a realização de um Mestrado em Educação, por exemplo - foram identificados, ao longo do processo de investigação, possíveis fontes de pesquisa, dentre essas fontes estão: locais (Arquivo Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação – USF, Arquivo Edgard Leuenroth - UNICAMP, Centro de Cultura Social de São Paulo - CCSSP, Biblioteca Carlo Adegneri, Arquivo Público do Estado de São Paulo, Centro de Documentação e Memória - CEDEM/UNESP, Museu Histórico Sorocabano, Gabinete de Leitura Sorocabano), jornais (*Jornal do Comércio*, *Jornal XV de Novembro*, *Jornal O Amigo do Povo*, *Jornal A Conquista do Bem*, *O Clarim da Luz*, *Diário de Sorocaba*, *Jornal Cruzeiro do Sul*, *O Sorocabano*, *A Lanterna - folha de combate e anti-clerical*) e livros (“*Nacionalismo e cultura*”, “*O anarquismo na escola, no teatro, na poesia*” e “*Os companheiros*”, todos de Edgar Rodrigues).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO NETO, A. C. **Sorocaba operária**: ensaio sobre o início do movimento operário em Sorocaba, 1897-1920. Sorocaba: Create, 2005.

BAKUNIN, M. **Educação, ciência e revolução**. 1ª ed. São Paulo: Intermezzo Editorial, 2016.

BAKUNIN, M. **Conceito de liberdade**. Porto: Rés Limitada, 1975, 263 p. Disponível em: <<https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/02/bakunin-m-o-conceito-de-liberdade.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2020.

BAKUNIN, M. Deus e o Estado. Domínio Público, 2001. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/dp/B00AGK5QDK/ref=dp-kindle-redirect?_encoding=UTF8&btkr=1>. Acesso em: 16 dez. 2019.

BAKUNIN, M. **O princípio do Estado e outros escritos**. 1. Ed. São Paulo: Hedra, 2015, 144 p. Disponível em: <https://books.google.com.br/books/about/O_princ%C3%ADpio_do_Estado_e_outros_ensaios.html?id=mgJCCwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true>. Acesso em: 16 dez. 2019.

CARVALHO, R. L. P. (org.). **O Operário – edição fac-similar**. 1ª ed. Sorocaba, 2007.

CAVALHEIRO, C. C. **Memória Operária**. 1ª ed. Sorocaba: Create, 2009.

CENTRO DE MEMÓRIA SINDICAL; ARQUIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO (Org). **Boletim da Escola Moderna**: suplemento sobre a obra de Ferrer – fac símile, 1990.

D'ANGELO, M. **Caminhos para o advento da escola de aprendizes artífices de São Paulo (1910-1930)**: um projeto das elites para uma sociedade assalariada. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em História Econômica do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-20092012-164022/publico/2000_MarciaDAngelo.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

DIAS, E; PINTO, F. C. F. Educação e Sociedade. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 104, p. 449-455, jul./set. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v27n104/1809-4465-ensaio-27-104-0449.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2019.

FERRER Y GUARDIA, F. **A Escola Moderna**. 1ª ed. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014.

FERREIRA, V. B. **O movimento operário e a educação na imprensa sorocabana na Primeira República**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2999/1/2009_Tese_CPORio.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

GALLO, S. Educação e Liberdade: a experiência da Escola Moderna de Barcelona, in: **Prosições** - Revista quadrimestral da Faculdade de Educação da UNICAMP, vol. 3, nº 3 (9), dez. 1992 (p. 14 - 23).

GALLO, S. O paradigma anarquista em educação. In: GALLO, S. O. **Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação**. 1ª ed. São Paulo: Imaginário: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GONÇALVES, A. M.; NASCIMENTO, M. I. M. Francisco Ferrer y Guardia : o racionalismo pedagógico em terras brasileiras. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 25, mar. 2007, p. 67–74. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4964/art06_25.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

KROPOTKIN, P. **A anarquia, sua filosofia, seu ideal**. Disponível em: <<https://bibliotecaterralivre.noblogs.org/files/2013/03/a-anarquia-sua-filosofia-seu-ideal.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2019.

KROPOTKIN, P. **A conquista do pão**. Rio de Janeiro: Rizoma Editorial, 2013. 158 p.

MAIA, K. S.; ZAMORA, M. H. N. O Brasil e a lógica racial: do branqueamento à produção de subjetividade do racismo. **Psicol. clin.** [online]. Rio de Janeiro, vol.30, n.2, 2018, p. 265-286. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pc/v30n2/05.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2020.

MALATESTA, E. **A anarquia e outros escritos**. 1. ed. São Paulo: Intermezzo Editorial, 2018.

MARTINS, M. F. (org.). **Lutas sociais em Sorocaba/SP ontem e hoje: Greve Geral de 1917, embate antifascista de 1937 e mobilizações atuais**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/16hj5yPUgqpRFszOTwFu7ykqVo6hTkMFq/view>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

MENDES, S. C. **As mulheres anarquistas no Brasil (1900-1930):** entre os esquecimentos e as resistências. Disponível em:

<<https://ithanarquista.wordpress.com/2018/12/11/samanta-colhado-mendes-as-mulheres-anarquistas-no-brasil-1900-1930-entre-os-esquecimentos-e-as-resistenciais/>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

MORIYÓN, F. G. (org). **Educação libertária**. Porto Alegre: Artmed,1989.

PEREIRA, K. P. R. **Condição da mulher e educação feminina no Jornal O Operário (1909-1913):** aproximações e distanciamentos entre positivismo e anarquismo. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação *strictu sensu* em Educação – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019. Disponível em:

<<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11565>>. Acesso em: 13 dez. 2019.

RODRIGUES, E. **ABC do Anarquismo**. Lisboa: Editora Assírio & Alvim, 1976. Disponível em: <<https://www.anarquista.net/wp-content/uploads/2017/11/ABC-do-Anarquismo-Edgar-Rodrigues-Livro-PDF.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2021.

RODRIGUES, E. **História do movimento anarquista no Brasil**. Piracicaba: Ateneu Diego Giménez, 2010.

RODRIGUES, E. Trinta horas em Sorocaba. **Biblioteca Sorocabana: história (e memórias)** volume 1. Sorocaba: Create, 2005. p. 49-53.

ROMANI, C. A aventura do anarquismo segundo Oreste Ristori. **Revista Brasileira de História** (Impresso), São Paulo, v. 17, n. 33, p. 150-166, 1997. Disponível em: <https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3819>. Acesso em: 20 abr. 2019.

ROMANI, C. **Oreste Ristori: uma aventura anarquista**. 1998. [s.n.] Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/281157>>. Acesso em: 16 dez. 2019.

ROODA, H. **O pedagogo não ama as crianças**. 1 ed. São Paulo: Intermezzo Editorial, 2017.

SILVA, J. C S. Duas nações dentro de uma. **Relações Internacionais** [online], Lisboa, n.41, pp.155-159, mar. 2014. Disponível em:

<scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-91992014000100011> Acesso em: 12 out. 2020.

SILVA, R. R. **Anarquismo, ciência e educação**: Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1890 – 1920). Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2013. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22012014-133921/publico/RODRIGO_ROSA_DA_SILVA.pdf. Acesso em: 16 dez. 2019.

SIMSON, O. R. M. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**. São Paulo, n. 6, p. 14-18, mai/2003. Disponível em: <http://fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/57>. Acesso em: 14 abr. 2019.

SOUZA, S. A. “**El terrible anarquista**” **Joseph Jubert**: por entre rastros, memórias e histórias. 2016. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação *strictu sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2016. Disponível em: <<http://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/13875083405440093.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

SPIM, A. A. **A criação do grupo escolar “Senador Vergueiro” (1919) e a escolarização dos filhos dos operários em Sorocaba**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em História e Historiografia da Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2014. Disponível em: <http://educacao.uniso.br/producao-discente/dissertacoes/2014/Adilson_Aparecido_Spim.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

TARDELLI FILHO, F. A. **A educação no jornal “o operário” (1909-1913)**: uma análise das tendências educativas. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação *strictu sensu* em Educação – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019. Disponível em: <<https://www.ppged.ufscar.br/pt-br/arquivos-1/dissertacoes-defendidas/2019/fabio-tardelli.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2019.

TOLEDO, E. Confederação Operária Brasileira (COB). In: Alzira Alves de Abreu (org.). (Org.). **Dicionário Histórico-Biográfico da Primeira República (1889-1930)**, 1. Ed. Rio de Janeiro: FGV CPDOC, 2015, v. 1, p. 1-5. Disponível em: <

republica/CONFEDERA%C3%87%C3%83O%20OPER%C3%81RIA%20BRASILEIRA%20(COB).pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

VALADÃO, M. T. Militância libertária feminina sob as lentes da História. Monografia (Bacharelado) – Universidade Federal de Uberlândia, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/19174/1/MilitanciaLibertariaFeminina.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

¡Viva la Escuela Moderna! Direção de Adolfo Dufour. [Espanha]: TV, 1999, Documentário (90 min). Disponível em: <<https://youtu.be/TUHLrYluhXw>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

JORNAIS:

O Operário. CARVALHO, R. L. P. (org.). **O Operário – edição fac-similar**. 1ª ed. Sorocaba, 2007.

A Lanterna: folha anti-clerical e de combate. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=366153&Pesq=escola+moderna&pagfis=0>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

FOTOS:

Academia de Comércio Saldanha Marinho, 1919. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30072012-154255/publico/TATIANA_DA_SILVA_CALSAVARA.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

Adelino Pinho e os estudantes da Escola Moderna N° 2, 1925. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/iconograficos/educacao_anarquista.html>. Acesso em: 13 dez. 2020.

Chácara Amarela, 1924. Disponível em: <http://brasilbook.com.br/e.asp?imagem=3470&fbclid=IwAR0TjL3S-1R7s-dfRBcVNEjoQKV2xi_KDwOsy5I16aMi1TOsf_v_APrVZD4>. Acesso em: 19 mar. 2021.

Fábrica Nossa Senhora da Ponte. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/online/artigo/14504_UMA+VISITA+NARRADA+A+SOROCABA+OPERARIA>. Acesso em: 19 mar. 2021.

Fábrica Santa Maria. Disponível em: <<http://turismo.sorocaba.sp.gov.br/visite/fabrica-santa-rosalia/>>. Acesso em: 19 mar. 2021.

Fábrica Santa Rosália. Disponível em: <<http://turismo.sorocaba.sp.gov.br/visite/fabrica-santa-rosalia/>>. Acesso em: 19 mar. 2021.

Francisco Ferrer y Guardia. Disponível em: <<https://www.ferrerguardia.org/es/biografia-ferrer-guardia>>. Acesso em: 19 mar. 2021.

João Penteado e os estudantes da Escola Moderna N° 1, 1913. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30072012-154255/publico/TATIANA_DA_SILVA_CALSAVARA.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

Joseph Joubert Rivier. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=366153&Pesq=n.%20201&pagfis=804>> Acesso em: 13 dez. 2020.

Maria Angelina Soares. Disponível em: <https://marquesdacosta.files.wordpress.com/2016/03/emece_34.pdf >. Acesso em: 25 mar. 2021.

Oreste Ristori. Disponível em: <<http://www.oresteristori.it/index.php>>. Acesso em: 13 dez. 2020.