



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA E CIÊNCIA POLÍTICA  
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Raul Fausto Ferrari Bagatini

**Sindicalismo Revolucionário, Anarcossindicalismo, Racionalismo Pedagógico e  
Instrução Integral na Confederação Operária Brasileira (1906-1932)**

Florianópolis

2023

Raul Fausto Ferrari Bagatini

**Sindicalismo Revolucionário, Anarcossindicalismo, Racionalismo Pedagógico e  
Instrução Integral na Confederação Operária Brasileira (1906-1932)**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Ciências Sociais do Centro Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Gustavo Cunha

Coorientadora: Profa. Dra. Jeane Vanessa Santos Silva

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Bagatini, Raul Fausto Ferrari  
Sindicalismo Revolucionário, Anarcossindicalismo,  
Racionalismo Pedagógico e Instrução Integral na Confederação  
Operária Brasileira (1906-1932) / Raul Fausto Ferrari  
Bagatini ; orientador, Luiz Gustavo Cunha, coorientadora,  
Jeane Vanessa Santos Silva, 2023.  
55 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de  
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências  
Sociais, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Ciências Sociais. 2. Educação. 3. Primeira República.  
4. Anarquismo. 5. Movimento operário. I. Cunha, Luiz  
Gustavo . II. Silva, Jeane Vanessa Santos. III.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em  
Ciências Sociais. IV. Título.

Raul Fausto Ferrari Bagatini

**Sindicalismo Revolucionário, Anarcossindicalismo, Racionalismo Pedagógico e  
Instrução Integral na Confederação Operária Brasileira (1906-1932)**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciado em Ciências Sociais e aprovado em sua forma final pelo Curso de Ciências Sociais Licenciatura.

Florianópolis, 15 de agosto de 2023.



Documento assinado digitalmente  
**Rodrigo da Rosa Bordignon**  
Data: 18/09/2023 08:14:56-0300  
CPF: \*\*\*.833.810-\*\*  
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. Dr. Rodrigo da Rosa Bordignon

Coordenador do Curso

Banca Examinadora:



Documento assinado digitalmente  
**Luiz Gustavo da Cunha de Souza**  
Data: 18/09/2023 16:52:00-0300  
CPF: \*\*\*.948.728-\*\*  
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.Dr. Luiz Gustavo Cunha

Orientador

Universidade Federal de Santa Catarina



Documento assinado digitalmente  
**Jeane Vanessa Santos Silva**  
Data: 18/09/2023 10:33:12-0300  
CPF: \*\*\*.364.455-\*\*  
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.<sup>a</sup>, Dra. Jeane Vanessa Santos Silva

Coorientadora

Universidade Federal de Santa Catarina



Documento assinado digitalmente  
**Luciana Ribeiro de Brito**  
Data: 18/09/2023 15:21:22-0300  
CPF: \*\*\*.585.238-\*\*  
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.<sup>a</sup> Ms. Luciana Brito

Universidade Federal de Santa Catarina



Documento assinado digitalmente  
**Rodolfo Palazzo Dias**  
Data: 18/09/2023 12:56:50-0300  
CPF: \*\*\*.162.289-\*\*  
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. Dr. Rodolfo Palazzo Dias

Universidade Federal de Santa Catarina

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas e todos que, direta ou indiretamente contribuíram para a elaboração deste trabalho. Listar as pessoas que fizeram parte dele é imprático, visto que o conhecimento que pretendi construir é fruto de diversas e incontáveis relações sociais (pessoais, familiares, acadêmicas e/ou políticas) que mantive durante alguns vários anos de vida e meses de pesquisa, estendo portanto, meu muito obrigado a quem se tocar com meu agradecimento mesmo que nominalmente nele não esteja presente.

Presto um agradecimento especial a meus pais Valcir e Ângela, minha irmã Bárbara e minha vó Juidith, que deram apoio material e afetivo fundamental para que eu pudesse chegar onde hoje estou. Dentre camaradas, agradeço principalmente a Jéssica Soares Lopes, que comigo trocou experiências de escrita e me auxiliou de forma fundamental na produção desse texto, e também a aqueles e aquelas com quem troquei angústias, alegrias, tristezas e alívios em bons e maus momentos desde que comecei minha graduação, não me atrevo a citar estas pessoas individualmente para não escrever uma página completa somente com nomes.

Agradeço à Profa. Dra. Jeane Vanessa Santos Silva, coorientadora, e ao Prof. Dr. Luiz Gustavo Cunha, orientador de meu trabalho, por tornarem possível que uma pesquisa com esse tema tão escanteado, trabalhado por um aventureiro como eu, pudesse ser desenvolvida como monografia no curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Adiciono também meu agradecimento às contribuições da banca de qualificação, do Prof. Dr. Rodolfo Bertazzo Dias e da Profa. Ms. Luciana Brito, à última agradeço também por diversas contribuições outras dadas no decorrer da construção deste trabalho.

Dito isso, não poderia deixar de agradecer a todas/os trabalhadores e trabalhadoras que dão sua vida para que alguns poucos possam desfrutar das riquezas deste mundo, mas principalmente aqueles e aquelas da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) que me acolheram desde 2018 em minha caminhada enquanto graduando, e aos que compartilharam comigo durante esse tempo os mais diversos tipos de trabalhos precarizados nas Escolas de Educação Básica Aníbal Nunes Pires, Wanderley Júnior, Leonor de Barros, Laércio Caldeira de Andrada e Frei Damião no IEE (Instituto Estadual de Educação) e no Colégio de Aplicação da UFSC, nos restaurantes Verdilha, Uncle Joe's, Alexandria e Chef na Van, no telemarketing da Dr-IE (Doutor Injeção Eletrônica), no bar CSC (Centro Social da Cerveja) e na FAPEU (Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária).

Finalmente agradeço às pessoas que constroem o movimento estudantil da UFSC, a FOB (Federação das Organizações Sindicalistas Revolucionárias do Brasil) e ao SIGA-SC

(Sindicato Geral Autônomo de Santa Catarina), que me mostraram e me mostram todos os dias que um novo modo de sociabilidade é possível, e que essa universidade, e a educação como um todo podem e devem caminhar para ser realmente democráticas e libertadoras.

## RESUMO

Almejamos neste trabalho compreender as concepções que disputavam a linha de atuação da Confederação Operária Brasileira (COB) em relação a sua organização interna e seu trabalho na educação de 1906 a 1913. Para isso, analisamos fontes primárias e produções acadêmicas sobre a atuação da COB em algumas escolas brasileiras vinculadas ao movimento operário e/ou ao ensino racionalista. Também discutimos algumas produções de anarquistas sobre educação e organização, escolhemos os textos a serem discutidos baseando-nos na identificação da influência de Ferrer y Guardia e Mikhail Bakunin sobre a COB. Buscamos também entender como essas noções diferentes de educação viam o papel dos sindicatos filiados à COB nas escolas. A fundamentação metodológica para a construção de nosso texto é filiada ao materialismo científico de Bakunin. Encontramos no anarcossindicalismo e no sindicalismo revolucionário as tendências principais da COB. A primeira buscava dar uma orientação exclusivamente anarquista ao sindicato enquanto a segunda trabalhava com a ideia de “neutralidade” sindical. Ferrer teve influência em todas as escolas que estudamos enquanto Bakunin foi um provável influenciador apenas em uma das escolas que trabalhamos. As teorias pedagógicas dos autores atuantes nas escolas brasileiras tinham a ver com a noção bakuniana de instrução integral e a ferrerista de racionalismo pedagógico.

Palavras-chave: Anarquismo; Educação; Bakunin; COB; Racionalismo Pedagógico.

## **ABSTRACT**

In this work, we aim to understand the concepts that disputed the line of action of the Confederação Operária Brasileira (COB) in relation to its internal organization and its work in education from 1906 to 1913. Some Brazilian schools linked to the labor movement and/or to rationalist teaching. We also discussed some productions of anarchists on education and organization. We chose the texts to be discussed based on the identification of the influence of Ferrer y Guardia and Mikhail Bakunin on the COB. We also sought to understand how these different notions of education viewed the role of COB affiliated unions in schools. The methodological foundation for the construction of our text is affiliated with Bakunin's scientific materialism. We find in anarcho-syndicalism and revolutionary syndicalism the main tendencies of the COB. The first sought to give an exclusively anarchist orientation to the union, while the second worked with the idea of union "neutrality". Ferrer was influential in all the schools we studied while Bakunin was a likely influencer in only one of the schools we worked with. The pedagogical theories of the authors working in Brazilian schools had to do with the Bakunian notion of integral instruction and the Ferrerist notion of pedagogical rationalism.

Keywords: Anarchism; Education; Bakunin; COB; Pedagogical Rationalism.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIT	Associação Internacional dos Trabalhadores
CGT	<i>Confédération Générale du Travail</i>
COB	Confederação Operária Brasileira
CPO	Centro do Partido Operário
FORA	<i>Federación Regional Obrera de Argentina</i>
FORGS	Federação Operária do Rio Grande do Sul
FORJ	Federação Operária do Rio de Janeiro
FOSP	Federação Operária de São Paulo
FS	Federação de Santos
PCB	Partido Comunista Brasileiro
UOCC	União dos Operários da Construção Civil
UNIPA	União Popular Anarquista

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 CONTEXTO HISTÓRICO DO SURGIMENTO DA COB.....</b>	<b>17</b>
<b>3 A CONFEDERAÇÃO OPERÁRIA BRASILEIRA (COB).....</b>	<b>22</b>
<b>4 INFLUÊNCIAS SOBRE O ENTENDIMENTO DE EDUCAÇÃO E DE ORGANIZAÇÃO NA COB.....</b>	<b>27</b>
4.1 ESCOLA MODERNA, EDUCACIONISMO FERRERISTA E O ANARCOSSINDICALISMO NA PRIMEIRA REPÚBLICA.....	27
4.1.1 A escola Elisée Reclus.....	32
4.1.2 As Escolas Modernas nº 1 e nº 2.....	36
4.2 INSTRUÇÃO INTEGRAL, BAKUNIN E A NOÇÃO DE EDUCAÇÃO DO SINDICALISMO REVOLUCIONÁRIO NA PRIMEIRA REPÚBLICA.....	40
4.2.1 Escola Operária 1º de Maio.....	44
<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>49</b>
<b>REFERÊNCIAS:.....</b>	<b>51</b>

## INTRODUÇÃO

De forma mais ampla este é um estudo acerca das discussões sobre educação e organização sindical na Confederação Operária Brasileira (COB), com recorte histórico de 1906 a 1932. Justificamos esse recorte por ser um momento histórico da organização marcado pela predominância do sindicalismo revolucionário como estratégia de ação do movimento operário. Nesse período são realizados os dois primeiros congressos operários da COB e é no ano de 1932 que se finda a atuação da Escola Operária 1º de maio, a escola que trabalhamos que mais tempo sobreviveu a violência do estado. Pela principal disputa na COB ser entre as linhas sindicalista revolucionária e anarcossindicalista, abordamos neste texto as concepções de educação: do racionalismo pedagógico, vinculada às escolas modernas e as da instrução integral. Tentamos demonstrar como as estratégias anarcossindicalista e sindicalista revolucionária trabalharam tais noções de educação no Brasil.

Afinal, o trabalhador sindicalizado, pode já perceber em seu sindicato uma instituição para defesa de seus interesses de classe, urge mais a este trabalhador um aumento de salário e de tempo livre para estudar, ou mais educação para ter ela como arma? Essa questão foi tanto debatida por Bakunin e seus partidários no Congresso de Bruxelas da AIT, também por João Crispim e Neno Vasco na Primeira República. Em que medida esse debate influenciou projetos de escolas ligados à COB dissertamos sobre em nosso desenvolvimento.

Para Cláudio Batalho (2000) a COB, foi um instrumento de luta dos trabalhadores no século XX no Brasil de importância fulcral para a conquista de melhores condições de vida. As lutas pela jornada de trabalho de 8h, contra a carestia de vida e muitas outras foram protagonizadas pelo movimento operário vinculado à COB. Enquanto não se podia esperar nada do estado a não ser a sua violência, a COB estava lá para cumprir a defesa dos trabalhadores e trabalhadoras. Sabemos que esse papel exclusivamente punitivo do estado é presente em nosso país, e estudar a COB, para além de nos auxiliar no entendimento de sua atuação, pode também servir para inspirar a organização por melhores condições de vida.

O sindicalismo em nosso país foi raptado pelo estado logo na década de 30. O que vemos neste sindicalismo de estado e que foi objetivo do varguismo é a negação da ação direta como tática, negociações das direções sindicais com representantes da burguesia em detrimento da luta por melhores condições de vida e encastelamento e burocratização daquilo que os sindicalistas profissionalizados chamam hoje de militância. Como combater o estado sendo parte do estado? Segundo Fábio Campinho (2006, p. 136), para que a estrutura sindical

corporativa pudesse se impor, tornar-se aceitável, foi necessário aniquilar, não só fisicamente, mas também simbolicamente os sindicatos livres.

Nossa perspectiva analítica filha das proposições de Bakunin sobre método e estratégia sindical nos permite pensar que a socialdemocracia e até mesmo o liberalismo e o reacionarismo nem precisaram tomar de assalto os grandes sindicatos brasileiros, a estrutura política organizativa que o estado burguês impõe aos sindicatos já impedia que eles radicalizassem sua defesa aos trabalhadores. A falência deste modelo é histórica, Wanderley Guilherme dos Santos (1979) chama de *laissez faire* repressivo o modo de atuar do estado na Primeira República, o sindicalismo revolucionário conquistava direitos como os da redução da jornada de trabalho, enquanto hoje, temos mecanismos de produção muito mais eficientes para a burguesia e um sindicalismo acuado que não consegue feitos parecidos daqueles realizados pela COB.

A partir de nossa leitura de Batalha (2000) percebemos que a estrutura da COB era federalista, ela mobilizava organizações de ofício e de localidade, todas as decisões tomadas por ela respeitavam a democracia direta e eram pautadas na defesa dos trabalhadores contra o estado e os capitalistas. O movimento operário emerge com mais potência na Primeira República, num contexto onde a população geral vivia em péssimas condições e em trabalho degradante, é uma época de convulsão de massas. A COB foi pioneira em mobilizar segundo uma mesma ferramenta trabalhadores nacionalmente, mesmo que não tenha tido capilaridade entre os camponeses.

As duas principais linhas de atuação dentro dela ganhavam protagonismo, a do sindicalismo revolucionário e a do anarcossindicalismo. Os sindicalistas revolucionários que atuantes na COB como Neno Vasco e Pedro Matera, defendiam que as organizações filiadas à COB mantivessem uma “neutralidade” sindical, ou seja, se limitassem a lutar por melhores condições de vida e não fizessem disputa e propaganda ideológica pela Confederação para além disso. Enquanto João Crispim, por exemplo, reivindicando o anarcossindicalismo, pretendia fazer com que a COB fosse uma organização de anarquistas, que fizesse a disputa ideológica para fora de si mesma, criando uma unidade de ação na relação capital-trabalho e ideológica pelo comunismo anarquista.

Na Primeira República existiu um importante debate sobre como seria o sistema educacional brasileiro: se deveria ser centralizado pelo estado e oficializado ou deveria ser desoficializado e descentralizado. É no Código Eptácio Pessoa, de 1901 e na reforma de Rivadávia Correa, de 1911, que podemos encontrar esse debate, “o primeiro ratificou a liberdade de ensino da Reforma Leôncio de Carvalho de 1879,” e enrijeceu os currículos, já

“a Reforma Rivadávia Corrêa reforçou a liberdade de ensino e a sua desoficialização” (SAVIANI, 2011, p. 169-170 apud MACHADO, 2021).

Esse período de desoficialização de educação, em algum nível, ajudou na criação das Escolas Operárias e Modernas no Brasil, como a Escola Moderna nº 1 (1912-1919), em São Paulo, que até mesmo foi reconhecida pelo governo do estado (LUIZZETO, 1986, p. 44). O analfabetismo era um problema dos trabalhadores, que começava a afetar o estado e a burguesia. A economia cafeeira do sudeste passa, no início do século XX a ser fortalecida, mantendo grande representatividade na recém nascida república. O regime federativo adotado pela república de alguma forma mantém a responsabilidade sobre a educação das massas nas mãos das antigas províncias (SAVIANI, 2007, p. 161).

Sobre a perspectiva acerca da educação que na COB se discutia, falamos principalmente do modelo de Escola Moderna ferrerista, da ideia de Ferrer sobre o racionalismo pedagógico e do conceito de Paul Robin de educação integral propagado por Bakunin como instrução integral. O modelo de Escola Moderna se funda no racionalismo, na coeducação entre as classes e gêneros, na perspectiva, chamada por alguns intelectuais, de educacionista, que vê na educação o motor da revolução social e na mesma noção de educação integral que bebe Bakunin, que se traduz na ideia da não separação do trabalho manual do intelectual, do corpo e da mente, as escolas que trabalhamos que seguiam por estes moldes eram tocadas por adeptos do anarcossindicalismo. A instrução integral divulgada por Bakunin é também ligada à ideia de não separação do trabalho intelectual do manual, porém se funda em discussões da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) sobre educação, vendo nela um papel acessório à revolução social.

As experiências educacionais criadas por anarquistas vinculados ou não ao movimento operário fundadas até 1913 tiveram influência da COB, e em alguns casos foram criadas antes dela. Aquelas citadas por Machado (2020), e da Silva (2017) foram inspiradas no modelo racionalista de educação de Ferrer y Guardia, e/ou pelas discussões da AIT sobre instrução integral. Foram elas, a Escola Operária 1º de Maio, em Vila Isabel, no Rio de Janeiro (1903), a Libertária Germinal, em São Paulo (1903); a Universidade Popular do Rio de Janeiro (1904); a Escola Sociedade Internacional da União Operária dos Alfaiates, em Santos (1904), o próprio espaço físico da FORJ que servia como escola desde 1906; a Escola Elisée Reclus, em Porto Alegre (1906); a Germinal, no Ceará (1906); a Escola Noturna, da Federação Operária, também em Santos (1907); a Escola Livre, da Liga Operária de Campinas, (1909); a Escola Liga Operária de Sorocaba, (1911); a Escola Moderna do Ceará (1911) a Escola Livre,

da União Operária de Franca, (1912); a Escola Moderna de Petrópolis (1913); e as Escolas Modernas nº 1 e nº 2, em São Paulo (1912 e 1913 respectivamente).

As escolas que mais utilizamos em nossa análise foram, a Elisée Reclus, as Escolas Modernas nº1 e 2 e a Escola 1º de Maio. Todas elas foram inspiradas no modelo de escola de Ferrer, porém, a Escola 1º de Maio, além disso, também manteve uma prática que é filha das discussões do Congresso de Bruxelas da AIT, mais especificamente da posição dos partidários de Bakunin daquela oportunidade. Por isso, separamos nosso quarto capítulo de desenvolvimento em duas seções, uma para a apresentação do modelo de Escola Moderna ferrerista e das escolas geridas por membros pautados em uma visão educacionista, e outra para apresentação da Instrução Integral a partir de Bakunin e da Escola Primeiro de Maio, mais ligada às discussões de Bakunin sobre educação, o único critério utilizado para essa separação foi o da perspectiva de militantes ativos nas escolas sobre estratégia revolucionária, Matera aparentemente mantinha uma posição análoga a de Bakunin, percebendo a educação como acessória a revolução, enquanto João Penteado, Adelino de Pinho e Christiano Fettermann. viam ela como motor revolucionário, mesmo tendo divergências pontuais sobre isso.

A perspectiva analítica desta monografia se liga às Ciências Sociais, usamos um materialismo para nossa análise da realidade. A posição que nos colocamos não é a hegemônica sobre a leitura do que é essa metodologia. Fundamentamos a nossa preferência por utilizar o que Mikhail Bakunin<sup>1</sup> denominou como materialismo científico, principalmente nos textos: *O Império Knuto-germânico*; *Como Apresentar as Questões Revolucionárias: a ciência e o povo*; e *Federalismo, Socialismo e Antiteologismo*. Optamos por não usar o mais tradicional materialismo marxista, pelo que significa política e ideologicamente defender as proposições marxistas do materialismo em uma análise sobre o campo que estudamos. Não fazemos isso por rechaço a essa metodologia mais consolidada, mas principalmente pela nossa defesa do organizacionismo anarquista.

Justificamos nossa escolha de abordagem, por conta do materialismo científico nos mostrar um entendimento abrangente do que são classes sociais, uma noção de produção científica ligada a uma estratégia de ação política revolucionária construída de baixo pra cima,

---

<sup>1</sup> Filho bem alimentado da nobreza Russa, Bakunin nasceu em Premukhino em 1814, serviu a brigada de artilharia do Tsar em sua juventude, foi um jovem hegeliano estudante de filosofia, foi preso diversas vezes, exilado e condenado à morte e a prisão perpétua, por sua defesa dos povos eslavos, perdeu seu título de nobre, posteriormente por seu posicionamento e ação anarquistas também foi perseguido. Bakunin foi o anarquista mais influente da Primeira Internacional, é um dos anarquistas mais lidos no mundo e suas noções de organização política estão presentes até hoje nos debates e ações de movimentos revolucionários (KNEPER, 2015)

uma noção de materialismo ligada ao indutivismo e ao dedutivismo e a construção de hipóteses por análise do mundo real, entendido como sempre em processo de mudança. O materialismo científico é completo e central para o entendimento da sociedade em suas movimentações históricas. Analisar nosso objeto através de óticas que mesmo sendo materialistas enxergam a história limitando-se grandemente a determinantes econômicos ou através de outras visões idealistas, desligadas da realidade, certamente traria prejuízos a esta pesquisa.

O trajeto de pesquisa que implicou nessa escolha metodológica é fortemente inspirado na justificativa do uso do método de Bakunin que fez o sociólogo Ivan Thomaz Leite Oliveira em seu texto: *Definindo atitudes: sindicalismo de intenção revolucionária e as Escolas Modernas de São Paulo*. O autor faz o que cremos ser uma ótima análise da aplicação do método de Bakunin e da filosofia e teoria que o fundamenta.

Como René Berthier (2014) pensamos o anarquismo como “um corpo teórico que define um certo número de princípios que permitem interpretar os fatos e guiar a ação, incluindo princípios morais e valores, que não podem ser considerados ciência” (p.5). Como uma doutrina o anarquismo possui teorias. Segundo Corrêa (2022, p.104), o anarquismo tem por objetivo transformar a capacidade de realização das classes dominadas em força social, para transformar um sistema de dominação em um sistema de autogestão. Para Corrêa o anarquismo também é um fenômeno histórico, surge na Europa do século XIX vinculado às classes dominadas e a um tipo próprio de socialismo (2022, p.296).

Findada a apresentação da perspectiva analítica de nosso trabalho, rapidamente escrevemos sobre um conceito central em nosso trabalho, o de socialismo. O nosso entendimento de socialismo, que se estende por toda a pesquisa, é abrangente, para evitar confusões interpretativas, vamos logo nesta parte do trabalho explicitá-lo. Somos influenciados por Neno Vasco, que sustenta que o uso do termo socialismo não é contraditório ao anarquismo:

O anarquismo sempre o consideramos como a forma política e necessária, o instrumento de realização, o método de organização do socialismo, no modo comunista ou outro. Sem o socialismo, dissemos nós sempre, não seria possível a anarquia, a vida social sem governo, pois o privilégio econômico necessitaria um Estado, uma burocracia autoritária qualquer que o garantisse; e sem a anarquia, sem a organização livre, por obra direta dos produtores, restabelecer-se-ia o privilégio econômico, base de apoio do poder político. Longe de serem antitéticos, anarquismo e socialismo são forma e essência da mesma sociedade, são vaso e conteúdo (VASCO, 2021b [S.I]).

A noção de socialismo que o anarquista italiano Luigi Fabbri (1921) atribui aos marxistas, consiste em: “enxergar um desenvolvimento estatal da revolução, em que o proletariado se torna classe dominante, e se serve do poder político para expropriar a burguesia, intervindo no direito de propriedade e nas relações de produção burguesas”.

A discussão no interior da primeira internacional (AIT), sobre se a emancipação econômica e política da classe trabalhadora, quando Fabbri escreve *O Marxismo e a Ideia de Ditadura* era travada entre os chamados coletivistas<sup>2</sup>, que militavam principalmente nas Federações do Jura (atual Suíça), da Espanha, da Bélgica e da Itália que eram inspirados por Bakunin e os chamados socialistas autoritários representados pelo Conselho Geral de Londres, pelo Partido Social Democrata alemão e pelos blanquistas franceses (BAKUNIN, 2016, p.268-275).

O uso da palavra socialismo em nosso trabalho, se arvora na tradição de discussão da primeira internacional. Entender o socialismo como termo em disputa nos permite não negar sua diversidade e não esconder suas contradições. Partidários da pedagogia libertária, escola moderna e dos modelos educativos pensados por sindicalistas brasileiros da COB no início do século XX, provavelmente não compreendiam como socialistas as iniciativas educativas que não tinham horizonte revolucionário ou que se viam como ferramentas de um modelo educativo de transição.

As escolas que a COB ajudou a fundar, por mais que não tinham um fim em si mesmas, e também não operavam fora da lógica de educação que seus partidários defendiam em um possível momento pós-revolucionário. O socialismo aqui é produto de uma prática educacional, de uma forma de se relacionar com o mundo que não aceita autoridades arbitrárias. Afinal os socialistas libertários não buscam produzir um mundo livre e democrático a partir de organizações e escolas que não sejam livres e democráticas.

Depois de abraçarmos essa discussão metodológica e conceitual a aplicamos em formato de análise bibliográfica. Nosso principal objetivo foi compreender as concepções que disputavam a linha de atuação da COB em relação a sua organização interna e seu trabalho na

---

<sup>2</sup> Que com o passar dos anos foram se identificando enquanto socialistas libertários. Bakunin teve certa resistência em se identificar anarquista, isso só ocorreu entre 1868 e 1869, na sua atuação dentro da primeira internacional. “Ele não se tornou anarquista pelo simples fato de ter aderido à AIT, ele foi se tornando progressivamente anarquista, na medida que observava atentamente as práticas do movimento dos trabalhadores” (BERTHIER, René, 2014, p.4). Demonstrem tal prática muitos dos seus discursos e textos internos a A.I.T e sobre ela, 2 exemplos são:

BAKUNIN, Mikhail. Nosso programa. In: BAKUNIN, Mikhail. **Bakunin**: obras seletas 2. São Paulo: Intermezzo, p. 446-449, 2017.

BAKUNIN, Mikhail. Dois discursos no Congresso da A.I.T. em Basileia. In: BAKUNIN, Mikhail. **Bakunin**: obras seletas 2. São Paulo: Intermezzo, p. 461-464, 2017.

educação de 1906 a 1913. Para isso, analisamos fontes primárias e produções acadêmicas sobre a atuação da COB em algumas escolas brasileiras vinculadas ao movimento operário e/ou ao ensino racionalista. Também discutimos algumas produções de anarquistas sobre educação e organização, escolhemos os textos a serem discutidos baseados no nosso conhecimento prévio, baseado em literatura diversa, sobre a influência que Bakunin e Ferrer tiveram na COB. Buscamos também entender como essas noções diferentes de educação viam o papel dos sindicatos filiados à COB nas escolas.

O escanteamento de temas ligadas ao anarquismo na produção acadêmica; a leitura que, segundo Edson Passetti (2006), foi comum a um marxismo anti-libertário, de que antes da fundação do Partido Comunista Brasileiro (PCB), estávamos na pré-história da classe operária; e principalmente os avanços do ensino privado sobre o público nos dão motivos para escrever este trabalho. Pretendemos discutir algumas concepções pedagógicas que ultrapassaram a crítica com a ação (sabendo que crítica também é ação), que são teorias de prática e práticas de teoria. Por mais que temos uma pretensão de fazer ciência, pensamos junto com Bakunin (2017a) que a ciência se move em uma direção política socialista somente quando é arrastada pela melhoria das condições de vida das massas, que só têm conquistas reais quando sua luta é travada por elas mesmas de forma direta.

Justificamos nosso trabalho, por ele servir a discussão e propaganda do estudo acerca de noções de educação e instrução ligadas a ação organizada dos oprimidos por eles mesmos. A COB foi central para a conquistas como a da jornada de 8h, entender sua estratégia de ação na educação e de orientação de linha política é algo que deveríamos estar fazendo com muito empenho científico e filosófico, afinal, se em condições completamente adversas a COB conseguia fazer o que os sindicatos contemporâneos a nós não conseguem ou sequer tentam, algo de diferenciado aqueles trabalhadores faziam. Nas condições que escrevemos essa pesquisa, conciliando-a com estudos, trabalho e militância, além de estar travando uma batalha contra barreiras linguísticas e escassez patológica de fontes, tentamos cumprir um papel na diminuição deste escanteamento do nosso tema, sabemos que ele não ocorre por coincidência, existem interesses econômicos e políticos em apagar da história da teoria e da prática do sindicalismo revolucionário.

O entendimento de Bakunin (2017d), que em outras palavras, escreve sobre o Estado ser sempre uma ditadura de classes e que por meio dele, sendo classe dominada, o máximo que conseguimos são migalhas, nos acompanha a bastante tempo. Vemos iniciativas de promoção da educação que ocorrem por fora dessa estrutura que hoje é burguesa, como interessantes, porém seu potencial é bastante limitado. Até que ponto ele é limitado? Quais

foram os fatores históricos que vieram frustrar essas experiências? Qual é a saída para a educação no campo socialista? Bakunin e Ferrer dão respostas diferentes a essas perguntas, as respostas deles estavam na boca de trabalhadores do movimento operário da primeira república, a nossa ideia é mostrar algumas delas ainda que de forma breve e superficial.

Mobilizamos principalmente, Bakunin e Ferrer em nossa discussão de modelos de educação e instrução. Além das produções de alguns militantes com participação nos debates sobre organização e educação na COB e/ou em Escolas Modernas relativamente paralelas a ela, como Neno Vasco, João Crispim, Pedro Matera, Christiano Fettermann, João Penteado e Adelino de Pinho. Na nossa análise de contexto histórico pensamos a partir de teóricos não anarquistas da cidadania e de frações do trabalho monumental de Cláudio Batalha sobre aquele período. A nossa escolha pela utilização do trabalho dos teóricos da cidadania tem a ver basicamente com nosso conhecimento prévio de suas obras, o que deu mais eficiência a nossa escrita. O trabalho com tema comum que mais nos inspirou certamente foi aquele já citado de Ivan Thomaz de Oliveira, sendo que partes importantes de literatura comum também pudemos utilizar graças aos trabalhos de Caroline Poletto, *A Educação Libertária no Jornal Anarquista A Luta: da Escola Eliseu Reclus às Práticas de Leitura e Outras Expressões Culturais*, de Pedro Henrique Prado da Silva *Pedro Baptista Matera e a escola operária 1º de maio* e de Antonio Felipe da Costa Monteiro Machado *Educação, sindicalismo revolucionário e anarquismo nos Congressos Operários Brasileiros (1903-1921)*.

## **2 CONTEXTO HISTÓRICO DO SURGIMENTO DA COB**

Neste capítulo discutimos um pouco da estrutura política e econômica do Brasil da Primeira República e do período após a década de 1930, a fim de identificar as condições de vida e ação da classe trabalhadora e do movimento operário. Boa parte da análise política sobre a Primeira República fizemos conversando com teóricos brasileiros que pensavam a cidadania. O trabalho de identificar o contexto do surgimento do movimento operário e da COB em sua totalidade e complexidade certamente seria algo para uma pesquisa muito mais aprofundada.

José Murilo de Carvalho nos ajuda a pensar que os partidários do republicanismo no Brasil do final do século XIX, inspirados em ideais da Revolução Francesa, pensavam em um estado governado pelo povo, sem interferência de privilégios monárquicos. Para Carvalho, o voto é um direito político capaz de medir, com limitações, o quão democrática uma sociedade é. Levando isso em conta e sabendo que até 1891 só poderia votar quem tivesse determinada

renda e que mesmo depois da Constituinte deste mesmo ano analfabetos, mulheres, mendigos e membros de ordens religiosas não poderiam votar, percebemos a falha da proposta de cidadania republicana da época. Em quarenta e um anos de regime a Primeira República não teve uma única eleição com maior porcentagem de votantes que a de 1872 (2002, p. 39-40).

A Primeira República trouxe consigo o modelo de estado federalista estadunidense. Mais descentralizado, o estado ajudou a formar oligarquias estaduais que acabavam com qualquer oposição. Os coronéis, pessoas do alto escalão da Guarda Nacional, eram sempre as pessoas mais poderosas de cada município. Eles, que na república deixaram de ter funções militares, passaram então a exercer funções diretamente políticas e revezar entre si o poder do estado. (CARVALHO, 2002, p.40)

O coronelismo, que é a ligação direta entre chefes políticos nacionais e estaduais com esses coronéis com intuito de manutenção do poder político, foi regra naquele período histórico até 1930. Mesmo sem eleições limpas e com poucas pessoas habilitadas para votar, movimentos sociais de vários gêneros se encamparam em lutas por participação popular nas eleições. Movimentos de mulheres pelo voto feminino foram importantes nesse contexto de reivindicações (CARVALHO, 2002, p.41-43).

Já Antônio Sérgio Guimarães (2011), ao discutir a historiografia sobre a Primeira República no Brasil, demonstra como o abolicionismo e o republicanismo influenciaram a política brasileira. Os princípios de igualdade, liberdade e fraternidade da Revolução Francesa significaram coisas diferentes no Brasil daquela época. A população negra nesta época se moveu mais a partir de uma ideia de liberdade enquanto que os brancos e a classe dominante se debruçaram mais sobre uma ideia de igualdade política e social.

A disputa política do início da Primeira República era feita por diversas forças ideológicas. Guimarães (2011) cita abolicionistas negros monarquistas (radicais e conservadores), abolicionistas negros republicanos, escravagistas republicanos e abolicionistas brancos republicanos. Recortes de classes diversos também estavam presentes em algumas das correntes políticas. O Brasil dos primeiros anos da primeira república fazia política de branqueamento racial e, segundo dos Santos (1979), tinha por característica ser um estado mínimo voltado para a repressão.

Enquanto a elite intelectual branca, em seu segmento mais influente, atualiza a ideia de embranquecimento, retirando dela o significado de pura substituição de raças e culturas, e introduzindo a ideia de que tal embranquecimento se daria pela mestiçagem (Skidmore, 1976), entre os intelectuais negros, geralmente considerados apenas jornalistas ou subliteratos, germinavam os sentimentos e ideias de pertença à

nação brasileira que comporão, mais adiante, a “democracia racial” (GUIMARÃES, 2011, p.27-28)

Segundo Cláudio Batalha (2000), de 1913 até 1920 existiam mais de 4.000 estabelecimentos da indústria de calçados, sendo que apenas 116 deles empregavam mais de 12 pessoas. É notório que a parte urbanizada do Brasil nessa época convive com sistema de produção por peças, artesanal e industrialização, fábricas modernas. Mesmo a Indústria têxtil, que é mais associada ao trabalho de operários em grande número, também tinha sua diversidade daquilo que Batalha chama de sistemas de produção.

Continuando na descrição de Batalha (2000), não existiam padrões de salários, as fábricas funcionavam com jornadas que podiam chegar a 14 h no Distrito Federal e 16h em São Paulo. A habitação urbana dos trabalhadores e trabalhadoras era precária, doença ou invalidez não garantia recebimento de salário, enfim, não existiam mínimas condições de vida nos grandes centros. A maior parte da população era rural, café e cana de açúcar eram produzidos em latifúndios e exportados.

As políticas de branqueamento da população fizeram com que a população da cidade de São Paulo fosse majoritariamente migrante. Em certas áreas industriais do sul do país, no Rio de Janeiro e em algumas cidades mineiras, a população de migrantes também era muito expressiva. Segundo Batalha (2000), “os estrangeiros representavam 51% dos trabalhadores industriais em São Paulo e 35% no Rio de Janeiro” ( p.11).

A parte dos trabalhadores que conseguia algum apoio do estado era basicamente o setor dos ferroviários, principalmente porque eram eles que faziam o escoamento da produção cafeeira. O início do século XX no Brasil fica muito marcado pela repressão aos trabalhadores que formam um sindicalismo autônomo ao estado. As organizações sindicais até a década de 30 no Brasil não podiam esperar nada do estado. Foi um momento de extraordinária mobilização coletiva e de forte organização de classe, mas, só alcançou uma minoria da população, visto que 80% da população brasileira vivia no campo (BATALHA, 2000, p.14).

O acesso à educação na Primeira República era escasso, Saviani (2007) sustenta que o analfabetismo em nosso país não era nem mais um problema somente das classes dominadas. Demandas sociais como um todo não eram resolvidas pelo poder central republicano. O estado brasileiro para Maria Elizabeth Xavier (1990), era ortodoxamente liberal. Ela compôs um debate sobre pareceres de Rui Barbosa, “que vinculam a escola ao trabalho, progresso à democracia”. Esses pareceres sustentavam uma preocupação legítima com como adequar o discurso educacional ao discurso político, o chamado “atraso” do país comentado

por Rui Barbosa se vincularia segundo ele a situação da educação dos trabalhadores, que eram em grande medida analfabetos (p. 61).

A crítica progressista e reformista de intelectuais da Primeira República, se materializou muito mais em discurso do que em outras práticas. O sistema brasileiro de educação era pequeno, pouco organizado e não possuía uma organicidade político-pedagógica. O financiamento do estado, que para dos Santos (1979) funcionava em um modelo de *laissez-faire* repressivo, era baixo para cumprir com a demanda dos trabalhadores por educação e ter um projeto nacional de universalização da educação.

Além de questões de financiamento, a ordem material também não permitia que no estado brasileiro vigorasse um projeto pedagógico unificado, já que não havia consenso entre os intelectuais da época sobre como ele deveria ser imposto. O estado brasileiro não construiu um sistema nacional de ensino, segundo Saviani (2007, p. 83) isso ocorreu em diversos países com modelo parlamentar parecido que buscaram universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo.

Sem interesse político nem econômico em financiar e manter um sistema nacional de ensino por parte da burguesia agrária da primeira república, neste período, a classe trabalhadora se mantém analfabeta e abandonada. A negligência e os obstáculos criados pela classe dominante para interferir na construção de um sistema nacional de ensino foram base do sistema republicano. A educação para as elites não era abandonada como o ensino básico, o ensino superior dirigido pelo poder central do estado, era pouco diferente de como era no Brasil império. Mesmo relativamente desorganizado, esse ensino superior era capaz de pautar conteúdos trabalhados no ensino secundário, que era disponível para as classes médias (MACHADO, 2020, p.165).

Xavier, disserta sobre o ensino secundário da época, e argumenta que ele constituía-se em cursos de preparação para o ensino superior, com duração variável e seu conteúdo mantinha uma certa uniformidade somente por conta de seu objetivo comum. O tradicional ensino superior, com um século de vida e controlado pelo poder central, não tinha como objetivo trabalhar pela universalização do ensino ou se expandir de forma orgânica. (1990, p. 83). Desenvolvem-se as cidades, industrializa-se timidamente o país, mas o quadro educacional mantém-se praticamente inalterado na primeira república.

Segundo o jornal *Voz do Povo* (1920, p. 2),<sup>3</sup> dos vinte e cinco milhões de habitantes do Brasil 18.750.000 eram completamente analfabetos. O trabalho fabril exigia pouca especialização e algo que definitivamente existia naquele contexto era um exército industrial de reserva “uma população trabalhadora excedente [...] um produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base capitalista, [...] condição de existência do modo de produção capitalista” (MARX, 2015, p. 858). Batalha (2000) argumenta que a população negra recém liberta e imigrantes da Europa trazidos como agentes pelo branqueamento da população visto como necessário por positivistas republicanos, eram em grande medida pessoas sem ensino formal que trabalhavam em condições precárias.

José Oiticica, que trabalhou pelo funcionamento das escolas modernas no Brasil, e foi professor e militante anarquista, disserta sobre a situação da educação e do trabalho em sua época. Ele enxergava que o proletariado brasileiro se mantinha sem meios para se alimentar ou morar razoavelmente, mal tendo a sua disposição o ensino primário nos maiores centros urbanos, e esse ensino era somente para formar “operários hábeis e capazes de instrução profissional” (OITICICA, 2006, p. 52).

Parte do operariado, e alguns intelectuais e jornalistas preocupavam-se também com a qualidade da formação daqueles poucos trabalhadores alfabetizados. O jornal *Voz do Povo*, por exemplo, questiona: 25% da população sabe ler, mas, como leem? O que leem? Eles adicionam que pelo menos um quinto dessas pessoas lê com muita dificuldade, e o restante lê pouco, sendo que é popular entre as massas escritos de romancistas pouco considerados por redatores do jornal como: Paulo de Kock, Montépin, Zé-Vasco, Escrich e outros (VOZ DO POVO 1920, p. 02 apud MACHADO, 2020).

A instrução era precária para toda massa trabalhadora, porém as mulheres em geral eram ainda mais afetadas por esse problema. A ideia de um papel social feminino de cuidadora, ligada ao ambiente doméstico, era muito forte, desde muito cedo qualquer instrução ligada a outros ambientes de trabalho e socialização era negada às meninas. Margareth Rago percebe que a educação dada às mulheres tinha como função prepará-las para

---

<sup>3</sup> Um importante veículo de informações relativamente vinculado às causas populares e que tinha preocupação com a situação da educação no país é o jornal *Voz do Povo*. Ele surge em 1890 contendo membros socialistas não anarquistas, republicanos, positivistas e até mesmo monarquistas abolicionistas. No seio de sua organização o jornal mantinha membros de partidos que disputavam internamente o jornal como veículo de propaganda. O CPO (Centro do Partido Operário), reformista e recolhido aos sindicatos, ligado aos militares e o grupo com o mesmo nome do jornal, fruto de uma cisão de editores, ele não era um partido, mas foi o grupo que ajudou a fundar o Partido Operário Nacional, ou simplesmente Partido Operário, que tinha posições relativamente classistas e socialistas consideradas radicais (CASTELLUCCI, 2008, p.46-47).

uma carreira doméstica. Assim as mulheres aprendiam religiosamente sobre suas “naturais” funções de companhia agradável, interessante e submissa ao homem (RAGO, 1985, p. 63).

O quadro da Primeira República era desenhado para os dominados em formato de exploração do trabalho, quase nenhum acesso à educação, abandono e repressão do estado e péssima qualidade de vida. É nesse quadro que os trabalhadores tentam desenhar uma nova história para sua classe, usando o sindicalismo revolucionário como ferramenta para conquista de melhores condições de vida. Se organizando com sua classe, com democracia direta, construindo suas próprias escolas, teatros, universidade, organizações de bairro e de local de trabalho.

### **3 A CONFEDERAÇÃO OPERÁRIA BRASILEIRA (COB)**

A história da COB se confunde com a da luta sindical que os anarquistas realizaram neste país. A COB foi uma confederação de trabalhadores formada por organizações por localidade e por ofício. Ela foi federalista, pelo menos no momento histórico que nos debruçamos sobre ela (1906-1913) ou seja, com exceção de debates que envolvessem todas as suas federações tudo se decidia como Bakunin (2017c) defendia “da periferia para o centro”. A *Confédération générale du travail*, (CGT), (sindicalista revolucionária) sem dúvidas, junto com a *Federación Obrera Regional de Argentina* (FORA) (anarcossindicalista) foram as organizações operárias ativas na época que mais inspiraram a COB em seu debate sobre orientação de ação.

A COB tinha organizações filiadas em sua estrutura federalista, por ofício, como a União dos Operários da Construção Civil (UOCC)<sup>4</sup> e por localidade, como a Associação Operária Independente. A discussão sobre estratégias federalistas de autores, como Kropotkin [S.I] que dissertou sobre conselhos por localidade e de Pierre-Joseph Proudhon (2001), que era partidário do federalismo por organizações de ofício foram incorporadas à estrutura da COB ao mesmo tempo, não sabemos se isso se deu por acúmulo teórico dos militantes ou por qualquer outro motivo. Resta a nós notar que existia na ideia de princípio federalista, que foi

---

<sup>4</sup> A UOCC era uma organização de ofício federada na COB. A UOCC foi grande o suficiente para ser palco de disputas entre socialistas reformistas e sindicalistas revolucionários internamente e não somente nos congressos da confederação que ela se filiava. Domingos Passos, o carpinteiro filho de pessoas recém libertas da escravidão, com alcunha de “Bakunin brasileiro”, foi o principal nome dessa organização que conquistou as 8 horas de trabalho para sua categoria antes mesmo da greve de 1917 (RAMOS e SAMIS, 2009).

debatida pelo menos nos dois primeiros congressos da COB, uma diversidade de noções sobre o federalismo que foram acumuladas por autores partidários do organizacionismo anarquista ao longo dos séculos XIX e XX. Segundo Edilene Toledo (2022) os objetivos da COB em sua fundação eram:

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 (p.2).

O Primeiro Congresso Operário, que reuniu organizações de ofício de diversas partes do território ocupado pelo estado brasileiro, foi realizado nos dias 15 a 20 e no dia 22 de abril de 1906, no Rio de Janeiro<sup>5</sup>. Nele discutiram-se teses<sup>6</sup> anteriormente debatidas pelas organizações supracitadas que no momento ainda não eram federadas à COB e que neste congresso lançaram as bases para sua fundação, que foi oficialmente realizada somente dois anos depois, em 1908.

Dissertaremos aqui sobre algumas das principais teses debatidas em tal evento, iniciando com a tese de orientação: os operários devem manter determinada “neutralidade sindical” ou aderir a política partidária?

Em um artigo do Jornal *Terra Livre* de Lisboa nomeado *Sindicalistas e Anarquistas*, Neno Vasco<sup>7</sup>, que foi militante da COB, descreve que o sindicalismo revolucionário é uma vertente política que prega princípios comuns aos do anarquismo como federalismo,

---

<sup>5</sup> Dele fizeram parte: Federação Operária de São Paulo; Centro Artístico Cearense, de Fortaleza; Centro Protetor dos Operários, de Pernambuco; União Operária, do Rio Grande do Sul; Federação Socialista Baiana, de Salvador; União Operária Alagoana, de Maceió; Centro Operário Fluminense, de Niterói; Junta Auxiliadora dos Operários, de Vila Nova Lima; Centro das Classes Operárias, de Juiz de Fora; Sociedade Internacional dos Operários, de Santos; Centro Operário e União dos Artistas, de Campos; União Operária de Ribeirão Preto; União Operária e União dos Trabalhadores Gráficos, de Campinas; União dos Trabalhadores Gráficos, de São Paulo. As organizações do Rio de Janeiro presentes foram: União dos Operários das Pedreiras; Associação de Resistência dos Trabalhadores em Carvão Mineral; Centro dos Operários Marmoristas; União dos Operários Estivadores; Centro dos Empregados em Ferrovias; União dos Chapeleiros; União dos Corrieiros e Artes Correlativas; Liga Operária Italiana; Liga dos Artistas Alfaiates; União dos Carpinteiros e Artes Correlativas; União dos Manipuladores de Tabaco; Associação de Resistência dos trabalhadores em Trapiches de Café; Centro dos Operários do Jardim Botânico; Liga das Artes Gráficas; União dos Maquinistas Terrestres; Liga dos Carpinteiros e Calafates Navais; União dos Recebedores em Ferrocarris; Sociedade de Classe dos Marceneiros; Sociedade protetora dos Operários Funileiros; Bombeiros e Gasistas; Centro Internacional dos Pintores e União Operária do Engenho de Dentro (RODRIGUES, Edgar. 1969, p.114-115).

<sup>6</sup> Termo usado para tratar de proposições do primeiro Congresso Operário Brasileiro e que ainda é usado com o mesmo significado em encontros para criação ou reorganização de organizações de trabalhadores.

<sup>7</sup> Jornalista, poeta e militante anarquista português, que atuou em terras brasileiras em grande parte de sua vida, era defensor do sindicalismo revolucionário (RODRIGUES, 2004).

socialismo, autonomia (de patrocínio privado, de partidos ou do estado) e democracia de base (direta). Sua linha é de massas e difere do anarcossindicalismo por não ser formado exclusivamente por anarquistas, por manter determinada neutralidade sindical e por não ter unidade teórica, somente prática, regida pelo estatuto e independente de partidos.

Segundo Alexandre Samis (2009), existiam entre os organizacionistas anarquistas<sup>8</sup>, algumas divergências. Para os anarcossindicalistas no nível de massas, ou seja, no sindicalismo, os anarquistas deveriam individualmente ingressar nos sindicatos defendendo uma concepção de sindicalismo com unidade prática e ideológica. Já Neno Vasco e partidários de sua noção na COB defendiam que política e ideologicamente, os anarquistas deveriam estar organizados em partidos, tal como defendido historicamente por Bakunin e Errico Malatesta<sup>9</sup>:

[...] compreende-se o conjunto de todos aqueles que estão de um mesmo lado, que possuem as mesmas aspirações gerais que, de uma ou de outra maneira, lutam com o mesmo objetivo contra adversários e inimigos comuns. Mas isto não quer dizer que seja possível – e talvez não seja desejável – reunirmo-nos todos em uma mesma associação determinada (MALATESTA, 2006 [S.I])

E no nível social “de massas”, sindical, em outra organização que não a do partido, os anarquistas deveriam estar presentes construindo com autonomia sindicatos revolucionários e “não ideologizados”. Neno Vasco (2021a) defendia a organização em dois níveis (dualismo organizacional), anarquismo enquanto ideologia formadora no partido e de ação nos sindicatos, e na luta de massas guiada por princípios comuns aos do anarquismo, o que é conhecido como sindicalismo revolucionário.

Sobre organização de massas e em partido, Bakunin escreveu, os *Estatutos Secretos da Aliança*, que continham o programa de um partido anarquista nos moldes bakuninianos, em 1868, e os *Estatutos da Fraternidade Internacional*, em 1864, quando Malatesta era apenas uma criança. Existem diferenças entre Bakunin e Malatesta na concepção de partido anarquista e até mesmo sobre qual deveria ser o horizonte desse partido. Resumir as diferenças do modo de organizar dos dois modelos de partido requer uma análise encorpada que não é papel de nosso trabalho<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Aqueles que defendiam que os anarquistas deveriam se organizar coletivamente em busca de seus objetivos.

<sup>9</sup> Foi um teórico e militante anarquista italiano, passou boa parte de sua vida preso e desde muito cedo afetado pela tuberculose, chegou a defender em sua juventude, táticas insurrecionais de propaganda, adotou depois de um tempo a defesa do dualismo organizacional, sua ação política foi em muitos países da Europa, e se findou na luta contra o fascismo de Mussolini (GIULIANELLI, 2004)

<sup>10</sup> É possível encontrar uma análise comparativa mais aprofundada acerca das noções de partido em Bakunin e Malatesta na obra: CORRÊA, Felipe e DA SILVA, Rafael Viana. Bakunin, Malatesta e o Debate da

A tese vitoriosa foi a da “neutralidade sindical” no primeiro Congresso Operário Brasileiro não foi só dos anarquistas sobre os social democratas e os chamados socialistas autoritários que queriam um sindicato ligado a partidos políticos, mas foi uma vitória dos anarquistas que como Neno Vasco reivindicavam a estratégia do sindicalismo revolucionário em detrimento dos anarco sindicalistas que queriam um sindicatos com unidade na teoria e na ação.

A discussão sobre a diferença de noção de organização de alguns militantes sindicalistas revolucionários e anarcossindicalistas dentro da COB segundo Maurício Moroso Knevitz [S.I], era possível de ser analisada em documentos como em algumas edições mensais do jornal *A Voz do Trabalhador*, de 1908, 1909, 1913 e 1915, principalmente nas publicações que demonstraram as diferenças ideológicas entre Neno Vasco e João Crispim que queria transformar a COB em uma organização anarcossindicalista.

Tese de organização: os sindicatos devem ter apenas um papel de ferramenta de luta ou devem também subsidiar trabalhadores em situações específicas ? Em outras palavras, “os sindicatos devem ter por princípio o cooperativismo ou o mutualismo?”

O debate sobre os problemas e soluções que tal modo de organizar um sindicato pode gerar foi realizado por Neno Vasco. Sua conclusão anda no sentido de ver o mutualismo e o cooperativismo como um perigo, por esses princípios terem a potencialidade de transformar o sindicato em uma instituição de caridade. Segue abaixo preocupação do autor:

Mas, seja qual for o valor do mutualismo, seja qual for a utilidade que haja para o indivíduo em recorrer a ele nas atuais condições da sociedade, o importante é que o não pratique o sindicato operário, que deve ser unicamente uma sociedade de resistência. O mutualismo (e com ele o cooperativismo) não serve senão para mascarar a ação econômica dos sindicatos e para atrair, como uma isca traiçoeira, uma multidão de apáticos e inconscientes, que só pensam no subsídio, que só se associam com a mira no socorro, e que, depois de associados, só aparecem na sede social quando se trata de reclamar o cobre providencial (VASCO, 2021a, [S.I])

Tal preocupação foi ouvida pela deliberação estatutária da COB que definiu no seu primeiro congresso que mutualismo e cooperativismo no sindicato são ferramentas apenas acessórias a principal funcionalidade da organização que é a da resistência (RODRIGUES, 1969, p.121-122).

Avancemos agora para o debate sobre a temática educacional. Para Oliveira (2018), que estudou a atuação da base da COB nas escolas modernas de São Paulo, as iniciativas que

---

Plataforma: a Questão da Organização Política Anarquista, 2017. In: [DIELO TRUDA] et al, **A Plataforma Organizacional**: Grupo de Anarquistas Russos no Estrangeiro [Dielo Truda] Faísca, 2017.

tiveram realmente grande influência nas práticas de escolas autônomas, foram obras principalmente dos sindicalistas revolucionários dentro da COB. O autor cita como, por exemplo, os primeiros dois congressos operários da FOSP (Federação Operária de São Paulo), filiada à COB, foram marcados por discussões sobre a neutralidade sindical, a manutenção da linha de atuação sindicalista revolucionária e o modo de atuar nas escolas fundadas no estado.

Resultado de tais discussões é a criação da Escola Livre de Campinas, fundada em fevereiro de 1907, que surgiu como ligada diretamente à Liga Operária de Campinas, federada a FOSP e a COB, que se afirmavam no momento sindicalistas revolucionárias e utilizavam a escola como ferramenta de propaganda antimilitarista e anti-burocracia, segundo Edgar Rodrigues (1969).

O Primeiro Congresso Operário Brasileiro, delibera sobre a questão da educação a partir da seguinte tese:

“Considerando que o ensino oficial tem por fim incluir nos educandos ideias e sentimentos tendentes a fortificar as instituições burguesas e, por conseguinte, contrárias às aspirações de emancipação operária, e que ninguém mais do que os próprios operários interessam-se em formar livremente a consciência de seus filhos;

O “Primeiro Congresso Operário Brasileiro” aconselha aos sindicatos operários a fundação de escolas apropriadas à educação que os mesmos devem receber, sempre que tal seja possível; quando os sindicatos não puderem sustentar escolas, deve a Federação local assumir o encargo (RODRIGUES, 1979, p. 109).

Para Antonio Felipe da Costa Monteiro Machado (2020), o posicionamento da COB sobre a educação em seu primeiro congresso é herdeiro do Congresso de Bruxelas da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT). A crítica à escola tradicional, a construção da educação dos trabalhadores pelos trabalhadores, a ideia de um ensino teórico e prático comum que não forme nova aristocracia e a separação do ensino emancipador da Igreja são exemplos de teses comuns entre a COB e a AIT.

A defesa da instrução integral pela AIT é maturada no congresso de Lausanne, em 1867, com hegemonia dos partidários de Proudhon e da defesa da integração entre a educação manual e intelectual. Já no congresso de Bruxelas, de 1868, Bakunin ganha destaque com seu posicionamento sobre a instrução integral não ser plenamente realizável dentro do sistema capitalista. A revolução fica, portanto, vista como indissociável de uma proposta de educação emancipadora. A AIT se posiciona a favor de manter iniciativas educacionais, mas sem a ilusão de que elas serão as principais ferramentas de transformação de sua organização. A linha do movimento operário brasileiro sobre a educação se torna semelhante a essa, segundo Machado (2020).

Machado (2020) sustenta que o Primeiro Congresso Operário Brasileiro marca o início de um período de grande avanço organizativo e de mobilização por parte dos operários. O Segundo Congresso Operário Brasileiro (1913) além de reforçar as teses de orientação e de organização do congresso anterior (1906), também traz resoluções sobre educação e instrução. O Congresso considerou que a educação e a instruções foram negadas aos trabalhadores pelas igrejas, seitas e castas aristocráticas para melhor poderem controlá-los e explorá-los; a burguesia, inspirada pelo positivismo e por um materialismo invertido pela ciência burguesa, transforma a ciência em um amontoado de convenções que ajudam a manter a sociedade como ela é, com instrução centralizada, que trata de “ilustrar o operariado sobre artificiosas concepções que enlouquecem os cérebros dos que frequentam as suas escolas, desequilibrando-os com os deletérios sofismas que formam o civismo ou a religião do estado (RODRIGUES, 1979, p.139).

Rodrigues (1979, p.139) também afirma que neste segundo congresso tanto o ensino da Igreja quanto o ensino carregado de ideais burgueses são criticados pelos trabalhadores, que consideram-os “ensino místico”. O modelo tradicional de educação é caracterizado pelos congressistas como causador de males maiores que a mais ampla ignorância, como consolidador das escravidões e empecilho para a emancipação sentimental, intelectual, econômica e social do proletariado. Por conta disso, e em um momento de mobilização da COB em revolta contra a execução de Ferrer y Guardia pela corte espanhola:

“O Segundo Congresso Operário Brasileiro, aconselha aos sindicatos e às classes trabalhadoras em geral, tomando como princípios o método racional e científico, em contraposição ao ensino místico e autoritário, promovam a criação e divulgação de escolas racionalistas, ateneus, cursos profissionais de educação técnica e artística, revistas, jornais; criando conferências e prelações, organizando certames e excursões de propaganda instrutiva, editando livros e folhetos”. Além de poupar palavras ao afirmar alguns dias após a execução da sentença, que o povo “saberá vingar-se castigando os tiranos” (DA SILVA, 2021, p. 15).

## **4 INFLUÊNCIAS SOBRE O ENTENDIMENTO DE EDUCAÇÃO E DE ORGANIZAÇÃO NA COB**

### **4.1 ESCOLA MODERNA, EDUCACIONISMO FERRERISTA E O ANARCOSSINDICALISMO NA PRIMEIRA REPÚBLICA.**

Ferrer (2010) em seu principal texto de apresentação e propaganda da Escola Moderna de Barcelona, *A Escola Moderna*, trata de diversas inspirações político metodológicas de seu

modo de tratar a educação. A Escola Moderna é um modelo de instituição pedagógica que busca ensinar de forma progressiva e científica, aprimorando a educação para formar pensadores críticos e conscientes de seu papel de transformação no mundo. O fundamento do capítulo sobre o programa da escola, que abordaremos de forma mais aprofundada aqui, está principalmente na crítica dos métodos tradicionais de ensino.

O ensino científico, como oposição às abordagens místicas e religiosas, é visto por Ferrer como uma ferramenta útil ao entendimento da realidade. É abordado por Ferrer em seu programa a dualidade entre a razão e o coração, que rompe com a tradição iluminista de razão separada da emoção. Ferrer atua percebendo que a educação não poderia separar o que na realidade não é separado, que a educação para ser integral deveria portanto tratar de como a humanidade se faz em sua integralidade, isso para ele comporia o racionalismo, que não teria a ver com a negação das emoções no aprendizado. Esse jeito de perceber como se constrói o conhecimento se relaciona com um objetivo de formar indivíduos que mantenham convicções racionais alinhadas com seus sentimentos moldados em um ambiente de cooperação (FERRER, 2010, p. 9-12).

Existe no modelo ferrerista de escola também a ideia da necessidade da coeducação entre as classes sociais. O fundamento que justifica tal necessidade para Ferrer se encontra no contato entre crianças de diferentes origens, que a partir dele perderão a inocência da crença na existência da igualdade social no atual sistema econômico. A igualdade sistemática da escola racional, seria portanto, necessária e reparadora das desigualdades do mundo ao seu redor. A escola seria ferramenta de transformação de diversas classes em uma classe única, partir de “um sistema de retribuição adaptado às circunstâncias dos pais ou encarregados dos alunos”, “praticando uma espécie de nivelção que ia desde a gratuidade, as mensalidades mínimas, as medianas até as máximas” (FERRER, 2010, p.16).

Nas discussões sobre coeducação de Ferrer (2010) também existe uma noção de “coeducação entre os sexos”. Para ele, a “coeducação entre os sexos” era, em algum nível, a realização de um ideal resultado do ensino racionalista. Ferrer demonstra seu idealismo, e sua reivindicação de uma moral superior e necessária, chamando de “verdade essencial e transcendental” a ideia de que as mulheres e os homens complementam o ser humano.

Recorrendo a uma análise do transcendental vista como racionalista, Ferrer critica a moral cristã e como ela trata a divisão entre homens e mulheres.

Quando o homem e a mulher são unidos pelo matrimônio, com aparato cerimonioso, diz ao homem que a mulher é sua companheira. Palavras ocas, vazias de sentido, sem transcendência efetiva e racional na vida, porque o que se vê e se nota nas

igrejas cristãs, e na ortodoxia católica em especial, é o contrário de tudo em relação a semelhante companheirismo. Que o diga, se não, uma mulher cristã, de grande coração, que, transbordando sinceridade, não há muito tempo se queixava amargamente para sua igreja pelo rebaixamento moral que seu sexo sofria no seio da comunhão de seus fiéis: Seria um atrevimento ímpio que no templo a mulher ousasse aspirar à categoria de último sacristão (FERRER, 2010, p.13)

Percebemos que existe na noção de Ferrer (2010, p.13) uma tentativa de substituir uma moral universalizante por outra. A moral patriarcal cristã deveria tombar para dar lugar a uma moral “humanista” que vê homens e mulheres como complementos um do outro. Para Ferrer, os homens cristãos de sua época converteram as mulheres em “prisoneiras menores”, que não necessariamente seriam suas escravas, mas que sobre elas teriam o direito de opressão e imposição do silêncio. As críticas que fizemos sobre o posicionamento de Ferrer acerca da sua argumentação pela “coeducação entre os sexos” podem parecer anacrônicas, visto que o debate de gênero que o autor teria acesso em sua época, até onde sabemos, não havia alcançado um rompimento completo com a ideia de que existem diferenças naturais entre homens e mulheres. Porém, fundamos o que nos parágrafos abaixo usamos como argumento desta crítica, principalmente em um ponto amplamente conhecido por Ferrer e discutido em sua época, a oposição materialismo versus idealismo.

Para Ferrer (2010, p.13-14), o trabalho humano para servir a felicidade humana deveria ser misto, ser realizado por homens e mulheres. A discussão sobre a chamada questão feminina, em Ferrer, é superada em praticamente todas as suas proposições, homens e mulheres, em sua concepção, não são formados por diferenças que os hierarquizam, nada torna um superior ao outro. As “diferenças naturais de gênio entre os sexos”, para Ferrer se encontravam em um predomínio masculino do pensamento e o espírito progressivo, e na mulher uma moral mais avançada, pautada em sentimentos intensos com elemento conservador, esse elemento conservador para Ferrer tem a ver com uma idiosincrasia, um impulso natural a guardar o que foi produzido, materialmente e em consciência (abstração).

Dito isso, os limites impostos pelo patriarcado no capitalismo, para Ferrer (2010, p.14) deveriam ser superados a mulher não deve permanecer recolhida ao lar e sob o jugo do homem com quem casou. A mulher deve portanto, ser livre para percorrer tudo, deve ter os mesmos limites que sociedade tem. E para isso se materializar a mulher deve em quantidade e em qualidade ter acesso aos mesmos conhecimentos que ao homem são proporcionados. A ciência, que usada para benefício da sociedade traz “paz e felicidade” só pode ser construída com colaboração de homens e mulheres.

Tentando fugir da classificação reacionária sobre as diferenças entre homens e mulheres de sua época, Ferrer cai em uma armadilha idealista, supondo características consideradas naturais aos “sexos”. Ferrer abstrai, de sua cabeça e não do mundo real, uma “essência” dos homens para explicar comportamentos que foram a eles socialmente inculcados, como os de motor do progresso, racional e que não é feito para o cuidado, e para as mulheres ele supõe uma natureza social de cuidado e preservação da espécie. Ferrer debate sobre como essas características de homens e mulheres se complementam e precisam se fortalecer juntas por meio de uma educação racionalista. Assim, Ferrer (2010, p.15) cria papéis ideais para homens e mulheres, que em grande medida não conseguem sair da lógica patriarcal, ele almeja uma sociedade sem fronteiras para as mulheres e mesmo assim as idealiza como moralizadoras e cuidadoras da sociedade, enquanto tenta pôr os homens como iguais a elas, reproduzindo a ideia de que eles são mais voltados para a razão e para a propaganda da liberdade.

O ideal da escola moderna para Ferrer (2010, p.20) também tinha a ver com normas de higiene. No contexto de uma Europa assolada por calamidades e doenças de diversos gêneros, o higienismo ganhava força, Ferrer, filho das discussões positivistas sobre a ciência, não ficaria de fora deste debate, porém, é notável que ele não corroborou com ideias higienistas fundadas em preconceito de classe ou étnico-racial. O Programa da Escola Moderna de Barcelona mantinha em sua redação diversos pontos ligados à manutenção da higiene e limpeza do espaço físico e dos frequentadores dele, bem como mantinha tais princípios relacionados a políticas de prevenção e tratamento de doenças, vinculados a diagnósticos médicos e exercícios físicos periódicos.

O lazer e as brincadeiras tinham um espaço relevante na construção do programa da Escola Moderna. Ferrer (2010) relacionava ele ao princípio da educação integral, a saúde e ao desenvolvimento social das crianças. A ideia de educação integral prevê uma não separação corpo/mente, as crianças em suas brincadeiras orientadas, podem exercer sua liberdade, se relacionar de forma cooperativa com seus colegas e exercitar seu corpo e sua mente. O papel do professor nos momentos de lazer é o de quem busca fazer com que as crianças possam exercer suas faculdades sem interferências que possam gerar problemas.

A formação dos professores da escola moderna de Barcelona, em certo período histórico, foi feita também em escolas modernas. Essa formação de professores previa autonomia em relação a conteúdo programático e convidava jovens interessados a lecionar em anúncios de jornais. Segue a perspectiva de Ferrer acerca da autonomia dos professores.

Por que não deixar para o professor a iniciativa de fazer o que quiser, já que ele conhece seus alunos melhor que o senhor ministro ou qualquer burocrata, e deve ter a liberdade necessária para arrumar a educação ao seu gosto e ao de seus discípulos? A mesma razão para todos os estômagos, a mesma razão para todas as memórias, a mesma razão para todas as inteligências; os mesmos estudos, os mesmos trabalhos (FERRER, 2010, p. 26).

A ideia de um método de ensino menos apegado aos conteúdos em si, e visto como parte de uma dinâmica social, já é presente em uma das referências de Ferrer, Victor Considerant, que era bastante inspirado em Charles Fourier. Ferrer cita sua obra, *Teoria da Educação Natural e Atrativa* na qual com riqueza de exemplos, Considérant argumenta que nem mesmo aos animais e aos vegetais nós damos uma atenção tão padronizada quanto a educação de nossas crianças, sabemos quais plantas precisam de mais sombra e quais animais precisam de mais comida, sabemos quais crianças precisam de tipos diferentes de abordagem pedagógica mas nossa educação não permite dinâmicas outras. “A natureza humana vale menos que a vegetal ou animal para que dediquem menos atenção à criação das crianças que à dos espinafres, das alfaces ou dos cães?”(FERRER, 2010, p.27).

Em uma analogia às galinhas, Ferrer debate sobre como as crianças precisam, como um pintinho no ovo, de condições ambientais adequadas para quebrar sua casca e fazer florescer suas aptidões. A tarefa dos pais e educadores, para Ferrer, está mais ligada a permitir com que as crianças se desenvolvam. O papel deles pode parecer passivo, se analisarmos somente o sentido das palavras que o autor usa, mas, para professores permitirem esse desenvolvimento eles precisam ser ativos para mudar as condições ambientais ao redor das crianças (FERRER, 2010, p.27).

O internacionalismo da proposta ferrerista é materializado em grande medida pela criação de uma editora. A editora *La Escuela Moderna*, nasce com objetivo de propagandear aspirações do ensino livre e dos ideais da Escola Moderna, a qual passa a editar inúmeros livros, folhetos e outros materiais. Da Espanha até o Brasil esses materiais eram editados e traduzidos utilizados no interior das escolas e distribuídos internacionalmente para outras escolas racionalistas ou para associações operárias.

Finalizaremos a parte mais teórica deste capítulo com uma pequena discussão entre interpretações contemporâneas acerca do que respinga social e historicamente sobre nós das experiências ferreristas. É tese de Luciana Brito (2014), que a construção do anarquismo depois da morte de Bakunin, na Internacional Antiautoritária do século XIX e na anarcossindicalista fundada em 1922, foram nocivos e idealistas (educacionistas) no seu tratar com a educação. Felipe Corrêa relaciona tais afirmações escritas em outro tom em textos da

União Popular Anarquista (UNIPA) e da organização Luta Libertária, com uma visão que escolhe não ser embasada na literatura mais recente e na metodologia de análise dos movimentos anarquistas pelas histórias que eles mesmo produzem. Segundo Corrêa, por reivindicações de um rigor que não é acadêmico, que se funda, em última instância, na intencionalidade político ideológica de organizações em seu contexto, surge a tese do educacionismo (CORRÊA, 2021, p.8).

Gabriel Perissé (2008) sustenta que o educacionismo é um neologismo que serve para detratar perspectivas ingênuas sobre a capacidade de transformação da educação. Enquanto Felipe Corrêa (2021) traz a perspectiva de que é grosseiro o modo com que a UNIPA e a Luta Libertária trataram algumas perspectivas anarquistas não “bakuninistas”<sup>11</sup> sobre a educação. É fato que existem militantes e intelectuais partidários do anarco-comunismo e/ou do anarcossindicalismo, ainda dentro da tradição organizacionista do anarquismo, que mantêm posições como a de que o anarquista pode assim o ser, somente mantendo uma filosofia ou uma ética de vida em negação da autoridade e em afirmação da liberdade e é perceptível para Neno Vasco em seu debate com João Crispim (2014) que esse tipo de posicionamento pode ser atravancador da luta por melhores condições de vida.

João Crispim, (2014) anarcossindicalista filiado a COB, em um de seus vários embates com Neno Vasco no Jornal *A voz do trabalhador* escreve: “Nos jornais sindicais não se vê a propaganda educativa que deve contribuir à emancipação intelectual dos trabalhadores, para que estes conquistem com mais facilidade a sua emancipação econômica” (p.50). Demonstrando preocupação em como a organização lidava com as escolas e com a sua propaganda interna. Sendo partidário da necessidade da “ideologização” da Federação (de Santos) de organizações de massas que ele fazia parte, o trabalho militante de Crispim privilegiou a propaganda anarquista e percebia a consciência como motor de ação, consciência dada pela propaganda e educação. Crispim e seus partidários anarcossindicalistas a partir destas informações poderiam ser classificados como educacionistas.

Aprofundaremos a seguir, o conhecimento sobre algumas das experiências mais notáveis de educação vinculadas à COB que classificamos como educacionistas, aquelas que viam a educação como ponto de partida revolucionário.

#### **4.1.1 A escola Elisée Reclus**

---

<sup>11</sup> Colocamos aqui bakuninistas entre aspas pois uma das conclusões do autor em seu artigo é de que não se podia dizer que existia bakuninismo no Brasil.

A escola Elisée Reclus, surge antes da COB existir enquanto Confederação, em um período em que o movimento operário no Rio Grande do Sul se mostra difuso. Batalha (2000) situa uma “identidade própria de positivismo” como corrente de atuação do movimento operário na capital gaúcha, além de algumas expressões de socialismo não anarquista e anarquismo. É em 1910 que tal positivismo aparece no estado, quando dirigentes operários situacionistas do Partido Republicano Rio-Grandense começam a atuar nos sindicatos, fazendo apelos a autoridades, campanhas eleitorais e desencorajando a construção de greves.

A FORGS (Federação Operária do Rio Grande do Sul), foi dominada por socialistas não anarquistas de 1906 até 1911. A estratégia do sindicalismo revolucionário por ela foi aderida em 1908, com a consolidação das resoluções do Primeiro Congresso Operário Brasileiro de 1906 de que ela participou. A inspiração de um modelo anarquista de educação que a escola Elisée Reclus tinha, atrapalhava a colaboração direta dela com a FORGS. Essa falta de colaboração pode ser confirmada na análise dos jornais de propaganda da escola *A luta* de 1906 a 1918 e do movimento socialista gaúcho da época *A Democracia* de 1906 a 1908 e *Avante* em 1912.

Sobre a disputa nos meios de propaganda operária entre anarquistas no Jornal *A luta* e socialistas no Jornal *A Democracia* em 1907 Benito Bisso Schmidt escreve:

Os ataques dirigiam-se sobretudo à honra dos opositores: de mau marido a louco, de “jesuitismo” a “chefismo”, de “Yago” a “Bonzo”... valia tudo neste duelo, muito diferente daqueles protagonizados por elegantes espadachins nos filmes de capa e espada. Por um lado, Costa, depois de alguns fracassos políticos (como a tentativa frustrada de fundar um partido), procurava recuperar seu prestígio no movimento operário local, do qual fora um dos organizadores e principais líderes. De outro, os anarquistas, que haviam se projetado mais recentemente, buscavam ampliar sua influência junto aos trabalhadores. Para ambos, o “inimigo” representava não só um obstáculo para o avanço de suas idéias, mas a própria personificação da política que se queria atacar (p.13, [S.I])

Batalha (2000) sustenta que, em 1911 os anarquistas conseguem hegemonia na FORGS e em 1913 no Segundo Congresso Operário Brasileiro eles defendem a manutenção do sindicalismo revolucionário na COB, rechaçando o modelo da FORA (*Federación Regional Obrera de Argentina*) que inspirava a Federação de Santos (FS) da COB em sua orientação política anarcossindicalista. Na década de 1920 com a fundação da Internacional Anarcossindicalista e a brutal repressão ao movimento operário que recentemente havia conquistado as 8 horas de trabalho, a FORGS abandona a linha majoritária da COB antes de ser possível um novo congresso.

Esse contexto nos ajuda a entender certas atuações da Escola Elisée Reclus, seu isolamento da luta sindical e conseqüentemente seu afastamento das organizações de ofício da COB. O foco das pessoas que a gestavam aparentemente era criar uma consciência de classe através da educação e criar uma socialização de outros conhecimentos. A escola homenageia o geógrafo anarquista Elisée Reclus, que tinha textos muito difundidos no movimento anarquista e inclusive no próprio jornal *A Luta*. A escola mantinha um ensino livre e racionalista e em todo o seu período de existência atendeu de 40 a 60 pessoas trabalhadores e filhos deles. Os recursos da escola ficavam disponíveis às pessoas que quisessem acessá-los à noite, com aulas de segunda a sexta, fechado aos sábados (ainda que em momentos específicos nos sábados também se mantinham algumas atividades) e aberto para atividades de outra natureza aos domingos

O grupo de estudos fixo da escola funcionava com princípios de autogestão, sem dirigentes ou autoridades quaisquer, a ordenação do grupo se mantinha pelos seus interesses recíprocos de estudo e militância. A noite além do ensino livre nos diversos endereços onde a escola pôde existir, palestras diversas também eram ministradas. As matérias com conteúdo programático e horários fixos eram esperanto, francês, português, aritmética, matemática, história universal, desenho e ginástica sueca. Palestras sobre anatomia descritiva, mecânica, física, química, etc também eram ministradas. Os quarenta sócios que a escola manteve ao longo de sua existência é que financiavam as atividades, firmes no princípio da autonomia em relação a partidos, empresas e estado.

A partir de 1909 o chamado “ensino de letras” foi incorporado à escola, indaga-se sobre se isso teria a ver com a demanda por alfabetização dos trabalhadores de seus filhos. Segundo Caroline Poletto (2020) a educação racionalista objetivava “ensinar o aluno a pensar por si próprio, ter liberdade e autonomia para se expressar e aprender”. Opor-se ao ensino católico baseado na obediência e castigos, da Espanha inquisidora e do Brasil que era republicano e positivista em discurso, porém dogmático e religioso em sua expressão social nas escolas, era visto como dever pelos anarquistas porto-alegrenses. Ferrer que os inspirava, como já vimos, pregava um ensino sem divisão por gênero, que valorizasse a natureza, a cooperação e o respeito mútuo vendo a alegria de ensinar e aprender como necessária.

Os centros de cultura anarquistas brasileiros da primeira república foram grandes entusiastas do autodidatismo na prática do ensino mútuo, sua prática se materializava em encontros políticos, leituras, discussões teóricas e práticas. Reflexões e análises críticas do mundo eram objetivos fundantes dessas práticas segundo Poletto (2020). A autora parafraseando Antonio José Romera Valverde (2007) ressalta que o auto-aprendizado na

prática dos anarquistas era ferramenta usada para enxergar um “horizonte político e ético de negação da ordem dada, construído desde a reflexão cotidiana acerca do trabalho, das lutas sociais, e de bem com o progresso geral da humanidade”.

Ensaaios e reuniões do Grupo Filodramático de Teatro Social, a partir de 1907 eram realizados na escola Elisée Reclus. O grupo fazia apresentações dramáticas representando a vida operária, exploração, opressão e sofrimento eram trabalhos relacionados a vida do proletariado. Segundo Poletto (2020) todas as atividades da escola objetivavam trabalhar e incentivar ideais libertários nos seus participantes.

Em uma das conferências na escola, Christiano Fettermann, jornalista, educador popular preocupado com o analfabetismo na classe trabalhadora, militante abolicionista negro, discorre sobre as lutas operárias, exaltando a forma organizativa sindicato, por ela ajudar a “desenvolver a solidariedade e provocar o estudo das questões que afetam as classes produtoras para que aprendam a lutar pela defesa de seus interesses, menosprezados egoisticamente pela sociedade burguesa”. Ao mesmo tempo dissertando sobre a educação como capaz de ser o motor de promoção da luta social dos trabalhadores “só da instrução e educação dos trabalhadores num sentido verdadeiramente social e humano, poderá resultar a sua emancipação econômica, dentro de uma nova sociedade, anelada por todos os espíritos generosos, onde o bem-estar não seja uma utopia”. (POLETTTO, 2020, p.15)

O caráter educacionista na ação de militantes que trabalhavam na Escola Elisée Reclus se demonstra em nota jornalística sobre a conferência de Fettermann. Nessa nota fica muito visível a crença dos organizadores do jornal *A Luta*, o principal veículo de propaganda da escola, de que “somente através da instrução é que se alcançariam as condições para a emancipação do porvir libertário”. A educação, mesmo que vista como mais ampla do que apenas a socialização de conhecimentos e experiências, não foi historicamente vista como a principal ferramenta de transformação social na perspectiva sindicalista revolucionária, mas, a polêmica dessa divergência se torna menos problemática quando vemos que Fettermann e o coletivo editorial da escola porto alegre, longe de recusarem a luta política direta veem ela, mesmo que não em todos os seus formatos, como parte do processo educativo (POLETTTO, 2020, p. 2-15).

A instrução a que se referiam os anarquistas transbordava as habilidades de leitura e escrita e os conhecimentos históricos e matemáticos, almejando alcançar uma espécie de educação política das massas, ressaltando que os aspectos políticos não estão desvinculados da prática social e cultural, aqui verificada através das aulas, conferências, apresentações teatrais e práticas de leituras diversas. Todas essas

diversas práticas configuravam uma noção ampliada de educação (POLETTI, 2020, p.16)

#### 4.1.2 As Escolas Modernas nº 1 e nº 2

Francisco Ferrer y Guardia no dia 13 de outubro de 1909 se torna mártir da educação, fuzilado pela corte católica espanhola. Sua vida e sua morte serviram de inspiração a anarquistas do mundo todo, o modelo de escola moderna ferrerista foi presente no Brasil desde 1906, mas o Comitê pró escola moderna de São Paulo surge somente em 1909 como principal apoiador do ensino racionalista no território ocupado pelo estado brasileiro fazendo com que diversas outras escolas sejam fundadas. (OLIVEIRA, 2018, p.119)

A Escola Moderna nº1 é fundada no Bairro Belenzinho em São Paulo, em 1912, por militantes libertários, maçons, liberais progressistas e livres pensadores do comitê pró-Escola Moderna. A Escola Moderna nº1 foi fundada, inicialmente com o nome de Escola Livre, e teve 3 endereços diferentes até 1913, quando muda seu nome em definitivo, este é também o ano de fundação da Escola Moderna nº2. As escolas eram mantidas pela Sociedade Escola Moderna e pela contribuição de seus estudantes e divulgadas pela imprensa anticlerical, operária e anarquista (OLIVEIRA, 2018 p. 123).

Na Escola Moderna nº1 livros eram fornecidos pela escola, que seguia o método racionalista de Ferrer, atendendo sem distinção de gênero trazendo conteúdos sobre: “leitura, caligrafia, português, aritmética, geografia, história do Brasil, noções de história e princípios de ciências naturais” (PERES, 2010, p. 106 apud OLIVEIRA, 2018). Em seu último endereço a Escola Moderna nº1 passou a dar cursos diurnos para crianças e noturnos para adultos. Existia um valor a ser pago pelos cursos, que variavam de acordo com a renda das famílias.

Segundo Moraes et al (2012, p.43) organizações de ofício faziam contribuições fixas mensais para a Escola Moderna nº1, eram elas, “Sindicato dos Laminadores (30\$000), União dos Chapeleiros de São Paulo (50\$000), Liga dos Padeiros e Confeiteiros (5\$000), Sindicato Proletário de Sabaúna (10\$000), Sindicato dos Canteiros de Lageado (20\$000), União dos Artífices em Calçados (22\$000)”. Constavam no programa escolar da escola nº2 aulas de português, aritmética, geografia, história, desenho, caligrafia, préstimos. Aulas de datilografia, português e aritmética são ministradas no período noturno entre 1918 e 1919, nesta época aulas de inglês e francês são também dadas três vezes por semana no período noturno.

Oliveira (2018) ressalta que as escolas ofereciam nos finais de semana conferências para os pais e para a comunidade, sobre temas caros à perspectiva libertária, como economia,

condições de trabalho, a situação da mulher na sociedade de classes, entre outros assuntos, que eram debatidos com um olhar classista e internacionalista. Proposições de Bakunin e Robin com a educação (instrução) integral e de Ferrer com o ensino racionalista são parte da fonte teórica e prática da Escola Moderna nº1, novamente, a ideia de não separação do prático com o teórico, da razão com a emoção. A Escola Moderna nº1 se preocupava em não se transformar em uma escola eminentemente profissional.

A estrutura física da Escola nº1 era bastante respeitável, embora os militantes que a geriam não tivessem muitos recursos para cuidar dela. O Bairro Belenzinho era um bairro operário bastante diverso, imigrantes europeus parte da mão de obra industrial e uma população negra marginalizada em geral trabalhos não industriais, moravam por lá. Além dos moradores do bairro era comum pessoas de outras origens frequentarem o local, por conta da força das ideias anarquistas lá ser grande, lá também era lar de salões de dança, teatro, grupos musicais, batuques, circos, cinemas futebol e de escritores boêmios (PERES, 2010, p.100 apud OLIVEIRA, 2018).

Por mais que houvesse um maior enfoque no ensino profissional a escola nº1 vivia em contexto específico e tal estratégia de adaptação de conteúdo muito provavelmente levou esse contexto em conta. Segundo Oliveira (2018) esse enfoque maior no ensino profissional na primeira escola moderna de São Paulo não mudou seus princípios de origem, nela eram presentes ideias de uma formação de uma nova humanidade, da manutenção de uma cultura autogestionária e horizontal, com prática pedagógica capaz de cultivar e sem podar o pensamento livre.

Eram comuns passeios ao ar livre realizados pela escola, guiados pelos professores nas ruas da cidade de São Paulo, as crianças eram incentivadas a observar sua realidade social e a escrever sobre ela. Um dos temas estudados nesses passeios era a exploração do trabalho, as crianças nessas oportunidades podiam ver a dinâmica do trabalho na cidade. Alguns dos textos produzidos nesses passeios foram publicados no jornal das crianças da escola, *O Início* e resgatados por Oliveira (2018, p. 125).

A coeducação dos gêneros também foi praticada nas Escolas Modernas nº1 e 2. Uma escola voltada majoritariamente para o âmbito profissional, como a Escola nº1, facilmente era vista como uma escola de meninos, por conta da divisão do trabalho vigente na época, que tinha mais tendências a restringir a mulher do trabalho não doméstico. Na análise de Oliveira (2018), inicialmente a primeira escola moderna de São Paulo se manteve reproduzindo a separação de meninos e meninas em turmas diferentes, inclusive turmas de cursos que reforçavam padrões de gênero ligados ao trabalho, como, por exemplo, uma turma de costura

para meninas. Existe registro do fim das turmas não mistas no período matutino datado de 1918 no *Boletim da Escola Moderna*, anúncios de turmas de 1917 também chamavam para participação mista. O jornal *O Início* era constituído de produções de meninos e meninas e mantinha registro da participação de meninas em cursos mais avançados da escola, coisa que segundo Silvério (2016, p. 51) não ocorria no período noturno, que reservava atividades “mais críticas” somente aos meninos.

As Escolas nº1 e 2, mantinham-se firmes no princípio da educação sem prêmios nem castigos. Adelino de Pinho, diretor da Escola Moderna nº2, era um crítico tão ferrenho ao uso de castigos e prêmios nas escolas que chegou a produzir 126 aportes em crítica a esse produto de uma cultura pedagógica vista como ultrapassada. Segundo Oliveira (2018) um dos pontos rebatidos por Pinho tinha a ver com a ideia de que o trabalho seria central na sociedade que deveríamos construir, que prêmios só servem ao ego de uns em detrimento do abandono de outros e os castigos são atos persecutórios.

Pinho sustenta que o conhecimento não é recebido pendurado no diploma, não é o diploma que o comprova, é a realidade. Para ele os trabalhadores não deveriam sonhar em fazer de seus filhos burocratas, mas sim bons profissionais em suas áreas, prática e teoricamente. Como Bakunin (2010) escreveu em, *Algumas palavras aos meus jovens irmãos da Rússia*, que as universidades russas de sua época eram corrompedoras de revolucionários, Pinho via em outra época e no Brasil, elas como um espaço como potencial formador de burocratas.

Pinho (2015, p.18) mantinha uma posição ligada ao educacionismo, vendo a necessidade da produção de um conhecimento científico que seria base para uma teoria da revolução. Criando condições necessárias para se aflorar esse ensino mútuo, capaz de liberar as potencialidades dos indivíduos.

Segundo o Jornal *A lanterna* (14/2/1914, p. 2 apud OLIVEIRA, 2018, p.127), a Escola Moderna nº2, mostrava-se como uma instituição de ensino racionalista, fortemente ligada ao método “indutivo, demonstrativo e objetivo e baseado na experimentação e nas afirmações científicas e raciocinadas”. O mesmo jornal também publicou o *Balancete da Sociedade Escola Moderna de São Paulo*, (apud PERES, 2004, p. 121-123) aferindo que a escola possuía mais de 30 carteiras, dois quadros escolares, móveis diversos, mapas e um globo terrestre, a escola tinha capacidade e estrutura para comportar e educar algumas dezenas de crianças, era plano da escola adquirir um museu e uma biblioteca. Existia na escola apenas uma turma com aula no período diurno, das 12 às 16 horas, existem registros de vagas disponíveis em 1914 para novas turmas entre 10 e 12 horas e entre 16 e 18 horas. O currículo

do curso diurno consistia em: leitura, caligrafia, gramática, aritmética, geometria, geografia, botânica, zoologia, mineralogia, física, química, fisiologia, história, desenho, etc (A LANTERNA, 1914 apud OLIVEIRA, 2018, p.127).

Além das matérias do currículo, a propaganda da escola no principal veículo de imprensa da COB, falava dela como um lugar de conhecimento “artístico, intelectual e moral”, das ciências, do real, e também da compreensão livre, sem esforço, por própria iniciativa. A escola tentava manter um vínculo permanente com a família de seus estudantes. Esse vínculo se materializava em reuniões e pequenos festivais, com palestras e apresentações de alunos e professores.(A VOZ DO TRABALHADOR, 1914, p. 8 apud OLIVEIRA, 2018, p.128).

Na Escola Moderna nº2 a coeducação dos gêneros e a emancipação feminina, aparecem de forma aparentemente menos periférica do que na escola nº1. Existe registro de uma seção de propaganda e uma reunião temática, abordando somente o tema da mulher na família e na sociedade (A LANTERNA, 1914. p. 2 apud OLIVEIRA, 2018, p.128). Florentino de Carvalho foi quem ministrou a primeira conferência, e comentou elogiosamente as participações.

A disponibilidade de horários, estrutura e documentação era maior na Escola Moderna nº1. Segundo Oliveira (2018) isso pode ter ocorrido porque a prioridade do Comitê Pró-Escola Moderna era consolidar um polo de ensino racionalista. Em outubro de 1919 são fechadas as Escola Moderna nº 1 e 2 após ocorrência em uma casa no Brás, da explosão de uma bomba caseira que matou quatro militantes anarquistas, dentre eles José Alves, o diretor da Escola Moderna de São Caetano. O fechamento das escolas se deu principalmente pelo uso político do ocorrido para argumentar que essas escolas eram subversivas, lugar de propaganda anarquista e que buscavam implementar um regime comunista.

João Penteado, que era pacifista e segundo Rogério Cunha de Castro (2015, p.14) “reconheceu que se por um lado a educação não promove a revolução, por outro esta não se efetiva sem ela”, entrou com um pedido de Habeas Corpus para revogação do fechamento da escola, alegando inconsistência na argumentação do estado. Seu advogado, Luiz Quirino, argumentou:

Pretende a Secretaria da Justiça e Segurança Pública haver apurado que ele visa ‘a propagação de ideias anárquicas e a implantação do regime comunista’. Impossível seria que alguém colimasse, ao mesmo tempo, dois objetivos tão antagônicos. [...] a Escola Moderna, dirigida pelo paciente, é um estabelecimento de ensino leigo, racionalista, livre pensador, mas que não se envolve no cultivo das teorias anarquistas. A supressão brusca e sem motivo alega de funcionamento por

ilegalidade e abuso de poder, emanada da Secretaria da Justiça e Segurança Pública do Estado de São Paulo. (CALSAVARA, 2004, p. 298 apud OLIVEIRA, 2018, p. 129)

Não nos ateremos a veracidade ou a congruência da defesa de Quirino, mesmo que esse seja um tema interessante. Penteado já possuía ficha criminal e era considerado subversivo, isso minou sua defesa, um testemunho possivelmente forjado de um suposto pai de aluno matriculado na escola em que João Penteado trabalhava, também atrapalhou os objetivos dos racionalistas. A decisão judicial foi mantida e as escolas foram fechadas, mas em 1920 Pinho e Penteado, mesmo sabendo que poderiam ser perseguidos, fundam nova escola (OLIVEIRA, 2018, p. 129-130).

#### 4.2 INSTRUÇÃO INTEGRAL, BAKUNIN E A NOÇÃO DE EDUCAÇÃO DO SINDICALISMO REVOLUCIONÁRIO NA PRIMEIRA REPÚBLICA.

Segundo René Berthier (2016), Bakunin foi o principal inspirador das práticas do sindicalismo revolucionário e ele entendia que a emancipação das massas não poderia ser se sua completa se sua instrução fosse inferior àquela dos burgueses. Ele ainda adicionava, que enquanto os alguns puderem estudar mais que outros, a condição de dominadores e de dominados não tem como deixar de existir. O contexto do debate que Bakunin fazia acerca da desigualdade de instrução na Europa do século XIX, era o da disputa ideológica dentro da AIT, seu ponto era o de que seus adversários marxistas queriam criar uma classe da *intelligentsia* onde os mais instruídos pudessem organizar o estado e assim manter um sistema novo de dominação.

Em sua obra *A instrução integral*, (2017) Bakunin argumenta que, se o único diferenciador das classes fosse a sua instrução, essa diferença produziria todas as outras em pouco tempo. A ciência no regime capitalista serve ao capitalismo, pedir por mais educação de forma abstrata, nesse sistema, equivaleria a ajudar no aprimoramento dos mecanismos de exploração. Afinal a educação do estado permite que o povo especialize a ciência usada na máquina pública, a ciência militar, financeira, de governo, de exploração, de opressão, e essas ciências só são usadas para manter as massas servis e aumentar o abismo entre elas e a burguesia

A primeira questão que temos de considerar hoje é esta: Poderá ser completa a emancipação das massas operárias enquanto recebam uma instrução inferior à dos burgueses ou enquanto haja, em geral, uma classe qualquer, numerosa ou não, mas

que por nascimento tenha os privilégios de uma educação superior e mais completa? Propor esta questão não é começar a resolvê-la. Não é evidente que entre dois homens dotados de uma inteligência natural mais ou menos igual, o que for mais instruído, cujo conhecimento se tenha ampliado pela ciência e que compreendendo melhor o encadeamento dos factos naturais e sociais, compreenderá com mais facilidade e mais amplamente o carácter do meio em que se encontra, que se sentirá mais livre, que será mais hábil e forte que o outro. Quem souber mais dominará naturalmente a quem menos sabe e não existindo em princípio entre duas classes sociais mais que esta só diferença de instrução e de educação, essa diferença produzirá em pouco tempo todas as demais e o mundo voltará a encontrar-se em sua situação actual, isto é, dividido numa massa de escravos e num pequeno número de dominadores, os primeiros trabalhando, como hoje em dia, para os segundos (BAKUNIN, 2017, p.131)

Bakunin (2017) e os militantes com inspiração nele, não pediam apenas por mais educação, ou educação para o cumprimento de uma função social, como os socialistas burgueses de sua época. Eles tentavam materializar uma sociedade na qual a divisão social do trabalho desse conta de manter uma educação que possibilitasse o máximo de liberdade, que poderia ser alcançada somente através do socialismo federalista e autogestionário. Para Bakunin (2017a), a ideia de educação pelo estado dada de forma mais universalizada, era uma posição socialista burguesa:

Gosto muito desses bons socialistas burgueses que nos gritam sempre “Instruamos de início o povo e, depois, emancipemo-lo.” Dizemos, ao contrário, que ele emancipe-se de início, e instruir-se-á por si mesmo. Quem instruirá o povo? Sois vós? Mas vós não o instruíis, vós o envenenareis ao buscar inculcar-lhe todos os preconceitos religiosos, históricos, políticos, jurídicos e econômicos que garantem vossa existência contra ele; ao mesmo tempo, matam sua inteligência, enervam sua indignação legítima e sua vontade. Vós o deixais extenuado por seu trabalho cotidiano e por sua miséria, e dizes-lhe após 13, 14, 16 horas de trabalho embrutecedor, com a miséria e a incerteza do dia seguinte como toda recompensa. (BAKUNIN, 2017a, p.148)

Em *A Instrução Integral*, podemos ver a crítica de Bakunin a esses tais socialistas burgueses, mas é na obra anterior *Federalismo, Socialismo e Antiteologismo*, que podemos observar uma crítica à ideia de construção de escolas para operários para além do ensino básico defendido pelos anteriormente citados. Toda a construção de sua argumentação se sustenta na ideia de que os trabalhadores da época não tinham intenção nem possibilidade de dispor seu tempo nem o de seus filhos aos cuidados de uma escola. Para Bakunin (2017c) uma ideia sóbria é a de que as condições básicas de vida podem ser criadas através da luta direta por estas condições, contra a classe dominante e só depois delas criadas é que a educação pode ter um papel de destruidora do abismo de desigualdade dos conhecimentos.

É preciso perguntar-se se existe ao menos o pensamento, o desejo e mesmo a possibilidade de enviar seus filhos à escola e sustentá-los durante todo o tempo de sua instrução. Ele não necessitará da ajuda dos fracos braços de seus filhos, de seu trabalho infantil, para satisfazer todas as necessidades de sua família? Já será muito se ele fizer o sacrifício de fazê-los estudar, um ou dois anos, deixando-lhes apenas o tempo necessário para aprender a ler, escrever, contar e deixar envenenar a inteligência pelo catecismo cristão [...] (BAKUNIN, 2017c, p.250)

A lógica de que para uns poderem estudar outros tem que trabalhar, não se aplica ao pensamento de Bakunin, que almeja uma divisão social do trabalho na qual não deveriam existir trabalhadores exclusivamente manuais e outros somente intelectuais. Para ele, o trabalho manual sem o exercício da intelectualidade embrutece, enquanto o trabalho intelectual sem trabalho manual retira a pessoa da realidade colocando-a em um pedestal. “Segue-se daí que, no próprio interesse do trabalho tanto quanto naquele da ciência, é preciso que não haja mais nem operários, nem doutos, mas apenas homens” (BAKUNIN, 2017a, p.137).

Bakunin (2017a) acreditava que sem a derrubada do estado e do capital a educação formal ou autônoma não tem potencial para convencer quem trabalha que é necessário se levantar contra seus algozes. Se quem trabalha não tem tempo para estudar e ter seu lazer, é mais fácil que seu convencimento de que isso é injusto se dê pela sua própria vida material do que pela educação sistematizada. Em outras palavras, para ele, um sindicato que chama para greve educa mais que um professor que “rouba” o descanso de uma já saturada classe.

Para defender sua posição, Bakunin (2017a) também fala sobre uma resolução da Associação Internacional dos Trabalhadores, do congresso de Bruxelas. Os internacionalistas naquela oportunidade discutiam sobre as possíveis iniciativas educacionais que a AIT poderia ter, ao final das votações, se resulta da discussão a ideia de que organizar um ensino racionalista é impossível para eles, que a instrução integral deve ser proposta pelas seções da organização, com ensino científico, profissional e produtivo, de modo a remediar a insuficiência da instrução que recebem os operários. Outra coisa que é trazida naquele encontro é que sem redução da jornada de trabalho não há como os trabalhadores estudarem suficientemente.

Bakunin (2017a) frisa que um projeto de educação emancipador para os trabalhadores só poderá ter esse papel se for independente, feito e financiado pelos trabalhadores em suas associações e sindicatos. E as condições para isso só poderão existir depois da conquista da emancipação econômica de todos os oprimidos. A conclusão de seu texto *A instrução integral* em uma linguagem simples poderia ser sintetizada em: primeiro lutar por melhores condições de trabalho, depois construir escolas.

Vamos findar esta discussão trazendo para uma parte mais abstrata do texto que acabamos de citar, a terceira. Se Bakunin (2017a) até onde vimos se esforça em sua crítica ao idealismo e as defesas políticas de modelos burgueses e ou religiosos de educação, neste capítulo ele se permite pensar uma educação possível. Sabendo que as massas só poderão se emancipar por elas mesmas e que a educação não é a principal ferramenta para isso, Bakunin projeta no papel algumas contribuições para o planejamento de uma instrução integral e a base filosófica que a sustenta.

Com objetivo de criar educação e instrução iguais para todos, Bakunin (2017a) escreve sobre como não devemos julgar as capacidades humanas pela sua manifestação na infância, para ela as pessoas são equivalentes em suas capacidades, A filosofia positiva para Bakunin, estaria nos permitindo enxergar um mundo onde teríamos por base as ciências naturais e a sociologia por coroamento. Para Bakunin, a instrução integral deveria se dividir em duas partes: uma geral, que disporia sobre os principais elementos de todas as ciências e suas relações; outra parte, específica, dividida em vários grupos ou faculdades, que cada pessoa abraçaria com mais profundidade, tratando de algum numero de ciências que se complementam.

A primeira parte, mais geral, seria obrigatória para todas as crianças e substituiria o catecismo e a parca alfabetização disponibilizada a alguns trabalhadores. Ao término da parte geral da educação, os jovens de forma livre poderão escolher a faculdade de sua preferência, sem serem obrigados por ordem de qualquer natureza a seguir um caminho determinado. Se eles equivocam-se sobre o conhecimento de seu maior interesse, são livres também para abandoná-lo e iniciar outro aprofundamento (BAKUNIN, 2017a, p.141).

Ao lado do ensino científico e teórico, Bakunin (2017a) argumenta em defesa de um ensino industrial ou prático. A integralidade do conhecimento sobre algo, se manifesta afinal em sua teoria e em sua realização prática no mundo, isso vale para experimentos científicos, indução, dedução e também para trabalhos que tem sua eficiência, utilidade, impacto e necessidade estudadas para serem postos em prática, ou são postos em prática depois estudadas. Bakunin advoga pela divisão do ensino prático em duas partes, a geral e a específica, existindo paralelamente ao ensino científico. A geral consistiria no conhecimento prático de todas as indústrias, e a específica no conhecimento mais aprofundado em algum número de indústrias ligadas entre si.

Para Bakunin (2017a) a educação da sociedade deve tomar por base uma moral humana e não divina. Se a moral divina cultua a autoridade e despreza a humanidade, a moral humana despreza a autoridade e respeita a liberdade e a humanidade. Se para a moral divina o

trabalho é um castigo, para a moral humana o trabalho é condição de felicidade e realização. A moral humana concede direitos a quem vive de seu trabalho, a moral divina concede privilégios àqueles que exploram as massas.

A liberdade é positiva vista no desenvolvimento das plenas capacidades humanas e negativa na independência das vontades individuais em relação a daqueles ao seu redor. A humanidade, então, não pode ser livre das leis naturais nem mesmo de sua natureza social. Bakunin (2017a) usa uma analogia parecida com a de Luigi Fabbri (2021) em sua crítica aos individualistas stirnerianos, em palavras um pouco diferentes: se vemos a sociedade como inerentemente autoritária o único modo de sermos livres é através do suicídio, pois nossa própria natureza é social, não existimos fora de uma sociedade enquanto humanos.

Isso para o autor não é o suficiente para concluir que não existam leis autoritárias que devem ser abolidas. Bakunin (2017a) advoga por uma educação onde a livre influência prática e teórica dos humanos se dê exprimida por uma solidariedade geral, manifesta na consciência da salutar opinião e crítica pública. A opinião pública é para Bakunin um moralizante social mais feroz que qualquer medida restritiva autocrática, em uma sociedade mais humana a opinião pública é necessariamente mais humana.

#### **4.2.1 Escola Operária 1º de Maio**

A Escola Operária 1º de Maio surgiu no bairro de Vila Isabel, zona norte do Rio de Janeiro, em 1903. Com objetivo de proporcionar aos operários e seus filhos uma educação que desse ferramentas para entender o mundo, tratando de ciência e ligada a ideia de educação integral. Pedro Baptista Matera, militante anarquista italiano, foi um dos principais responsáveis pela manutenção das atividades na escola.

É em um período de modernização da indústria no Rio de Janeiro que escolas operárias começam a ser construídas. A classe operária demandava educação, em um momento histórico onde o analfabetismo afetava a maior parte da população e impedia a circulação escrita de ideias socialistas. A instalação da Fábrica de Tecidos Confiança, no bairro Vila Isabel, foi o que trouxe trabalhadores ao bairro, e junto com isso, sua organização pela conquista de melhores condições de trabalho.

Matera via a educação do estado como “prejudicial e mística” e pensava que com ela “tem sido impossível de alcançar o verdadeiro entendimento desta engrenagem viciada e mal sã, que se chama sociedade burguesa” (A VERDADE, 1923 apud DA SILVA, 2015). Matera, além disso, via a educação como fundamental para o operariado, por isso ele acreditava que

deveríamos combater toda a educação que não trabalhasse para o desenvolvimento da consciência crítica. Era partidário de uma educação que ajudasse no entendimento dos fatos sociais e que conduzisse a emancipação dos trabalhadores.

Ainda nesse trecho de jornal que da Silva (2015) pode nos disponibilizar, Matera defende a necessidade da organização operária, com princípio de ação direta para lutar por melhores condições de vida. Assim como Bakunin, Matera pensava que a educação não seria a ferramenta que resolveria os problemas do proletariado, mas ela poderia, no entanto, ser instrumento importante para sua formação e luta sindical.

A Escola Primeiro de Maio funcionava no período noturno e diurno, Matera lecionava para os filhos dos operários de dia e à noite para os próprios operários. A escola, como as experiências de escola moderna que funcionavam ao mesmo tempo dela, atuava sem separação de gênero em seu espaço. Além da alfabetização, segundo da Silva (2015) naquele espaço se ensinavam também “disciplinas básicas do conhecimento humano”, análogas às das escolas modernas que funcionam em outras partes do país, não existe registro de currículo da escola operária.

Matera era professor e desenvolvedor de atividades na Escola Operária 1º de Maio, e por conta disso é suposto que o currículo dela era menos abrangente do da Escola Elisée Reclus, por exemplo, que até mesmo ensinava e tinha grupo fixo de teatro, contando com numerosos colaboradores. Da Silva (2015) escreve sobre a alta probabilidade de na escola em que Matera lecionava era ensinado, língua portuguesa, caligrafia e ortografia, matemática, história social e universal e música, além das documentadas fanfarras em festas culturais e eventos de sindicatos que ela participava.

A instrução integral, é citada por da Silva (2015) como central na prática de Matera, dos trabalhadores e de seus filhos na escola, “não havia a divisão cartesiana de conhecimento em prático e teórico”, por conta disso, saídas de campo e participação em atividades diversas do bairro eram constantemente realizadas pela escola. Esse envolvimento da escola com o bairro, permitiu com que a escola pudesse realizar festas de propaganda e participar em sessões de filmes no Cinema Smart, aberto próximo a escola naquela época (A VOZ DO TRABALHADOR, nº 24, 1913 apud DA SILVA, 2015). A análise de da Silva (2015) sobre tal influência de Matera se refere ao conceito de instrução integral propagado por Bakunin, visto que ele é citado como sinônimo de “educação integral” em seu texto, que é princípio na obra de Ferrer y Guardia e conceito fundante na obra de Paul Robin.

No Jardim Zoológico da Vila Isabel, Matera também pode orientar algumas visitas com apoio de um estudante de medicina disposto a tirar dúvidas dos estudantes (A

LANTERNA, nº144, 1911, p. 2 apud DA SILVA, 2015). Da Silva (2015) sustenta que esta prática educativa bastante ligada a visitas e atuações para além da escola era utilizada nas escolas que praticavam a educação integral, citando mais 2 exemplos de locais de ensino que faziam isso, as Escolas Modernas nº1 e nº 2 de São Paulo.

Em 1911, Matera organizou uma reunião sobre a educação racionalista, com delegados da FORJ, e da Associação das Escolas Modernas no Rio de Janeiro (A GUERRA SOCIAL, nº 7, 1911 apud DA SILVA, 2015). Nessa oportunidade Matera incentivou os anarquistas de todas as posições ideológicas presentes no local a se solidarizar com os empreendimentos educacionais promovidos pelos racionalistas, sindicalistas revolucionários ou não.

Segundo da Silva (2015), as festas de propaganda da escola funcionam como ferramentas para angariar fundos e para divulgar o ensino racionalista. Junto com a FORJ e a Liga anticlerical, que foi fundada para dar apoio às escolas modernas e defender o legado de Ferrer, Matera pode participar de diversas atividades de propaganda e protesto contra o fuzilamento do educador anarquista e racionalista Ferrer. Em 1912, foi realizada uma série de festas de propaganda na sede da Escola, que teve como principal orador o professor José Oiticica.

Pedro Matera defendia os princípios da educação racionalista de Ferrer: a não separação do ensino por gênero, a não separação da prática da teoria, o ensino do olhar da ciência ao operariado, dentre outras práticas. Os materiais sobre ensino racionalista que foram amplamente divulgados pelos anarquistas brasileiros, principalmente depois do fuzilamento de Ferrer em 1909 com a criação da Liga pró escola moderna, eram usados por Matera. (DA SILVA, 2021).

Não encontramos registro de como funcionam as avaliações na Escola Operária 1º de Maio. Mesmo assim, Da Silva (2015) entende que existiam fortes possibilidades dos métodos avaliativos usados largamente nas experiências de Escola Moderna de Ferrer y Guardia, também terem sido aplicados por Matera e pelos demais estudantes. Ou seja, a Escola 1º de maio funcionava sem prêmio, castigo, ou hierarquização arbitrária no ensino, tudo lá seria fundamentado no trabalho de cada qual segundo suas capacidades.

A participação em festas de comemoração de datas solenes como 1º de maio e o fuzilamento de Ferrer y Guardia fazia parte do trabalho pedagógico da Escola Operária 1º de Maio. A fanfarra da escola chegou até em 1909 a substituir a banda que seria contratada no evento de memória do fuzilamento de Ferrer. “As crianças da Escola Livre 1º de Maio, de Vila Isabel, incorporaram-se à manifestação entoando em coro o hino "A Internacional” (A VOZ DO TRABALHADOR, nº 11, 1909 apud DA SILVA, 2015). O apoio da FORJ ao esforço das

crianças e de Matera veio no formato da contratação de um bonde de transporte para eles ao centro do Rio de Janeiro.

Em outra campanha de protesto e memória operária promovido pela FORJ no dia primeiro de maio de 1913, Matera e seus alunos também tiveram sua voz ouvida no discurso de Ernesto de Souza, que com apenas 9 anos “expandiu sua opinião sobre essa gloriosa campanha da reivindicação dos direitos do operariado no Brasil” (A ÉPOCA, nº 276, 1913 apud DA SILVA, 2015). O Jardim Zoológico do bairro de Vila Isabel em 1920 também foi palco de ações de propaganda e arrecadação de fundos para as escolas modernas do país, fruto da iniciativa de Matera e da UOCC. Esse evento contou com conferências, torneio de pião e de futebol, apresentação de comédia pelo corpo cênico da escola, corrida com obstáculos e outras variadas atividades.

O princípio ferrerista da educação integral, que prevê a não separação de corpo e mente, ajudava Matera a pensar atividades, que educavam com trabalho, lazer e exercícios físicos, além das teorias e acúmulos da ciência, da cooperação, da comunidade e das ideias socialistas. A promoção da saúde e da higiene também fazia parte do todo trabalhado pela escola que se mostrava em sala de aula relacionado ao trabalho e a vida em comunidade. Esse princípio também parte de um entendimento de organização e saúde vistos fora da lógica individualista, vistos como obra coletiva. “O jogo e as brincadeiras [eram] indispensáveis às crianças. No tocante à sua constituição, saúde e desenvolvimento físico, todo mundo estará formado” (FERRER, 2010, p. 22).

As brincadeiras faziam parte da livre expressão das crianças na Escola 1º de maio, que assim poderiam suprir-se de necessidades ligadas ao lúdico e a socialização não opressiva. A livre escolha das atividades trabalhadas em aula e nos exercícios manuais, serviam para permitir e incentivar o gozo dos estudantes e sua livre expressão, que eram somente mediados pelo professor que trabalhava como um guia dos estudantes sobre seus interesses, baseado em conhecimentos científicos. Para Ferrer (2010, p. 24), são nas brincadeiras orientadas que o “despotismo” das crianças que se manifesta em suas vontades de mandar e subjugar seus amiguinhos, que pode ser desenvolvido em um sentido altruísta. É nesse momento que o professor pode demonstrar como a “lei da solidariedade” é benéfica para todos que a professam.

Alguns dos admiradores contemporâneos de Ferrer, como o próprio Silvio Gallo (1990), são opositores de uma premissa que Matera endossava. A de que, a consciência de classes não pode ser criada de forma suficiente somente com a educação, ela não pode ser ferramenta impulsionadora de revolução por si mesma. Isso não impediu Matera de ser um

admirador da vida e da obra de Ferrer, além de estudar e aplicar seus princípios. Como já vimos, Matera, utilizando de seu tempo de fala em eventos de propaganda e arrecadação da Escola Operária 1º de maio, ressaltava a importância dos sindicatos como motor da consciência de classe e ao mesmo tempo convidava a apoiar a escola que ele atuava até mesmo os anarquistas opositores do sindicalismo revolucionário.

A influência e participação da Escola Operária 1º de Maio na sua localidade e no meio operário não se resumia a educação. O espaço da escola servia para reuniões de diversas organizações e seus membros eram ativos em meios sindicais. Em 12 de outubro de 1912, é fundada a Associação Operária Independente, sediada no local de funcionamento da Escola Operária 1º de Maio. A Associação era filiada a COB e servia como aglutinadora de operários que objetivavam construir uma auto-representação coletiva enquanto classe. Cabe lembrar que muitos operários sem organização de ofício na época só puderam ser ouvidos no Segundo Congresso Operário Brasileiro (1913) graças aos esforços de Matera e de entusiastas da escola onde ele lecionava em criar tal associação. (A ÉPOCA, nº 83, 1912, apud DA SILVA, 2015).

É no espaço da Escola Operária 1º de Maio, que é fundado o Centro de Estudos Sociais, (A Voz do Trabalhador, nº 32, 1913, apud DA SILVA 2015). Esse Centro era uma divisão do Centro de Estudos Sociais do Rio de Janeiro, e era um divulgador de ideias anarquistas. O objetivo da escola nunca foi ensinar anarquia, mas incentivar e produzir reflexões sobre a condição dos operários do bairro, além de promover a organização dos operários frente às injustiças que o assolavam.

Matera, por exemplo, se uniu a FORJ em sua campanha contra a carestia da vida (A Voz do Trabalhador, nº 26, apud DA SILVA 2015). Em duas oportunidades no ano de 1913 ele pode palestrar aos trabalhadores sobre as reivindicações da federação dentro da própria escola. E o Jornal *A Época* (nº216, 1913), pode cobrir as falas ressaltando o teor delas sobre “a necessidade do operariado se organizar em sindicatos, em busca de melhores salários, pois os preços dos produtos alimentícios subiam mais do que os salários dos trabalhadores”.

A atuação sindical e a da escola não se separavam, pois a luta operária era vista como pedagógica por Matera. A conscientização contra a carestia e contra a primeira guerra mundial pelo qual Matera e seus alunos trabalharam foram consideradas de grande valor pela FORJ, que apoiava tais eventos de ação direta e propaganda.

Em 1914 é criado o Grupo de Educação Racional no bairro de Vila Isabel, Sediado na Escola Operária 1º de Maio, lá se debatia “ideia de ciência e liberdade” (A ÉPOCA, nº 737, 1914 apud DA SILVA). Os encontros de tal grupo serviam também para planejar a expansão do ensino racionalista no Distrito Federal.

Em 1918, após a insurreição operária<sup>12</sup>, Matera foi preso e a Escola 1º de maio interditada. Em 1919, ela é reaberta no mesmo local. Matera então decide se mudar com sua família para o bairro Olaria, mudando o endereço da escola para lá e no novo bairro mudando a escola de endereço mais uma vez no ano de 1921. Neste novo endereço permanece ativa até 1932, onde “suas atividades continuavam, promoviam ações políticas no bairro, exigiam asfaltamento, luz, água, saneamento básico” (A Batalha, nº 735, 1932 apud DA SILVA 2015).

## 5 CONCLUSÃO

Como vimos, as estratégias que disputaram a orientação da COB de 1906 a 1913 foram principalmente as do anarcossindicalismo e do sindicalismo revolucionário. As convergências entre as duas estratégias estavam em: manter o federalismo na estrutura da organização; fazer com que as decisões ali tomadas fossem realizadas por democracia direta; sem hierarquias; com independência do estado, de partidos políticos e de patrões; a partir da ação direta, sem recorrer a qualquer pretensa representação; e do classismo, estando sempre do lado dos trabalhadores e trabalhadoras.

Os anarcossindicalistas da COB, tinham influência da FORA argentina e queriam que as organizações filiadas à confederação tivessem unidade teórica e de ação, mantendo um horizonte anarco-comunista em seu programa e sendo uma organização explicitamente anarquista. Enquanto os sindicalistas revolucionários queriam uma unidade apenas prática na organização, regida pelas resoluções congressuais, mantendo uma “neutralidade” sindical, focando a ação dos sindicatos na luta por melhores condições de vida, tendo forte influência da CGT francesa.

Os congressos da COB de 1906 e 1913 incentivam os filiados a criarem projetos de educação e instrução aos trabalhadores. Bakunin e Ferrer foram os principais autores que nossa bibliografia creditou a inspiração das resoluções dos congressos sobre educação. As noções de instrução integral e a prática da escola moderna sendo filhos de Bakunin e de Ferrer respectivamente são citados diretamente nos encaminhamentos congressuais dos sindicalistas.

Membros da COB conseguiram manter uma linha programática coerente com suas discussões congressuais na sua atuação em todas as escolas que analisamos. Não podemos extrair de nossas leituras muita coisa sobre a atuação geral de todas as escolas vinculadas ao

---

<sup>12</sup> Somente citamos tal evento para não alongarmos mais ainda a discussão, porém, recomendamos para quem se interessar nele esta leitura:

DOS SANTOS, Hamilton Moraes Theodoro. A Insurreição anarquista de 1918. [TESTE] *Revista Crítica Histórica*, v. 11, n. 21, p. 127-162, 2020.

movimento operário de 1906 a 1913 no Brasil. Porém, nas escolas que trabalhamos pudemos perceber influências teóricas de Ferrer principalmente na atuação de anarcossindicalistas e de Bakunin na atuação de sindicalistas revolucionários

Nosso trabalho, foi capaz de auxiliar no entendimento das concepções de educação vigentes nas disputa da COB e a partir dele pudemos, mesmo que sem um grande aprofundamento, concluir pela existência de diferenças de atuação centrais entre 4 escolas e separar elas em dois grandes grupos, o das escolas que aparentemente foram pautadas pelo que hoje alguns poucos estudiosos chamam de educacionismo e o das escolas que pareciam manter uma atuação que iria de encontro com as resoluções sobre educação do Congresso de Bruxelas da AIT.

Dentre estes dois grupos certamente não existiram escolas que funcionaram como um tipo ideal das teorias que se filiavam, todas elas possuíam características vistas como positivas pelas duas teorias guarda-chuva onde as posicionamos. Afinal a teoria não cria a realidade ao seu redor, é a realidade que deve fundamentar a teoria. A classificação que criamos e abaixo explicaremos, é embasada na documentação que mobilizamos, isso deve ser levado em conta para os próximos estudos complementares, pois nosso acesso reduzido a fontes e falta de outras condições para a pesquisa nos permitiram somente produzir o que agora está neste documento.

Classificamos como educacionistas as ações de militantes nas escolas que mantiveram uma defesa explícita em seus veículos de informação e propaganda da tese de que a educação seria a principal ferramenta conscientização de classe dos trabalhadores, que a partir dela se colocariam em um trabalho revolucionário pelo anarquismo. Defensores de tal concepção, como, João Crispim, João Penteadó, Adelino de Pinho e Christiano Fettermann<sup>13</sup> ministraram aulas nas escolas Elisée Reclus e nas Escolas Moderna nº1 e nº2. A relação da Escola Elisée Reclus com a COB, foi limitada, o domínio da FORGS era de socialistas não anarquistas até 1911, o que dificultava o apoio mútuo entre a escola e a organização, enquanto tudo que pesquisamos sobre as Escolas Modernas nº1 e nº2 nos leva a crer que não existiu uma colaboração muito grande entre as escolas e a COB para além de um pouco de patrocínio mensal de organizações de ofício vinculadas a COB para as escolas.

A Escola Operária 1ª de maio era ligada a COB, tendo atividades de propaganda sindical e da luta dos trabalhadores como central em suas tarefas. Matora, foi inclusive mencionado por nossa bibliografia como mantenedor do modo de ação na educação que era

---

<sup>13</sup> Que mantinha uma posição razoavelmente diferente de Crispim, vendo além da educação formal algumas atividades de natureza política como formadoras de consciência.

debatido na AIT e influenciado por Bakunin. Por mais que a Escola em que Matora trabalhava fosse pequena, ela foi um lugar de trabalho político incansável, que a partir de concepções ferreristas de educação e de uma prática de ação direta que tinha a educação formal como apenas uma das ferramentas úteis aos trabalhadores e não mais importante ou central que outras atividades ligadas à luta por melhores condições de vida e outras atividades de organização e propaganda, pode levar adiante o legado das discussões e práticas da instrução integral sem manter uma perspectiva educacionista.

Por mais que o antagonismo existente entre os partidários de Bakunin e o chamado educacionismo aparentemente seja pequeno, ele rende discussões até hoje, e é fruto de uma vontade de construir um novo tipo de educação. Se Ferrer e Bakunin podem ter suas teorias usadas em uma mesma plataforma pedagógica, isso não pode ocorrer sem que em alguma diferença fundamental uma das teorias se erga sobre a outra na prática. O novo tipo de educação que foi obra de anarquistas e sindicalistas da primeira república, se atenuarmos suas divergências, pode ser descrito como calcado na liberdade e na igualdade reais, afinal Bakunin (2016) já mencionava que liberdade sem socialismo é privilégio e socialismo sem liberdade é escravidão.

## REFERÊNCIAS:

BAKUNIN, Mikhail. **Algumas palavras aos meus jovens irmãos da Rússia**. [S.I] Biblioteca Anarquista. 2010.

BAKUNIN, Mikhail. O Império Knuto-germânico e a revolução social. *In*. FERREIRA, A. C; TONIATTI, T. **De baixo para cima e da periferia para o centro**: textos políticos, filosóficos e de teoria sociológica de Mikhail Bakunin. Niterói: Alternativa, p.161-250, 2014a.

BAKUNIN, Mikhail. Programa de uma sociedade internacional secreta da emancipação da humanidade. *In*. FERREIRA, A. C; TONIATTI, T. **De baixo para cima e da periferia para o centro**: textos políticos, filosóficos e de teoria sociológica de Mikhail Bakunin. Niterói: Alternativa, p.65-120, 2014b.

BAKUNIN, Mikhail. Sofismas históricos da escola doutrinária dos comunistas alemães. *In*. FERREIRA, A. C; TONIATTI, T. **De baixo para cima e da periferia para o centro**: textos políticos, filosóficos e de teoria sociológica de Mikhail Bakunin. Niterói: Alternativa, p. 251-338, 2014c.

BAKUNIN, Mikhail. Escrito Contra Marx: fragmento formando uma continuação de O império Cnutogermânico. *In*: BAKUNIN, Mikhail. **Bakunin**: obras seletas 1. São Paulo: Intermezzo, p.267-324, 2016.

BAKUNIN, Mikhail. A instrução integral. *In*: BAKUNIN, Mikhail. **Bakunin: obras seletas 2**. São Paulo: Intermezzo, p. 131-149, 2017a.

BAKUNIN, Mikhail. Como apresentar as questões revolucionárias: a ciência e o povo. *In*: BAKUNIN, Mikhail. **Bakunin: obras seletas 2**. São Paulo: Intermezzo, p.73-90, 2017b.

BAKUNIN, Mikhail. Federalismo, socialismo e antiteologismo. *In*: BAKUNIN, Mikhail. **Bakunin: obras seletas 2**. São Paulo: Intermezzo, p. 239-340, 2017c.

BAKUNIN, Mikhail. História do socialismo. *In*: BAKUNIN, Mikhail. **Bakunin: obras seletas 2**. São Paulo: Intermezzo, p. 411-446, 2017d.

BARRUÉ, Jean. Bakunin e a educação. *In*: BAKUNIN, Mikhail. **Bakunin: obras seletas 2**. São Paulo: Intermezzo, p.483-495, 2017.

BATALHA, Claudio HM. **O movimento operário na Primeira República**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

BERTHIER, René. **Teoria política e método de análise no pensamento de Bakunin**. São Paulo, ITHA, 2014.

BERTHIER, René. Atualidade de Bakunin. *In*: BAKUNIN, Mikhail. **Bakunin: obras seletas**. São Paulo: Intermezzo, p. 357-392, 2016.

BRITO, Luciana Ribeiro de. Uma Polêmica com Silvio Gallo a Respeito de “A Instrução Integral” de Mikhail Bakunin. **Revista Posição**, v. 1, n. 02, p. 5-10, 2014.

BRITO, Luciana Ribeiro de, **AULA 05 - ANARQUISMO E EDUCAÇÃO: a concepção de Instrução Integral**. 2021. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=ZocjDG3VMW4&t=1058s>>. Acesso em: 17/05/2023.

CAMPINHO, Fábio. Sindicalismo de Estado: controle e repressão na era Vargas (1930-1935). **Revista Eletrônica do CEJUR**, v. 1, n. 1, 2006.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo Caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTELLUCCI, Aldrin Armstrong Silva. **Trabalhadores, máquina política e eleições na Primeira República**. 2008.

CORRÊA, Felipe. **A ESTRATÉGIA DE MASSAS DE NENO VASCO**. 2010. Disponível em:<[https://www.academia.edu/38601127/A\\_Estrat%C3%A9gia\\_de\\_Massas\\_de\\_Neno\\_Vasco?auto=download&email\\_work\\_card=download-paper](https://www.academia.edu/38601127/A_Estrat%C3%A9gia_de_Massas_de_Neno_Vasco?auto=download&email_work_card=download-paper)> Acesso em: 19/06/2023.

CORRÊA, Felipe. **Kropotkin e as Estratégias Anarquistas**. 2014

CORRÊA, Felipe. **Bandeira Negra: discutindo o anarquismo**. Autonomia Literária, 2022.

CRISPIM, João; VASCO, Neno. **Anarquistas no Sindicato: um debate entre Neno Vasco e João Crispim**. São Paulo, Biblioteca Terra Livre; Núcleo de Estudos Libertários Carlo Aldegheri, 2014.

DE CASTRO, Rogério Cunha. O sonho de um tolstoiano: João Penteadado e a Escola Moderna de São Paulo (1912-1919). **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, v. 3, n. 2, p. 9-17, 2015.

DA SILVA, Andréa Villela Mafra. **Experiências educacionais libertárias no Brasil: autonomia, solidariedade e liberdade: ingredientes para uma ação educativa eficaz**. 2017. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

DA SILVA, Pedro Henrique Prado. **A escola operária 1 de maio e Pedro Matera: a educação popular como instrumento revolucionário no Brasil (1903-1934)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

DA SILVA, Rodrigo Rosa. Francisco Ferrer y Guardia: ressonâncias de uma vida para a liberdade. *In*: MOTTA, Benjamin *et al.* **Ferrer**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2021, p. 9-27.

DE PINHO, Adelino Tavares. **Pela educação e pelo trabalho: e outros escritos**. Biblioteca Terra Livre, 2015.

FABBRI, Luigi, **O individualismo stirneriano no movimento anarquista**. 2021. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/fabbri/1903/12/90.htm>> Acesso em: 17/08/2023

FERREIRA, Andrey Cordeiro. Trabalho e ação: o debate entre Bakunin e Marx e sua contribuição para uma sociologia crítica contemporânea. **EM DEBATE**, n. 4, p. 1-23, 2010.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. Materialismo, anarquismo e revolução social: o bakuninismo como filosofia e como política do movimento operário e socialista. **XXVII Simpósio Nacional de História**, 2013.

GALLO, S. **Educação anarquista: por uma pedagogia do risco**. São Paulo, 1990. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000028991>. Acesso em: 22/08/ 2023

GALLO, Silvio. Pedagogia libertária e ideologia: vias e desvios da liberdade. **Perspectiva**, v. 15, n. 27, p. 17-34, 1997.

GIULIANELLI, Roberto. **Biografia di Errico Malatesta**. 2004.

GUARDIA, Francisco Ferrer. **A Escola Moderna**. Ateneu Diego Giménez. Piracicaba, 2010.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. A liberdade é negra; a igualdade, branca e a fraternidade, mestiça. *In*: **Classes, Raça e Democracia**. São Paulo: Ed. 34. 2011.

KNEPER, Gennadi. **Bakunin: biografia global de un libertario cosmopolita**. 2015. Tese de Doutorado. Universitat Pompeu Fabra.

KNEVITZ, Maurício Moroso. **A Voz do Trabalhador e a Articulação do Movimento Operário Brasileiro (1908-1915)**, [S.I].

KROPOTKIN, Piotr. **Campos, Fábricas Y Talleres**. [S.I]. Disponível em: <[https://www.solidaridadobreira.org/ateneo\\_nacho/libros/Piotr%20Kropotkin%20-%20Campos,%20fabricas%20y%20talleres.pdf](https://www.solidaridadobreira.org/ateneo_nacho/libros/Piotr%20Kropotkin%20-%20Campos,%20fabricas%20y%20talleres.pdf)> Acesso em: 31/07/2023

LUTA LIBERTÁRIA. A Corrente Anarco-Comunista: histórico, crítica e permanência. *In*: MALATESTA, Errico; FABBRI, Luigi. **Anarco-Comunismo Italiano**. São Paulo: Luta Libertária, 2003.

LUIZETTO, Flávio. O movimento Anarquista em São Paulo: a experiência da escola moderna nº 1 (1912-1919). *In*: **Educação & Sociedade**, UNICAMP, Campinas: São Paulo, ano VIII, nº 24, agosto de 1986.

MACHADO, Antonio Felipe da Costa Monteiro. Educação, sindicalismo revolucionário e anarquismo nos Congressos Operários Brasileiros (1903-1921). [TESTE] **Revista Crítica Histórica**, v. 11, n. 21, p. 163-185, 2020.

MALATESTA, Errico. **Anarquia e Organização**. 2006. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/malatesta/1927/mes/anarquia.htm>> Acesso em: 10/6/2023.

OITICICA, José. **A Doutrina Anarquista ao Alcance de Todos**. Achiamé, Rio de Janeiro, 2006.

OLIVEIRA, Ivan Thomaz Leite de. **Definindo atitudes: sindicalismo de intenção revolucionária e as Escolas Modernas de São Paulo (1900-1919)**. 2018.

OPAR/UNIPA (Organização Popular Anarquista Revolucionária / União Popular Anarquista). **Plataforma Internacional do Anarquismo Revolucionário**, 2011. Disponível em: <<https://uniaoanarquista.files.wordpress.com/2012/12/par-ptbr-1c2aaerrata.pdf>> Acesso em 30/05/2023

PASSETTI, Edson. Anarquistas na universidade. **verve. revista semestral autogestionária do Nu-Sol**, n. 10, 2006.

PERISSÉ, Gabriel. **Linguagem Educacional: Cristovam Buarque e seus neologismos**. Notandum (USP), 2008.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **Do princípio federativo**. São Paulo: Imaginário. 2001

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil: 1890-1930**, 1985.

RAMOS, Renato; SAMIS, Alexandre. **Domingos Passos: O “Bakunin Brasileiro”**. Rio de Janeiro: Faisca Publicações Libertárias, 2009.

RIBEIRO, Liana Severo. **Debates sobre raça, classe e projetos de República a partir do jornal O Exemplo no pós-abolição em Porto Alegre (1910-1919)**. 2020.

RODRIGUES, Edgar. **Socialismo e Sindicalismo no Brasil**. Rio de Janeiro-RJ: Laemmert, 1969.

RODRIGUES, Edgar. **Alvorada Operária**. Mundo Livre. Rio de Janeiro, 1979.

RODRIGUES, Edgar. Figuras exemplares do anarquismo e/ou "escritos" pouco convencionais. **verve. revista semestral autogestionária do Nu-Sol**. n. 5, 2004.

SÁ E BENEVIDES, Bruno Corrêa de. **O Anarquismo sem adjetivos: a trajetória libertária de Angelo Bandoni entre propaganda e educação**. 2018. Dissertação de Mestrado.

SAMIS, Alexandre **Minha Pátria é o Mundo Inteiro: Neno Vasco, o anarquismo e o sindicalismo revolucionário em dois mundos**. Lisboa: Letra Livre, 2009.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira**. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHMIDT, Benito Bisso. A palavra como arma: uma polêmica na imprensa operária porto-alegrense em 1907. **História em Revista**, v. 6, 2000.

TOLEDO, Edilene. Para a união do proletariado brasileiro: a Confederação Operária Brasileira, o sindicalismo e a defesa da autonomia dos trabalhadores no Brasil da Primeira República. **Perseu: História, Memória e Política**. n. 10, 2013.

TOLEDO, Edilene. Confederação Operária Brasileira (COB). **CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL**. Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro. Rio de Janeiro: FGV, 2022.

UNIPA (União Popular Anarquista). **A Revolução Social no Brasil**, Série Documentos, Política & Teoria, vol. 2, 2004 Disponível em <[https://uniaoanarquista.files.wordpress.com/2012/12/sc3a9rie\\_dpt-vol2.pdf](https://uniaoanarquista.files.wordpress.com/2012/12/sc3a9rie_dpt-vol2.pdf)> Acesso em: 30/05/2023.

VASCO, Neno. **Sindicalismo Revolucionário**. 2021a. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/vasco/1912/12/41.htm>> Acesso em: 19/05/2023

VASCO, Neno. **Sindicalistas e anarquistas**. 2021b. Disponível em: <<https://ultimabarricada.wordpress.com/neno-vasco/obras-de-neno-vasco/sindicalistas-e-anarquistas/>> Acesso em 15/04/2023

XAVIER, Maria Elizabete S. P. **Capitalismo e Escola no Brasil**. Papirus: São Paulo, Campinas, 1990.