

# A INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO ANARQUISTA NAS EXPERIÊNCIAS DAS ESCOLAS MODERNAS DE SÃO PAULO (1912-1919)

## L'INFLUENCE DE LA PENSÉE ANARCHISTE SUR LES EXPERIENCES DE L'ÉCOLE MODERNE DANS SÃO PAULO (1912-1919)

Leonardo Leonidas de Brito 1  
Rogério Cunha de Castro 2

Professor do Departamento de História do Colégio Pedro II (RJ), atuando na EBTT e no ProfEPT. Doutor em História Social pela UFF. Pós-doutorado em Educação pelo PPGEP-IFRN. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0338465096036447>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4823-0521>. E-mail: [leonardo.brito.1@cp2.edu.br](mailto:leonardo.brito.1@cp2.edu.br)

Professor do Departamento de História do Colégio Pedro II (RJ), atuando na EBTT e no ProfEPT. Doutor em Educação pela UERJ. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5701132841967055>. E-mail: [rogerio.castro.1@cp2.edu.br](mailto:rogerio.castro.1@cp2.edu.br)

**Resumo:** O artigo em tela apresenta como objetivo primordial trazer para o campo de estudos da Educação Profissional a historicidade das Escolas Modernas no1 e no2 que funcionaram na cidade de São Paulo entre os anos de 1912 e 1919. Esses espaços pedagógicos foram produto e expressão da organização de setores da classe trabalhadora umbilicalmente ligadas aos grupos anarquistas existentes no Brasil daquele contexto. Fortemente inspiradas pela experiência e pelo projeto pedagógico do educador catalão Francisco Ferrer y Guardia, idealizador da Escola Moderna de Barcelona, tais escolas apresentaram uma proposta de educação extremamente avançada para os parâmetros da época. A hipótese principal que orienta este texto é a de que a filosofia do trabalho norteou a estrutura curricular destes espaços educativos, ensejando experiências inspiradas pelos conceitos proudhonianos de “demopédia” e “politecnicidade da aprendizagem”. Ao fim e ao cabo, as formulações do pensamento político de Pierre-Joseph Proudhon e do legado socialista libertário para a educação na Comuna de Paris se fizeram presentes nestas experiências inovadoras de educação do Brasil durante a Primeira República.

**Palavras-chave:** Anarquismo. Escolas modernas. Pierre Joseph Proudhon. Pedagogia Racionalista.

**Resumen:** L'article sur écran a pour objectif principal d'apporter au domaine des études de formation professionnelle l'historicité des écoles modernes n ° 1 et n ° 2 qui ont fonctionné dans la ville de São Paulo entre 1912 et 1919. Ces espaces pédagogiques étaient produits et expression de l'organisation de secteurs de la classe ouvrière liés de manière ombilicale aux groupes anarchistes existant au Brésil dans ce contexte. Fortement inspirées par l'expérience et le projet pédagogique de l'éducateur catalan Francisco Ferrer y Guardia, créateur de l'École Moderna de Barcelona, ces écoles ont présenté une proposition d'éducation extrêmement avancée pour les paramètres de l'époque. L'hypothèse principale qui guide ce texte est que la philosophie du travail a guidé la structure curriculaire de ces espaces éducatifs, donnant lieu à des expériences inspirées des concepts proudhoniens de « démopédie » et « polytechnique de l'apprentissage ». Au final, les formulations de la pensée politique de Pierre-Joseph Proudhon et de l'héritage socialiste libertaire pour l'éducation dans la Commune de Paris étaient présentes dans ces expériences novatrices d'éducation au Brésil sous la Première République.

**Mots-clés:** Anarchisme. Écoles Modernes. Pierre Joseph Proudhon. Pédagogie Rationnaliste.

## Introdução

Faz duas décadas que veio a lume a obra “500 anos de educação no Brasil” (2000), publicação que se inseriu no contexto das celebrações que repercutiram diferentes percepções acerca do assim chamado “aniversário dos descobrimentos”. Entre os artigos que integram essa coletânea de arrojada envergadura, consta uma análise que, consoante os sintomas de fragilidade em nosso sistema democrático, antecipou a necessidade de iluminarmos o problema das relações entre as escolas e as famílias que integram suas comunidades.

Nesse sentido, em seu artigo “A escola contra a família”, Marcos Vinicius da Cunha observa que, enquanto instituições educativas, escola e família costumam divergir sobre a tarefa de “conduzir pessoas”:

[...] Se perguntarmos aos pais, possivelmente obteremos uma extensa lista de insatisfações quanto à escola que cuida de seus filhos. Se fizermos a interrogação aos professores, é provável que estes apontem inúmeros aspectos em que as famílias deixam a desejar (CUNHA, 2000, p.447).

De acordo com as proposições desse autor, os contatos entre tais entidades organizativas se inserem numa trajetória em que seus protagonistas parecem desconsiderar que, ainda segundo Cunha, a “escola jamais foi norteada pelos mesmos princípios educacionais vigentes no lar” (CUNHA, 2000, p.450).

O que pretendemos demonstrar é que uma parcela dos principais envolvidos com a educação parece não reconhecer que a escola constitui uma experiência pedagógica *per se*. Tal inobservância, quando associada à desvalorização da comunidade enquanto ambiente primordial para a construção dos projetos e currículos pedagógicos, favorece concepções deletérias ao senso de coletividade que compete à comunidade escolar, permitindo o avanço de estratégias discursivas que orientam pensamentos contrários aos princípios da autonomia e da liberdade do pensamento.

Diante do exposto, podemos considerar que as concepções que mobilizam os signatários do movimento “Escola sem Partido”, conjunto de ações que deu origem ao Projeto de Lei nº 867/2015 e cujo escopo se concentra na proposta de coibir uma pretensa doutrinação política e ideológica nas salas de aula, remetem a um percurso histórico forjado na desatenção, pelos próprios agentes sociais envolvidos com o cotidiano escolar, diante do fato de que escola e família constituem esferas de poder.

Contudo, em oposição ao contexto que vivenciamos hoje, os responsáveis pela fundação das Escolas Modernas fundadas em São Paulo durante a Primeira República não permitiram o esgotamento do potencial pedagógico intrínseco à comunidade escolar. Conscientes de que o aprendizado da democracia demanda uma práxis, esses anarquistas reconheceram que o senso de coletividade constitui o que há de mais precioso no contexto da escola, razão pela qual seus projetos pedagógicos visaram evitar qualquer distanciamento da tomada coletiva das decisões.

Uma vez imbuídos dessa preocupação, evitaram a incidência das condições necessárias para a desqualificação dos trabalhadores em educação, intimidação das “minorias”, defesa do poder total dos pais sobre seus filhos, entre outros aspectos que toldam o processo de auto-instituição em moldes semelhantes aos apregoados pelo movimento Escola sem Partido.

Em outras palavras, a valorização da participação coletiva na tomada das decisões que orienta as Escolas Modernas de São Paulo rechaçou qualquer forma de opressão análoga às aquelas postuladas pelo movimento Escola sem Partido, posto que seus protagonistas conceberam o “apoio mútuo” e a “ação direta” como paradigmas necessários ao processo de autoformação dos estudantes. Assim, uma vez inspirados pelas estratégias pedagógicas ensejadas pela Escola Moderna de Barcelona, encontraram no “livre acordo” a solução imprescindível para a compreensão de que o trabalho de todos deve instituir a igualdade e o direito, reunindo a comunidade escolar com vistas ao aprendizado da capacidade de equilibrar as necessidades coletivas com os diferentes interesses individuais.

## **A escola moderna de Barcelona e sua relação com o mutualismo proudhoniano**

Fundada em Barcelona durante o ano de 1901, a Escola Moderna promoveu relações interpessoais que primaram pelo reconhecimento da abrangência da coletividade, entendendo-a como um agrupamento que envolve diferentes segmentos, entre os quais constam estudantes, trabalhadores da educação e responsáveis.

Para dar resultado ao compromisso de sublinhar o significado das decisões coletivas para os educadores da Escola Moderna, Francisco Ferrer y Guardia, seu idealizador, organizou o que definiu como “missas de domingo”. Nessas reuniões domingueiras, reuniam-se todos aqueles que compunham a comunidade com o fito de debater questões relativas ao cotidiano da escola. Tal iniciativa, além de politizar o espaço escolar, transformava sua comunidade em “minoría ativa” suscetível à organização de um espectro mais amplo de sujeitos sociais.

Dessa maneira, a Escola Moderna de Barcelona funcionou como “círculo concêntrico” capaz de irradiar iniciativas pautadas pelos postulados da “ação direta” e do “apoio mútuo”, inserindo-se numa estratégia de ação que, por sua vez, engendra os pilares da ideologia que orientou os planos político e pedagógico defendidos por Francisco Ferrer y Guardia.

O que se observa é que a Escola Moderna dava continuidade a uma longa trajetória de lutas no campo político e social que perpassava, entre outros aspectos, pelas questões educacionais. Enquanto continuador das experiências de Paul Robin, considerado atualmente o primeiro pedagogo francês, Ferrer salientou as práticas da coeducação dos sexos, fim dos prêmios e castigos, organização de aulas-passeio, além de ressignificar o sistema de avaliação dos estudantes.

Todo esse cabedal pedagógico remete aos debates travados durante as sessões da Internacional dos Trabalhadores (AIT), associação de natureza classista extremamente influenciada pelo pensamento do filósofo francês Pierre-Joseph Proudhon, em que o delegado Paul Robin, em companhia de outros trabalhadores militantes, apresentou os fundamentos conceituais de uma pedagogia comprometida com os ideais que congregavam os internacionalistas.

Aprovada pelo Congresso de Bruxelas (1868), sua moção acerca de uma pedagogia ao serviço da emancipação da classe reivindicava a perspectiva da Instrução Integral. Esta, por sua vez, debruçava-se sobre a fundação de escolas pelas seções da Internacional enquanto critério indispensável para transformar a pedagogia da classe em uma obra dos próprios trabalhadores.

Assim, de acordo com as proposições de Robin e seus companheiros, os internacionalistas deveriam assumir os princípios apresentados por Mikhail Bakunin em sua análise a respeito do sentido revolucionário da educação. Desse modo, em consonância com os ideais estabelecidos pelo revolucionário russo, celebrizado por suas divergências com Karl Marx acerca do caráter federado da Internacional, Paul Robin defendeu que as seções da AIT, além de fundar suas próprias escolas, deveriam ancorar sua pedagogia no desenvolvimento físico, intelectual e social dos estudantes.

Ao assumirem as escolas parisienses durante a Comuna de Paris, os communards envolvidos com as comissões de educação procuraram executar os projetos pedagógicos desenvolvidos no Congresso de Bruxelas. Em vista disso, inseriram as crianças no processo revolucionário sem deixar de considerar suas necessidades e meios, posicionamento que denota a influência de Pierre-Joseph Proudhon nas concepções escolares da Comuna.

Dessa maneira, antes de passarmos à análise das Escolas Modernas de São Paulo, avaliaremos as perspectivas educacionais presentes na obra de Proudhon, pensador segundo o qual toda pedagogia conveniente à classe trabalhadora deve constituir, assim como sua própria emancipação, uma obra dos próprios trabalhadores. Verifiquemos, portanto, como esse pensador forjou tal conceito de “demopedia” enquanto gênese para sua concepção de “politecnia da aprendizagem”.

## Pierre-joseph proudhon e o conceito de politecnia da aprendizagem

A educação para Pierre-Joseph Proudhon possui necessariamente uma dimensão libertadora e de repulsa a toda e qual quer forma de autoridade: “Quanto mais o Homem é ignorante, maior é a sua obediência, e mais absoluta é a falta em seu direcionamento” (PROUDHON, 1841 *apud* CODELLO, 2007, p. 95).

Para tal, é necessário libertá-lo de todo condicionamento que não derive estritamente da necessidade, imposição na qual se insere a noção de mutualidade proudhoniana. Esse conceito, central para a compreensão da obra do anarquista francês, emerge da ideia de justiça e força coletiva inerente ao produto do trabalho realizado pelo conjunto dos trabalhadores. Neste sentido, o “mutualismo” será o imperativo da reciprocidade daqueles que produzem a riqueza direta, destacadamente naquilo que deriva da esfera econômica da vida:

Há, de facto, mutualidade, quando, numa indústria, todos os trabalhadores, em vez de trabalharem para um empresário, que lhes paga e arrecada o seu produto, resolvem trabalhar uns para os outros e concorrem assim para um produto comum, de que repartem o lucro.

Ora, estendei às Associações trabalhadoras, consideradas como unidades, o princípio de mutualidade, que une os operários de cada grupo, e tereis criado uma forma de civilização que, de todos os pontos de vista, político, económico, estético, diferirá totalmente das anteriores civilizações (PROUDHON *apud* GAMA, 2009, p.17).

Conforme se observa na citação do anarquista francês, o valor ontológico e educativo do trabalho pode ser mensurado pela capacidade de realização que permite ao indivíduo. Tal habilidade, por sua vez, somente pode ser alcançada integralmente quando dispomos com plenitude daquilo que resulta das nossas atividades laborais. Assim, o que pretendemos demonstrar é que para Proudhon, o trabalho é, inevitavelmente, o centro econômico da vida humana.

Teçamos algumas breves considerações sobre a percepção acerca da centralidade do trabalho exposta pelo “filósofo da miséria” – observações que são importantes para que tenhamos clareza da defesa intransigente que Proudhon fez da politecnia da aprendizagem como meio para libertação do homem de sua condição desubalternidade.

Poderíamos tratar de um “alfabeto do trabalhador”<sup>1</sup>, segundo o ácrata francês, que, a título de alegoria, mostraria o papel axial que o trabalho exerce na condição humana – “trabalho” e “movimento” como acepções inerentes a um mesmo processo do ato de “modelar” a vida social:

O homem nada cria, dizem com razão os economistas; ele modela.

O que é modelar? Perguntais. Resposta: é mover. - Retomo: só o movimento, imprimindo à matéria, não lhe dá a forma desejada, não constitui o trabalho, é preciso que esse movimento esteja em *relação* como objetivo a alcançar, em equação com a sua ideia, em medida, em equilíbrio. É o que nos mostra à primeira vista o alfabeto do trabalhador (PROUDHON, 2019, p.116).

<sup>1</sup> Alfabeto do trabalhador, segundo Pierre-Joseph Proudhon, é a alegoria para compreensão da centralidade do trabalho na vida social e a não especialização do trabalhador. “A’ (Barra ou Alavanca); ‘B’ (Gancho, Barra Recurva); ‘C’ (Pinça); ‘D’ (Liame); ‘E’ (Martelo); ‘F’ (Ponta – Lança, Pique, Dardo, Flecha, Agulhão, Agulha etc.); ‘G’ (Cunha); ‘H’ (Machado); ‘I’ (Lâmina); ‘J’ (Serra); ‘K’ (Pá); ‘L’ (Picão/Picareta); ‘M’ (Forquilha); ‘N’ (rampa ou plano inclinado); ‘O’ (rolo, dando por sua seção, a roda, que é também a polia); ‘P’ (Cano); ‘Q’ (Ramo e Leme); ‘R’ (Arco e mola); ‘S’ (Régua); ‘T’ (Nível); ‘U’ (Esquadro); ‘V’ (Compasso); ‘X’ (Pêndulo ou prumo); ‘Y’ (Balança); ‘Z’ (Círculo)”. PROUDHON (2019, p. 116).

Trabalho e divisão (entendidos como especialização do trabalhador, tal qual defendida pela economia política liberal – Smith, Ricardo e Jean Baptiste Say) são percebidos por Proudhon como antinomias. O efeito deste “trabalho parcelar” seria o de subjugar o homem, condenando-o ao embrutecimento. Nesse sentido, “o trabalho que deveria trazer a consciência a seu clímax e torná-la cada vez mais digna de felicidade, conduzindo pela divisão parcelar ao desmoronamento do espírito, diminui o homem da parte mais nobre de si, *minorat capitis*, e o rejeita na animalidade” (PROUDHON, 2003, p.183).

A indissociabilidade entre “a força que dirige a mão do operário” e o “cérebro do filósofo” (PROUDHON, 2019, p.117) é condição basilar para a proposição do que o anarquista de Besançon chamou de “Enciclopédia ou politecna da aprendizagem”. Segundo ele, “a primeira parte da proposição está, portanto, estabelecida: *a ideia, com suas categorias, nasce da ação*; em outros termos, a indústria é mãe da filosofia e das ciências” (PROUDHON, 2019, p.123, grifo do autor).

Demonstrada essa relação, há de discorrer sobre a segunda propositura: *a ideia se tornar ação*. O que, para Proudhon, restava dizer que “a filosofia e as ciências devem ingressar na indústria, sob pena de degradação para a humanidade” (PROUDHON, 2019, p.123).

Na percepção proudhoniana acerca do trabalho e da indivisibilidade entre a dimensão anual e intelectual deste aparece a dialética serial<sup>2</sup>, característica de sua “filosofia da miséria”. Fica evidente para o anarquista francês o fato de que:

O trabalho apresenta dois aspectos contrários, um subjetivo, o outro objetivo, fatal. Sob o primeiro aspecto, ele é espontâneo e livre em princípio de felicidade: é a atividade em exercício legítimo, indispensável à saúde da alma e do corpo. Sob o segundo aspecto, o trabalho é repugnante e penoso, princípio de servidão e embrutecimento. Esses dois aspectos do trabalho são inerentes um ao outro, como alma e corpo: daí resulta, *a priori*, que toda fadiga e repugnância, no trabalho, não poderia desaparecer completamente (PROUDHON, 2019, p.123-124).

É notório nos escritos do “pai do anarquismo” o papel deletério da hiperespecialização do trabalho para o operário. “Quanto mais o trabalho divide-se e as máquinas aperfeiçoam-se, menos o operário vale; conseqüentemente, menos ele é pago; portanto, por um mesmo salário, mais sua tarefa aumenta”, *reafirmava* Proudhon em 1858. Grifa-se a expressão em itálico, tendo em vista que a formulação original do autor acerca dos problemas relacionados à extrema divisão do trabalho, como já apontamos, remete ao “Sistema de Contradições Econômicas” de 1846. Aliás, vale ressaltar que esse debate é retomado por Marx em sua célebre resposta à “Filosofia da Miséria do Sr. Proudhon”, publicada no ano subsequente:

A divisão do trabalho reduz o operário a uma função degradante; a esta função degradante corresponde uma alma depravada; à depravação da alma convém uma redução sempre crescente do salário. E para provar que esta redução dos salários convém a uma alma depravada, o sr. Proudhon diz, por desencargo de consciência, que é a consciência universal que assim o quer. A alma do sr. Proudhon estará incluída na consciência universal? As *máquinas* são, para o sr. Proudhon, “a antítese lógica da divisão do trabalho”, e, como apoio da dialética, ele começa por transformar as máquinas em *oficina* (MARX, 2013).

2 O método proudhoniano se destacava pela compreensão da realidade a partir da dialética de pares antinômicos, que, superados, formariam outro par antinômico sucessivamente e em série. “A antinomia seria então a categoria principal, na forma de um equilíbrio instável e móvel. Em Proudhon, o princípio da antinomia substitui o princípio da superação, da inspiração hegeliana: superar as contradições em uma entidade abrangente ou ‘síntese’”. P. J. Proudhon citado por CORCUFF, Philippe. Antinomias y analogías como instrumentos transversales em sociología: A partir de Proudhon y de Passeron. Cultura representaciones soc [online], 2016, v.10, n.20, p.42-58. ISSN 2007-8110. (Ver bibliografia).



Por outro lado, de acordo com a perspectiva proudhoniana, seria esta ultraespecialização e “a monotonia do labor” as responsáveis pela aquisição da consciência pelo próprio trabalhador de sua degradação. Ser reduzido à condição de mera engrenagem da produção em geral o levaria ao desespero: “por faltade uma ciência positiva, perde o equilíbrio; o coração deprava-se, e o homem acaba nos sonhos da utopia, nas loucuras do iluminismo e nas raivas da impotência” (PROUDHON, 2019, p.128). A lógica do capital, ao querer “mecanizar o operário”, teria, ao fim e ao cabo, feito pior: “tornaram-no inábil e mau” (PROUDHON, 2019, p.128). Nota-se, mais uma vez, a dialética serial atravessando a análise do socialista libertário. É tácito concluir o paradoxo – se considerarmos a realidade da lógica do capital – observada por Proudhon, que aponta que o desenvolvimento pleno da indústria, e por sua vez da própria ciência, só poderá ocorrer se o ensino a ser dado àquele que detém o controle sobre o trabalho “abranja todo o seu círculo” (PROUDHON, 2019, p.128):

Mas está claro que a indústria, não mais do que as ciências, não pode ser parcelada sem parecer: o homem cujo gênio circunscrito em uma profissão nada sabe das outras é como aquele, tendo aprendido a assinar seu nome pelas iniciais, nada sabe do resto do alfabeto. Todo conjunto ou nada: é a lei do trabalho bem como do saber. A indústria é a forma concreta dessa filosofia positiva que se trata hoje de verter nas almas no lugar das crenças extintas, filosofia que profetizou e invocou, há um século, o mais vasto gênio dos tempos modernos, o pai e o hierofante da *Enciclopédia*, DIDEROT (PROUDHON, 2019, p. 129).

Infere-se, também da teorização proudhoniana, a conclusão acerca da impossibilidade da realização plena da educação politécnica na sociedade capitalista. A relação entre *revolução* e *educação* é indissociável, tendo em vista que, para a superação da “educação servil” (DOMMANGET, 1974, p. 278) seria necessária a ruptura radical, uma vez que:

No estado atual de nossa sociedade, a instrução da juventude, com exceção de uma *elite* de privilegiados, é um sonho de filantropia; que, do mesmo modo que o pauperismo, a ignorância é inerente à condição do trabalhador; que esta inferioridade intelectual das classes laboriosas é invencível, ainda mais num regime político hierarquizado, com o feudalismo, o capitalista e industrial, um mercantilismo anárquico, esta instrução, desejável em si, seria desperdiçada, mesmo perigosa; e que não é sem razão que os homens de Estado, ao mesmo tempo que se ocupam da instrução do povo, a reduzem sempre aos simples elementos (PROUDHON *apud* DOMMANGET, 1974, p. 278).

O princípio fundante da pedagogia socialista para o “filósofo do trabalho” é “a igualdade de cultura pelo ensino profissional, coisa que se exprime pela expressão ‘politecnicidade da aprendizagem’, sistema que se traduz hoje pela ‘escola oficina’” (DOMMANGET, 1974, p.280)<sup>3</sup>.

Das consequências da aprendizagem politécnica, é possível perceber “que a condição do trabalhador muda completamente; que o tormento e a repugnância inerentes ao labor no estado atual apagam-se gradualmente ante a deleitação que resulta para o espírito e o coração do próprio trabalho” (PROUDHON, 2019, p.132). Trabalho e liberdade serão categorias que convergirão, apenas, nessa nova realidade marcada pelo controle por parte daquele que realiza o labor – é o que Proudhon classificaria como o “homem que passa a existir por si mesmo” (PROUDHON, 2019, p.136), porque:

A ideia de fazer o trabalhador gozar, em plena civilização, da independência edênica e dos benefícios do trabalho, por

3 A expressão “escola oficina” aparece nas traduções portuguesas e brasileiras das obras de Proudhon. A exata expressão em francês é *école-atelier*.

uma educação simultânea da inteligência e dos órgãos, que, dotando-o da totalidade da indústria adquirida, assegurar-lhe-ia por isso mesmo a plenitude de sua liberdade, essa ideia é seguramente irrepreensível como concepção, e de imenso alcance (DOMMANGET, 1974, p. 278).

Os resultados dessa pedagogia politécnica apagariam todos os vestígios do que o pensador anarquista chamaria de “vampirismo transcendental” – noutras palavras, a exploração pelo homem, responsável pela *animalização* daqueles subordinados ao “trabalho parcelar”. De fato, para a percepção libertária de socialismo de Pierre-Joseph Proudhon, a politécnica da aprendizagem é o exato oposto do trabalho parcelar:

[...]Dotar os operários de uma capacidade profissional completa é, com efeito, libertá-lo da tutela dos agentes de domínio, é separar a aristocracia do talento, que se origina, segundo Proudhon, “não numa superioridade real, mas na mutilação de pessoas”. Porque sem negar que a “inteligência difere e há de diferir sempre de um indivíduo para o outro”, Proudhon pensa igualmente que ela representa “na origem, uma força igual em todos”, que, pelo seu desenvolvimento, garante o progresso social e a igualdade [...] (DOMMANGET, 1974, p. 283).

Se para a filosofia do trabalho proudhoniana a organização do ensino era, ao mesmo tempo, a “condição da igualdade e a confirmação do Progresso” (DOMMANGET, 1974, p.279), a transformação social era, da mesma forma, um imperativo. Não apenas – e condizente à análise social da filosofia do trabalho do anarquismo de Proudhon, que prima pelo aspecto material/econômico – a dimensão estritamente política da ação da classe trabalhadora (a revolução) seria suficiente para a transformação disruptiva almejada pelo socialismo libertário. Uma educação plena, politécnica e emancipadora do homem está necessariamente circunscrita em outro modelo de organização social:

Proudhon pensa que a instrução popular [é de uma absoluta e radical impossibilidade na ordem capitalista]. Principalmente, ele não vê remédio fora de uma “sociedade justiceira, mutualista e livre”, o que ele chama algures “a federação universal”, e que correspondia, como sabemos, ao seu ideal socialista [...]. É preciso dispensar uma educação “seriamente liberal, à altura do sufrágio universal”, e que concorresse, com as instituições de mutualidade e de segurança, com a associação operária e a federação das comunas e das províncias, para estabelecer um certo nível entre as corporações, os recursos e os meios de fortuna (DOMMANGET, 1974, p. 279-280).

## As escolas modernas nº1 e nº2 em São Paulo

Considerada pela historiografia como a mais relevante iniciativa pedagógica organizada por militantes anarquistas no Brasil, a Escola Moderna nº1 foi dirigida pelo educador João Cargado Penteadado, entre 1912 e 1919 no bairro do Belenzinho, na cidade de São Paulo<sup>4</sup>. Linha direta de inspiração com a experiência Racionalista do educador catalão Francisco Ferrer Y Guardia, a Escola Moderna nº 1 não foi instalada naquele bairro da zona leste de São Paulo por acaso. “Além das fábricas, o Belenzinho também servia como local de habitação de parcela significativa dos operários da cidade na época, à semelhança dos bairros vizinhos do Brás e da Mooca” (PERES, 2010, p.90).

Em certa ocasião, o próprio Penteadado destacou a identidade do bairro, que, apesar da proximidade com os centros fabris, ainda preservava certo ar bucólico, com a presença de

<sup>4</sup> Nascido na cidade paulista de Jaú, em 1877, Penteadado possui experiências curtas como professor na própria cidade natal e em Juiz de Fora- MG. Posteriormente ao fechamento da Escola Moderna, refundou a instituição com o nome de Escola Nova, modificando-o posteriormente para Escola de Comércio Saldanha Marinho.

chácaras e baixo adensamento populacional naquele início de século. Da mesma forma, o surgimento de sindicatos e a circulação de anarquistas e tipógrafos pela região fez o educador tipificar o local como um espaço de sociabilidade política e intelectual destacado: “Havia muitos anarquistas, também entre os tipógrafos, que, pela sua profissão, achavam-se fortemente intelectualizados” (PENTEADO *apud* PERES, 2010, p. 102).

É importante sublinhar que o empenho para a criação de uma instituição como a Escola Moderna do Belenzinho não se tratava de uma iniciativa isolada. Ao contrário, remetia às orientações do primeiro Congresso Operário Brasileiro, realizado alguns anos antes, em 1906, na cidade do Rio de Janeiro. Desta feita, apreende-se das suas resoluções a “criação de escolas laicas, pelos sindicatos ou federações, em oposição ao ensino oficial”.<sup>5</sup>

Convém ainda notar que os anarquistas presentes no movimento operário da cidade de São Paulo passaram a envidar esforços mais objetivos para a criação desta escola a partir de 1909, ano em que fora fuzilado Francisco Ferrer, idealizador da Pedagogia Racionalista e da Escola Moderna de Barcelona, em virtude da ação repressiva do Estado espanhol<sup>6</sup>.

As primeiras referências historiográficas sobre as iniciativas educacionais das Escolas Modernas de São Paulo datam de meados dos anos de 1980. Trabalhos como os de Luizetto (1984) e Jomini (1990) propuseram-se a investigar tais experiências pedagógicas “pelo viés da instituição escolar, partindo da documentação disponível” (PERES, 2010, p. 106). Seguiram-se, na década subsequente, os trabalhos de Fortunato (1992), Toledo (1993) e Giglio (1995), debruçados sobre a educação anarquista em princípios do século XX a partir da análise sobre a imprensa libertária do período. Entre os principais periódicos consultados por esses autores, destacamos os jornais “A Lanterna”, “O Amigo do Povo” e a “Voz do Trabalhador” (PERES, 2010).

Cerca de vinte anos mais tarde, a tese de doutorado de Castro (2014) acrescenta outra perspectiva de abordagem ao enfatizar a relação entre as instituições Racionalistas e o movimento sindical operário, ressaltando a relação orgânica entre os círculos anarquistas de São Paulo e o apoio (sobretudo material) oferecido pelos sindicatos aos estabelecimentos de ensino inspirados pela experiência pedagógica de Francisco Ferrer y Guardia.

Nesse sentido, registramos que a Escola Moderna nº1 foi criada em 13 de maio de 1912, originalmente na Rua Conselheiro Cotegipe (nº26), sendo posteriormente transferida para a Rua Saldanha Marinho (nº 66), onde permaneceu durante décadas – daí seu nome Academia/Escola de Comércio Saldanha Marinho – até seu estabelecimento definitivo na Avenida Celso Garcia (nº 262), no vizinho bairro do Brás, região centro-leste da cidade de São Paulo. A escola apresentava-se:

Como um instituto de educação e instrução, para meninos e meninas, baseada no método Racionalista e mantida pela Sociedade Escola Moderna de São Paulo, com aulas diurnas e noturnas, a pagamento, com os livros e materiais fornecidos gratuitamente. Leitura, caligrafia, português, aritmética, geografia, história do Brasil, noções de história e princípios de ciências naturais compreendiam sua grade curricular. E havia ainda planos de ampliar este programa, conforme as necessidades e a partir da aceitação do ensino Racionalista na capital e no interior. (PERES, 2010, p.106).

De acordo com Luizetto (1984), Peres (2010) e Castro (2014), os esforços anarquistas para a criação das Escolas Modernas em São Paulo estão situados em fins do primeiro decênio do século XX, mais especificamente em 1909, após a repercussão do fuzilamento de Francisco Ferrer pelo Estado espanhol, cuja ação não mediu esforços para impedir, de maneira contundente, a pioneira experiência Racionalista em Barcelona.

Nesse sentido, podemos afirmar que, desde os primeiros anos dos novecentos, já estaria na agenda dos militantes anarquistas, sobretudo aqueles de inspiração sindicalista revo-

5 Resoluções do 1º Congresso Operário Brasileiro. Citado por Fernando Antônio Peres (2010, p.107).

6 Encarcerado na fortaleza de Montjuich sob acusação de incitar a população contra a guerra espanhola no Marrocos, terminou fuzilado em 13 de outubro de 1909. Os comitês organizados em defesa da sua vida em diversos países da Europa e Américas converteram-se, automaticamente, em conselhos dedicados à fundação de Escolas Modernas.



lucionária<sup>7</sup>, o intento de inaugurar espaços pedagógicos de cunho libertário, inscritos numa trajetória histórica que, por sua vez, remete ao acúmulo grangeado desde as deliberações do Congresso de Bruxelas da Associação Internacional do Trabalhadores(AIT).

Além disso, ressaltamos que a experiência dos *communards* de Paris foi profícua para o debate acerca da relação entre a ideologia anarquista e a instrução popular. Destaca-se, nessa curta mas paradigmática experiência da Comuna de Paris, o papel da poetisa e professora Louise Michel, nome de relevo na formulação de um programa para a educação libertária, que serviria, posteriormente, aos que se debruçaram na construção de experiências pedagógicas mais longevas no campo anarquista. Entre tais educadores, consta o professor Paul Robin, os geógrafos Élisée Reclus e Piotr Kropotkin<sup>8</sup>, além de João Penteadoe Adelino de Pinho<sup>9</sup>, respectivamente diretores das Escolas Modernas nº 1 e nº 2 na cidade de São Paulo.

Como fora mencionado, o ímpeto original para a criação de estabelecimentos dessa natureza não surgiu da ação de especialistas apartados do debate político da época, mas sim de círculos anarquistas fortemente atrelados ao movimento de trabalhadores então vigente na cidade de São Paulo. Estes, por sua vez, propunham-se a “liberar a criança do progressivo envenenamento moral”, Peres (2010, p.108) cunhado pelas instituições de ensino oficiais e pelas escolas confessionais. Dessa forma, as escolas Racionalistas foram preconizadas por comitês compostos por representantes de vários “centros liberais e associações econômicas”<sup>10</sup>, presentes na assembleia do comitê *pró-educação Racionalista* realizada em 17 de novembro de 1909.

A exposição pública do programa da Escola Moderna realizado por esse comitê atentava para a necessidade de:

[...] angariar os recursos necessários para a concretização da iniciativa. Nesta circular publicada em diversos jornais entre fins de 1909 e início de 1910, o comitê se propôs a explicar “as bases fundamentais do ensino Racionalista”, ao mesmo tempo em que solicitava o “auxílio e a solidariedade de todos os livres pensadores decididos e convictos” para se alcançar o fim almejado. Para a arrecadação de recursos, o comitê sugeriu uma série de ações, aliás todas muito comuns entre os círculos libertários: donativos, as festas, as quermesses e conferências a pagamento, as listas de subscrições e a criação de comitês, principalmente no interior do estado (...). De imediato os comitês buscavam a criação de uma casa editora, para a publicação de livros escolares e de obras sobre educação e ensino Racionalista; a aquisição de um prédio na capital paulista, para a instalação do núcleo modelo da Escola Moderna; a reunião de um grupo de professores idôneos; e auxílio a outras iniciativas que eventualmente viessem a surgir no interior do estado de São Paulo. Afirmava-se ainda que “possivelmente, o ensino será integral e que havendo recursos será também cultivado o ensino profissional”. (Jornal *A Lanterna* – 05/11/1913 *apud* PERES, 2010, p. 109).

Na mesma direção, o Segundo Congresso Operário Brasileiro (COB) realizado em 1913 instava os sindicatos ao esforço de “criação e vulgarização de escolas Racionalistas, ateneus, cursos profissionais de educação técnica e artística, revistas, jornais, promovendo conferências e preleções, organizando certames e excursões de propaganda instrutiva [...] tomando-se sem-

7 Para maiores informações sobre essa estratégia de organização anarquista, consultar: CORRÊA, Felipe. *Ideologia e estratégia: anarquismo, movimentos sociais e poder popular*. São Paulo: Faisca Publicações Libertárias, 2011.

8 Geógrafos anarquistas que desempenharam um papel fundamental na divulgação dos postulados da anarquia. Em suas obras, destaca-se o tema da instrução popular, questão compreendida como precípua para a luta de classes.

9 Após deixar Portugal e aportar no Brasil em 1906, aos 21 anos de idade, trabalhou como guarda-livros e motoneiro, instruindo-se por conta própria já em idade adulta. Contudo, sua ficha junto aos órgãos de repressão nos anos 1930 registra a ocupação de professor, atividade na qual concentrou boa parte dos seus esforços.

10 Nos termos apresentados pelo jornal “*A Lanterna*” (5/11/1913), um dos periódicos da imprensa anarquista e anticlerical mais importantes do período e que contava com a participação de ilustres militantes como Neno Vasco, Oreste Ristori e Edgar Leuenroth, segundo Fernando Antonio Peres (PERES, 2010, p.109).

pre o método racional e científico”.<sup>11</sup>

Como podemos observar, a educação formal e as estratégias não escolares de instrução popular estavam no radar das orientações da militância anarquista presente no segundo COB, circunstância que lançou as bases para o germinar de espaços pedagógicos de inspiração Racionalista, como as Escolas Modernas nº1 e nº2.

Instalada no vizinho bairro do Brás, a Escola Moderna nº2 surgiu do idêntico esforço do comitê *pró-Escola Moderna* organizado, conforme destacamos, a partir da morte do educador Francisco Ferrer y Guardia. Conduzida inicialmente pelo militante anarquista Florentino de Carvalho<sup>12</sup>, contou com a direção do educador luso-brasileiro Adelino de Pinho.

Igualmente influenciada pelos princípios *ferretianos*, a Escola Moderna nº2 se propunha a ministrar aulas “para meninos e meninas juntos, firmando o princípio da coeducação de sexos proposta pelo pedagogo catalão”. Além disso, eram realizadas excursões para que os estudantes tivessem contato com o contexto social e com a natureza. O horário de funcionamento era organizado “entre 11h e 16h para atender as crianças e jovens em ensino primário e médio e adultos, das 19h às 21h. (SILVA; AHAGON, 2015. p. 13-14).

Em que pese a existência de cobrança de mensalidades em ambas as Escolas, os alunos sem recursos eram atendidos de forma gratuita e os educandários realizavam eventos com o fito de arrecadar fundos. Destacamos ainda que ambas as escolas eram responsáveis pela elaboração de periódicos, como o jornal “O início” – produzido pelos próprios estudantes – e o “Boletim da Escola Moderna”, que contava com a atuação direta de Pentead, Adelino de Pinho e demais trabalhadores envolvidos com as iniciativas pedagógicas.

Tais publicações, que apresentam o evidente objetivo de publicizar as atividades e os princípios educativos Racionalistas, servem, sobremaneira, como fontes históricas primárias para a pesquisa histórica acerca das experiências pedagógicas de inspiração proudhoniana e antiestatistas:

Adelino acreditava no importante papel da imprensa anarquista na formação e instrução dos trabalhadores. Por isso podemos encontrar várias colaborações de sua autoria em meios como o *Boletim da Escola Moderna*, a revista *A Vida*, os jornais *A Rebelião* e *A Lanterna*, principalmente. *A Plebe*, jornal que manteve em funcionamento na década de 1930, no período de ausência de Rodolpho Felipe por motivo de sua prisão, tornando-se figura chave para a divulgação de um importante jornal anarquista, como é relatado em seu prontuário do DEOPS (SILVA; AHAGON, 2015, p. 15).

As Escolas Modernas nº1 e nº2, fechadas em 1919, foram objeto direto da repressão que se abateu sobre os trabalhadores organizados no Brasil após a Greve Geral ocorrida em 1917. Especialmente sobre as correntes anarquistas do movimento operário, a “mão pesada” das forças de coerção da Primeira República agiu com maestria. Vale dizer que, durante o governo Artur Bernardes (1922-1926), ocorreu o ápice da repressão a militantes anarquistas, ocasião em que muitos deles foram encarcerados na Clevelândia, “o inferno verde” do Amapá, campo de prisioneiros criados especificamente para essa finalidade (SAMIS, 2019).

## A influência do pensamento anarquista nas escolas modernas de São Paulo

Em seus escritos sobre a instrução popular, Mikhail Bakunin defendeu uma educação que atendesse os âmbitos físico, intelectual e social na autoinstituição dos estudantes. Dessa maneira, ao conceber a escola como uma “barricada” capaz de interpor os filhos da classe

<sup>11</sup> Relatório da Confederação Operária Brasileira In: Hall; Pinheiro (1979) apud Peres, 2010. p. 111).

<sup>12</sup> Florentino de Carvalho, pseudônimo de Primitivo Raymundo Soares, envolveu-se tanto com a imprensa quanto com a Pedagogia Racionalista. Assumiu a direção da Escola Moderna de São Caetano, interior do estado de São Paulo. Por mais de uma vez foi torturado e expulso do Brasil devido à sua intensa militância.

trabalhadora à ideologia que pretendia expoliá-la, o anarquista russo enfatizou os princípios da “ação direta” e do “apoio mútuo” enquanto condutas centrais para o florescimento de uma nova organização da sociedade.

Ainda de acordo com o pensamento de Bakunin, a preocupação com o futuro dos trabalhadores não poderia desconsiderar a autoinstituição dos trabalhadores do futuro, razão pela qual a emancipação intelectual deveria caminhar *pari passu* à emancipação econômica dos trabalhadores. Portanto, as escolas deveriam enfatizar formas de convívio inspiradas na autogestão necessária à organização das comunas de produtores-consumidores, apresentando-se como espaços de amadurecimento para as futuras unidades autogestionárias que deveriam reorganizar a sociedade.

Como se vê, Bakunin considera a pedagogia da classe como parte do processo revolucionário, inserindo as crianças nas lutas sociais sem desconsiderar, conforme apontou Pierre-Joseph Proudhon, suas necessidades e suas condições. Dessa maneira, ao compreender a liberdade como uma construção coletiva, valorizou um modelo de relação interpessoal capaz de proporcionar o aprendizado, pela prática, dos princípios fundamentais do anarquismo: “ação direta”, “apoio mútuo” e “federalismo” entre as comunidades escolares. Para os educadores e estudantes das escolas de inspiração libertária, tais princípios já vinham evidenciados nas práticas cotidianas, como pode ser observado no esforço coletivo de produção do periódico escolar “O Início”:

Sai hoje, após tanto tempo, o terceiro número de nosso modesto jornalzinho. Mas a culpa da demora, como os leitores já sabem, não é nossa. É ainda uma das consequências da crise, que tudo estraga nestes tempos. O papel está caro e o arame não dá para tanto. Assim, pois, que remédio? E' a gente fazer o que póde. Depois não é só O INÍCIO que sofre. Quantos jornais não há por aí, que hoje não podem manter regularidade na publicação? Demais, O INÍCIO, apesar (sic) de sério, é jornal de crianças, e as crianças, como é sabido, não têm dinheiro para muita coisa (sic). Todavia, ainda assim, O INÍCIO sai agora e continuará a sair sempre que possa, conservando a mesma feição e o mesmo espírito. Feito por meninos e para meninos, fará o possível para edificar os corações de seus leitores, estimulando-os para a virtude e para a conquista do bem-estar e da felicidade na terra. E isso, caros leitores, já não é pouco nestes tempos em que o militarismo tende a dominar as nações levando-as umas contra as outras numa furia insana. O INÍCIO aí está em seu terceiro número, e agora promete sair com regularidade. E esse é o nosso desejo (O INÍCIO, 1916).

Conforme podemos observar, tal perspectiva de que a comunidade constitui a “grande mestra” orientou as diretrizes pedagógicas das Escolas Modernas de São Paulo. Através da redação do jornal infantil “O Início”, os estudantes experimentavam a participação direta nas demandas inerentes à sua produção. Assim, ao analisarmos seus artigos, entrevemos como os trabalhadores em educação que atuaram nas Escolas Modernas buscaram estimular, ao máximo possível, relações interpessoais norteadas pelos valores da anarquia.

A festa realizada no dia 14 do corrente pela nossa Escola esteve deveras magnífica, produzindo a mais bela impressão no espírito da assistência que não nos regateou aplausos. O salão da Sociedade Leal e Oberdank esteve repleto e a quermesse bastante animada. No desempenho do programa tomaram parte, também (sic) os alunos da Escola Moderna N.2, que nos ajudaram no cântico (sic), cantando alguns de nossos hinos escolares e recitando belas poesias. A sessão foi aberta com uma “ouverture” pela orquestra “Grupo Chileno”, que se desempenhou perfeitamente. Em seguida foi cantado, em cântico, o “Canto dos Operários”, original de Neno Vasco. Depois

seguiram-se outros hinos: “As Criancinhas”, “A Mulher”, “A Força” e “A Instrução”, que foram cantados em conjunto. Além desses, foram cantados outros hinos: “Ladainha” e “De Manhã”, acompanhados de música e gesticulação, tomando parte no cânto os nossos colegas Antonieta Moraes, Catarina e Marcelina Bari, Elisa Santiago, Lucilia Haas, Edmundo Mazzone, Edmundo Scala, Ernesto Tozzatto, Bruno Bertolaccine e Francisco Tognoli, A aluna Antonieta de Moraes executou a canção “As Escondidas”, acompanhada pela orquestra, saindo-se muito bem. (...) Foi representada a alegoria “Brinquedo das Árvores”, tomando parte no cânto Ernesto Tozzatto, Edmundo Scala, Edmundo Mazzone, Bruno Bertolaccine, Antonieta de Moraes e Catarina Bari. No desempenho da comédia “A Questão”, original de nosso professor, tomaram parte Bruno Bertolaccine, Edmundo Scala, Pedro Passos e como comparsas Edmundo Mazzone, Francisco Tognoli, Antonieta Moraes, Ernesto Tozzatto e Catarina Bari. (...) O festival foi encerrado com o cânto do hino A Instrução, seguindo-se logo uma bela conferência pelo professor Adelino Pinho, da Escola Moderna N.2 (Apócrifo, **O Início**, 04-09-1915).

Conforme observamos neste artigo, além de estimular a “ação direta” e o “apoio mútuo” entre os estudantes encarregados de elaborar “O Início”, os responsáveis pelas Escolas Modernas enfatizavam a solidariedade entre suas instituições. Além disso, o esforço de superar a lógica competitiva que, via de regra, orienta as práticas educacionais, contemplou tanto as considerações de Piotr Kropotkin acerca do Comunalismo (1975) quanto as orientações de Élisée Reclus (2010) a respeito do ensino enquanto sinônimo de descoberta.

O assunto a tratar, é feito pelo aluno, pelos factos diários da vida escolar, em volta de nós, na natureza. [...]. Não usamos, portanto, o livro, a lição de cor, a lição marcada; estas conduzem quasi sempre, parece-nos, a uma má vontade, uma não aceitação agradável da aula (BOLETIM DA ESCOLA OFICINA, 1918).

Na ausência das condições materiais necessárias para a oferta de uma oficina, os educadores envolvidos com as Escolas Modernas paulistas encontraram na elaboração do jornal “O Início” uma alternativa condizente com a precariedade dos seus meios. Ainda assim, à guisa de oficina, o jornalzinho proporcionou a interface entre pensar e fazer, par antinômico<sup>13</sup> fundamental para a filosofia proudhoniana, expresso, por exemplo, na articulação entre a demanda intelectual contida na redação e diagramação do jornal e o esforço de execução assente em sua impressão.

Dessa maneira, consoante a politecnicidade da aprendizagem preconizada por Proudhon, o jornal “O Início” deveria oferecer as condições para a Instrução Integral defendida por Mikhail Bakunin que, por sua vez, visava contemplar a educação intelectual (expressa no conhecimento requerido para a redação e elaboração gráfica do jornal), física (contida nas habilidades necessárias para sua impressão) e social (assente na cooperação da qual depende a saúde social da comunidade).

Ao fim e ao cabo, nossos estudos apontam para o fato de que as Escolas Modernas de São Paulo repercutiram concepções educacionais cuja gênese remonta à Associação Internacional dos Trabalhadores. Dada a interferência dos trabalhadores em educação cuja orientação política permaneceu vinculada aos postulados do anarquismo, essas escolas podem ser

13 Numa concepção distinta da dialética em Hegel, os pares antinômicos para Proudhon não estabelecem, necessariamente, uma relação permanentemente antagônica. Apesar de contraditórios, podem equilibrar-se ao serem confrontados, estabelecendo-se desse embate uma tensão contínua em lugar da superação proposta pela “síntese” hegeliana. Decorrente dessa cadeia de “pares antinômicos” formulada por Proudhon, as transformações sociais ocorreriam a partir de uma “dialética serial”, cuja oposição constante seria a grande responsável por todos os processos de mudança.

inseridas na mesma trajetória histórica que as experiências de Paul Robin e Francisco Ferrer y Guardia que, por sua vez, compreenderam o processo revolucionário como fruto da “ação direta”, do “mutualismo” e da autoformação dos indivíduos assentes na filosofia de Pierre-Joseph Proudhon.

Portanto, a presença da Comuna de Paris no calendário de celebrações das Escolas Modernas do Brás e do Belenzinho atesta, simbolicamente, tanto o desejo de conceber a educação como uma ferramenta de luta pela emancipação da classe quanto a necessidade de colocar em prática relações interpessoais que permitam o florescimento de uma sociedade em que a autoridade coercitiva seja substituída pela tomada coletiva das decisões. Para tanto, desenvolveram práticas pedagógicas que exercitassem o raciocínio, a habilidade física e o espírito de coletividade entre seus estudantes.

### Considerações Finais

Buscamos, nestas páginas, retomar a dimensão histórica das experiências pedagógicas de inspiração anarquista em vago Brasil da Primeira República, tema apreciado pela historiografia desde a década de 1980 e que ganha cada vez mais espaço junto aos pesquisadores brasileiros.

Contudo, no que diz respeito ao campo específico da Educação Profissional, este debate ainda é deveras incipiente. Assim, nosso fito é trazer à existência das Escolas Modernas nº1 e nº 2 da cidade de São Paulo, instituições profundamente vinculadas às iniciativas militantes de orientação racionalista e revolucionária, inspiradas no legado de expoentes como o francês Paul Robin, o catalão Ferrer y Guardia e suas contribuições para a Associação Internacional dos Trabalhadores e a Escola Moderna de Barcelona.

Preconizava-se, desta forma, o esforço internacionalista para a construção de espaços educativos em que categorias como o “apoio mútuo”, o caráter classista, a “politecnicidade da aprendizagem” e a “autogestão” fossem basilares para a plena realização de um projeto pedagógico intimamente vinculado à proposta de transformação da realidade social em direção ao ideal societário almejado pelo corolário da tradição anarquista.

Da mesma forma, os autores também objetivam trazer para o campo da Educação Profissional a primazia histórica das formulações do filósofo anarquista Pierre-Joseph Proudhon, cujas bases conceituais costumam ser obliteradas pelos postulantes da pedagogia histórico-crítica que, uma vez eivada por categorias marxianas, deixa de lado toda uma tradição anarquista igualmente relevante para a compreensão das experiências socialistas do século XIX.

Isso posto, intentamos trazer à lume existências forjadas nos espaços pedagógicos das Escolas Modernas nº 1 e nº 2 com vistas ao preenchimento de uma evidente lacuna na História da Educação, destacadamente àquela dedicada à Educação Profissional no Brasil, oportunidade em que as classes laborais, influenciadas pelos postulados do anarquismo, ousaram associar projetos de educação e revolução social a partir do legado proudhoniano, razão pela qual podem ser inseridas numa trajetória cuja gênese remonta à Associação Internacional dos Trabalhadores e à Comuna de Paris.

### Referências

BOLETIM DA ESCOLA OFICINA. 1918 - São Paulo. **Arquivo Joao Penteado**. Acervo do Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CALSAVARA, T. **Práticas da Educação Libertária no Brasil: a experiência da Escola Moderna em São Paulo**. 2004. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CASTRO, R. C. de. **Nem prêmio, nem castigo! Educação, anarquismo e sindicalismo em São Paulo (1909-1919)**. Curitiba: Editora Prismas, 2017.

CODELLO, F. **A Boa Educação: Experiências libertárias, teorias anarquistas na Europa, de Goldwin a Neill**. São Paulo: Editorial imaginário; Ícone editora, 2007. v. 1: A Teoria.



CORCUFF, P. Antinomias y analogías como instrumentos transversales em sociología: A partir de Proudhon y de Passeron. **Cultura representaciones soc** [s. l.], v. 10, n. 20, p. 42-58, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-8110201600100042](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-8110201600100042). Acesso em: 20 jul. 2021.

DOMMANGET, M. **Os Grandes Socialistas e a Educação**. Braga: Biblioteca Universitária, 1974.

GUARDIA; F. F. **La Escuela Moderna**. Madrid: Ediciones Jucar, 1976.

FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

GALLO; S. **Pedagogia do Risco Experiências Anarquistas em Educação**. São Paulo: Papyrus, 1995.

GAMA, M. **Proudhon no bicentenário de seu nascimento**. Braga: Universidade do Minho, 2009. p.17.

GIGLIO, C. M. B. **A Voz do trabalhador: sementes para uma nova sociedade**. São Paulo: [s. n.], 1995.

O INÍCIO. 1915-1916. São Paulo. **Arquivo Joao Penteado**. Acervo do Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

KROPOTKIN, P. **A Conquista do pão**. Lisboa: Guimarães &Ca., 1975.

KROPOTKIN, P. **El apoio mutuo: um fator de la evolución**. Cali: Ediciones Madri Terra.

LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARX, K. **Miséria da Filosofia: resposta à filosofia da miséria do Sr. Proudhon**. [2013]. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1847/miseria/cap05.htm>. Acesso em: 16 jul. 2021. Cap. 2: “A metafísica da Economia Política”, parágrafo II – A divisão do trabalho e as máquinas.

MORAES, C. S. V. (org.). **Educação libertária no Brasil: Acervo João Penteado: Inventário de Fontes**. São Paulo: FAP-UNESP, 2013.

PERES, F. A. **João Penteado: O discreto transgressor de limites**. São Paulo: Alameda, 2012.

PERES, F. A. **Revisitando a trajetória de João Penteado: o discreto transgressor de limites, 1890-1940**. 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PINHEIRO, P. S.; HALL, M. **A Classe Operária no Brasil: 1889-1930** São Paulo: Alfa Ômega, 1979. (Documentos, v. 1).

PINHO, A. T. de. **Pela educação e pelo trabalho e outros escritos**. São Paulo: Terra Livre, 2012.

PROUDHON, P. J. **Da Justiça na Revolução e na Igreja: Filosofia, Justiça e ‘Politecnicia da Aprendizagem’**. São Paulo: Intermezzo Editorial, 2019.

PROUDHON, P. J. **O que é Propriedade?** Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

PROUDHON, P. J. **Sistema das Contradições Econômicas ou Filosofia da Miséria.** São Paulo: Ícone, 2003.

RECLUS, É. **O Homem e a terra:** Educação. São Paulo: Expressão & Arte; Editora Imaginário, 2010.

ROBIN, P. **Manifiesto a los partidarios de la educacion integral.** Barcelona: José J. de Olañeta Editor, 1981.

Recebido em 05 de julho de 2021.  
Aceito em 28 de julho de 2021.