

# PELA EDUCAÇÃO LUTAREMOS O BOM COMBATE: A INSTRUÇÃO OPERÁRIA COMO UM CAMPO DE DISPUTAS ENTRE CATÓLICOS E ANARQUISTAS NA PRIMEIRA REPÚBLICA BRASILEIRA<sup>1</sup>

Isabel Bilhão

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil.*



## Resumo

Neste artigo aborda-se o contexto de transformações sócio-educacionais ocorridas ao longo da Primeira República brasileira, quando o crescimento urbano-industrial e o aumento da força organizativa e numérica do operariado começou a se fazer sentir, ensejando o crescimento de disputas de diferentes grupos em torno da educação dos trabalhadores. Observam-se as polêmicas travadas entre integrantes do clero católico e militantes anarquistas pela adesão operária às suas concepções educativas.

Palavras-chave: movimento operário, educação, polêmicas, anarquismo, catolicismo.

## FOR EDUCATION WILL FIGHT THE GOOD COMBAT: THE WORKERS' EDUCATION AS A FIELD OF DISPUTES BETWEEN CATHOLICS AND ANARCHISTS IN THE FIRST BRAZILIAN REPUBLIC

## Abstract

The article addresses the context of social and educational changes that occurred along the Brazilian First Republic, in which urban-industrial growth and increased the organizational and numerical strength of the workers began to be noticeable, increasing disputes of the distinct groups around the workers education. Will observe the polemics between members of the catholic clergy and anarchist militants by the adhesion of the working class to their educational conceptions.

Key-words: labour movement, education, polemics, anarchism, catholicism.

<sup>1</sup> Este artigo faz parte de um projeto intitulado *Entre a fé e a razão*: disputas de católicos e anarquistas pela educação operária (Espanha, Brasil e Argentina - 1891-1920), realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, com financiamento do CNPq.

**POR LA EDUCACIÓN LUCHAREMOS EL BUEN COMBATE: LA INSTRUCCIÓN DE LOS TRABAJADORES COMO UN CAMPO DE DISPUTAS ENTRE LOS CATÓLICOS Y LOS ANARQUISTAS EN LA PRIMERA REPÚBLICA DE BRASIL**

Resumen

El artículo aborda el contexto de transformaciones socio educativas ocurridas a lo largo de la Primera República en Brasil, en el cual el crecimiento urbano-industrial y el aumento de la fuerza organizativa y numérica de los obreros empezaba a ser sentida, intensificando las disputas de distintos grupos alrededor de la educación de los trabajadores. Se observan las polémicas trabadas entre miembros del clero católico y militantes anarquistas por la adhesión obrera a sus concepciones educativas.

Palabras-clave: movimiento obrero, educación, polémicas, anarquismo, catolicismo.

**PAR L'ÉDUCATION NOUS BATTONS LE BON COMBAT: L'INSTRUCTION DES TRAVAILLEURS COMME UN DOMAINE DE DIFFÉRENDS ENTRE LES CATHOLIQUES ET LES ANARCHISTES DANS LA PREMIÈRE RÉPUBLIQUE BRÉSILIENNE**

Résumé

L'article aborde le contexte des changements sociaux et éducatifs qui se sont produits le long de la Première République brésilienne, où la croissance urbaine et industrielle et l'augmentation de la force organisationnelle et numérique des travailleurs a commencé à être perceptible, augmentant les différends des groupes distincts autour de la formation des travailleurs. Observeront les polémiques entre les membres du clergé catholique et des militants anarchistes par l'adhésion de la classe ouvrière pour leurs conceptions éducatives.

Mots-clé: mouvement ouvrier, éducation, polemics, anarchisme, catholicisme.

**P**ara analisar as disputas em torno da educação operária na qual se envolveram integrantes do clero católico e militantes anarquistas, ao longo do período conhecido como Primeira República, o presente artigo compõe-se de duas partes. Inicialmente trato das principais condições educacionais em que estes embates ocorreram, procurando situá-las no contexto sócio educacional do período. Na segunda parte trato das disputas entre os grupos contendores, com vistas a perceber as estratégias e recursos mobilizados nos embates e a importância conferida à educação dos trabalhadores naquele momento.

Um esclarecimento prévio se faz ainda necessário: em relação ao termo polêmica, me utilizo da definição apresentada por Ventura (1991), de que este seria “um gênero literário que combina a novidade do espaço público, valores tradicionais como honra e duelo, e boa dose de personalismo” (p. 12). No que diz respeito ao espaço público, pode-se entendê-lo como aquele em que a vida se passa fora do âmbito familiar e dos amigos íntimos, no qual “grupos sociais complexos e díspares teriam que entrar em contato inelutavelmente” (Sennett, 1989, p. 32). No caso aqui examinado, a imprensa é o veículo utilizado para fazer circular, no espaço público, as polêmicas por meio das quais os nossos contendores duelavam, tendo suas palavras como armas, pois, como lembra Benito Schmidt, “em uma sociedade desarmada como a nossa, em que o monopólio da violência pertence ao Estado, os duelos podem se transformar em polêmicas, e, ao invés do sangue muita tinta é derramada” (Schmidt, 2000, p. 64).

Dito isso, passemos a contextualização das questões educacionais em que se desenrolaram as polêmicas a serem tratadas. Observe-se que, embora no período imperial já fosse reconhecida a necessidade de investimento na educação para a formação do cidadão-eleitor e que, especialmente a partir da promulgação da Lei do Ventre Livre, em 1871, os círculos políticos já discutissem a importância da instrução dos ingênuos e dos filhos dos trabalhadores livres e pobres, ensejando, entre outras medidas, a elaboração de um parecer por parte de Rui Barbosa<sup>2</sup> com vistas à reforma do ensino primário, para que este fosse gratuito, obrigatório, laico e baseado na observação e na experimentação, por meio do método intuitivo (Machado, 2005), tais medidas acabaram por ficar restritas às escolas fundadas no Município Neutro (Rio de Janeiro).

Em outras províncias do Império como, por exemplo, em São Paulo, as décadas de 1870 e 1880 também foram marcadas pela discussão das questões educacionais que ganhavam as páginas dos jornais republicanos e ensejavam acaloradas polêmicas e críticas de articulistas que se intitulavam defensores da instrução e apresentavam exemplos de bem-sucedidas experiências educacionais realizadas naquelas que eram consideradas nações civilizadas, sobretudo nos Estados Unidos (Schelbauer, 2005).

Com a Proclamação da República, durante o governo provisório, em abril de 1890, instituiu-se o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, tendo Benjamin Constant Botelho de Magalhães como seu primeiro ministro. Durante o período em que esteve à frente deste Ministério, Constant chegou a retomar uma proposição presente na última Fala do Trono, de maio de 1889, defendendo um plano de educação único e uniforme em todos os Estados, que se tornasse nacional e coletivamente assumido pelo

<sup>2</sup> Pareceres sobre a reforma do ensino secundário e superior, de 1882, e reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública, de 1883 (Machado, 2005).

governo e pelo conjunto da sociedade (Cartolano, 1994, p. 110). Tal medida não chegou a ser encaminhada, limitando-se o recém criado Ministério à elaboração de uma reforma educacional mais uma vez restrita à Capital Federal<sup>3</sup>. Para Maria Tereza Penteado Cartolano, “a instrução pública não representava uma área de investimento prioritário do governo federal” (1994, p. 122). Segundo a autora, “tal era o desprestígio da educação e tão claros os fins políticos envolvidos na criação da nova pasta que ela foi extinta em 26 de dezembro de 1892, onze meses após a morte de Benjamin Constant” (Cartolano, 1994, p. 122). Os assuntos da instrução pública, ciências, letras e artes passaram à competência do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores (Atos do poder legislativo, 1892, v. I, lei n. 2.223).

Mas embora limitadas, tais mudanças, combinadas àquelas herdadas do Império, parecem ter surtido algum efeito, ao menos do ponto de vista quantitativo, uma vez que a sede do governo apresentava índices de analfabetismo bem abaixo dos registrados nos outros Estados: pelo censo de 1890 eram menos de 50% os analfabetos na Capital Federal, enquanto no conjunto do país esse índice chegava a 85,21% (Paiva, 1973, p. 70). Enquanto no Brasil os dados censitários revelam que, nos primeiros vinte anos do século 20, a taxa de alfabetização manteve-se praticamente a mesma, em São Paulo o peso relativo da população alfabetizada, considerada sua população total, aumentou de 24,72% para 29,82% (Infantosi, 1983, p. 50).

Entretanto, ainda que a reforma Benjamin Constant, por sua importância naquela conjuntura, pudesse ser considerada modelo e referência para outras reformas que, por força da descentralização administrativa e política do novo regime, viessem a ocorrer nos Estados e municípios, e mesmo sendo possível perceber alguma preocupação com a questão educacional animando o debate dos legisladores - daí derivando a formação dos primeiros grupos escolares, em Estados como São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio Grande do Norte (Bencostta, 2005, p. 70), por meio dos quais se pretendia assegurar o acesso universal e a gratuidade do ensino - não se pode desconsiderar as limitações desse sistema, apontadas por Jorge Nagle, especialmente a inexistência de escolas e a falta de vagas para atender toda a demanda, o que mantinha a legislação longe da realidade nacional (Nagle, 2009, p. 27).

Tal situação, amparada na concepção liberal do Estado, não apenas deixou aos Estados e municípios da federação grande parcela de autonomia nos assuntos educacionais, incluindo-se a possibilidade de constituição ou não de redes de ensino, como também legou amplos espaços para iniciativas educacionais fora do âmbito governamental. Algumas dessas iniciativas remetem a uma longa tradição, como no caso das escolas confessionais católicas. Outras iniciativas ligaram-se à ação de indivíduos ou grupos que, imbuídos de saberes, credos religiosos, concepções de mundo, ânimos políticos ou da necessidade de ganhar a vida, passaram a abrir escolas pelos mais variados recantos do país. Os métodos pedagógicos poderiam amparar-se em ideais transformadores, concepções educacionais tradicionais ou inovadoras, ou apenas garantir

<sup>3</sup> Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890, Senado Federal - Subsecretaria de Informações. Disponível em <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/4\\_1a\\_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm)>. Acesso em 27 ago., 2013.

o ganha-pão do mestre que ensinava, baseado no que aprendeu, as primeiras letras e cálculos aos seus pupilos.

De qualquer forma, a questão educacional aprofundou, ao longo da Primeira República, um espaço de disputas, que já podia ser observado desde o Império. Para o caso desse artigo interessam, especialmente, aquelas travadas entre integrantes do clero e militantes anarquistas em torno da educação operária. Essas disputas encontram-se, contudo, no interior de um campo mais vasto de transformações. Como lembra Jacqueline Hermann, a instituição da República e, a consequente separação Estado-Igreja no Brasil, causou alívio e apreensão junto aos católicos: “Alívio porque os novos tempos permitiam uma liberdade de ação ante o poder temporal há muito reclamada por parte das lideranças eclesiais e apreensão porque o projeto da nova Constituição [...] apresentava propostas evidentes de limitação da esfera de ação da Igreja Católica” (Hermann, 2006, p. 123). Dentre essas limitações estava a laicização do ensino público.

Por outro lado, liberada das obrigações e do controle do poder temporal, a Igreja Católica no Brasil pôde aprofundar o movimento de romanização, que se caracterizou pela institucionalização do sagrado e pelo fortalecimento da hierarquia, tendo na obediência e na afirmação da infalibilidade papal seus pontos culminantes (Azzi, 1977). A romanização representava um dos lados da moeda, cuja outra face era o ultramontanismo, pelo qual, desde a publicação, em 1846, da encíclica *Qui pluribus* a Igreja manifestava-se contra as concepções racionalistas e anticlericais, afirmava que as questões sociais, políticas e econômicas estariam unidas às religiosas, definia as correntes defensoras das liberdades de culto e pensamento como inimigas e atacava o direito dos pais de decidirem sobre a educação dos filhos (Souza, 2000).

Entretanto, nas décadas finais do século 19 a Igreja Católica precisou não apenas reconhecer a existência de uma “questão social, mas também pensá-la como um problema estrutural, inerente à lógica capitalista” (Amaral, 2007, p. 28). Ao longo do pontificado de Leão XIII (1878-1903), parte dos pensadores católicos passou, por um lado, a reconhecer os problemas econômicos e sociais e, por outro, a condenar a luta de classes como caminho para sua solução.

Editada em maio de 1891 a encíclica papal *Rerum Novarum*, em linhas gerais, reforçava o direito à propriedade privada e a necessidade de harmonia entre as classes sociais, condenava as ideias socialistas e anarquistas e, recorrendo ao corporativismo, apontava-o como forma de resolução dos problemas sociais ao defender que

assim como no corpo humano os integrantes, apesar da sua diversidade, se adaptam maravilhosamente uns aos outros, de modo que formam um todo exatamente proporcionado e que se poderá chamar simétrico, assim também, na sociedade, as duas classes estão destinadas pela natureza a unirem-se harmoniosamente e a conservarem-se mutuamente em perfeito equilíbrio. Elas têm imperiosa necessidade uma da outra: não pode haver capital sem trabalho, nem trabalho sem capital. (*Rerum Novarum*, 1941, p. 13)

Ao pensar a questão social a Igreja tentou não apenas recuperar o espaço perdido com o advento da modernidade e com a expansão das ideias socialistas e anarquistas, mas também se legitimar como irradiadora de uma “consciência moral do mundo” (Souza

2002, p. 37), procurando firmar-se como instituição normatizadora da lógica social que se estabelecia. Assim, definia, por um lado, que o trabalhador

deve fornecer integralmente e fielmente todo o trabalho a que se comprometeu por contrato livre e conforme a equidade; não deve lesar o seu patrão, nem nos seus bens, nem na sua pessoa; as suas reivindicações devem ser isentas de violências, e deve fugir dos homens perversos que, nos seus discursos artificiosos, lhe sugerem esperanças exageradas e lhe fazem grandes promessas, as quais só conduzem a estéreis pesares e à ruína das fortunas (*Rerum Novarum*, 1941, p. 14)

e, por outro, que os patrões

não devem tratar o operário como escravo, mas respeitar nele a dignidade do homem, realçada ainda pela do cristão. [...] O que é vergonhoso e desumano é usar dos homens como de vis instrumentos de lucro, e não os estimar senão na proporção do vigor de seus braços. (*Rerum Novarum*, 1941, p. 14)

No Brasil, neste período, os bispos esforçavam-se por modificar a imagem dos prelados, até então considerados altos funcionários a serviço do governo, identificando-os como integrantes da hierarquia eclesiástica, cuja autoridade advinha diretamente do papa. Outro cuidado era assegurar o caráter clerical dos ritos, definindo a presença do sacerdote como indispensável ao ministério dos sacramentos, de forma a retirar os leigos da direção das atividades religiosas e diminuir a autonomia da religiosidade popular. Em contrapartida, tornou-se necessário preparar melhor o clero e afastá-lo do excessivo contato com as atividades não religiosas, passando-se a valorizar o sacerdote reformado, dotado das características desejadas pelo ultramontanismo. Esse novo tipo de clero encontrou espaço nos meios urbanos e se caracterizou por sua obediência ao episcopado (Dallabrida, 2005).

Tal contexto de ordenação e hierarquização das relações no interior do catolicismo tornou necessário, além de renovar as velhas ordens religiosas, enviar ao Brasil congregações católicas europeias que pudessem estabelecer vínculos mais sólidos com a Cúria romana. No final do século 19 chegaram ao país capuchinhos italianos e franceses, jesuítas espanhóis, austríacos, italianos, portugueses e alemães, salesianos italianos, franciscanos alemães, dominicanos franceses, redentoristas holandeses e bávaros. Tratava-se de grande quantidade de religiosos em fase de formação ou recentemente ordenados, cujas funções não se restringiriam mais à vida contemplativa, no interior de suas ordens, pelo contrário, passariam a se envolver em obras assistenciais, educativas e a incentivar e participar de associações operárias católicas (Dallabrida, 2005).

Entre elas Claudio Batalha destaca as três de maior influência durante a Primeira República: o Centro dos Operários Católicos, de 1889, em São Paulo, transformado mais tarde em Centro Operário Católico Metropolitano, em 1907; a Federação Operária Cristã, atuante na década de 1910 em Pernambuco, e a Confederação Católica do Trabalho (1919), de Belo Horizonte, “uma espécie de central de sindicatos católicos” (Batalha, 2000, p. 28).

No âmbito educacional, para fazer frente à laicidade do ensino público, e às demais formas concorrentes de instrução, as autoridades eclesiais brasileiras dedicaram-se a

promover o estabelecimento de uma rede de escolas católicas em âmbito nacional, sendo poucas as congregações, masculinas e femininas, que não se envolveram na criação de instituições escolares (Dallabrida, 2005). Uma das áreas de atuação dessas congregações foi o ensino dos filhos de trabalhadores. Em relação a essa questão, a *Rerum Novarum* recomendava que a criança não deveria “entrar na oficina senão quando a idade tenha desenvolvido nela as forças físicas, intelectuais e morais; do contrário, como uma planta ainda tenra, ver-se-á murchar com demasiado precoce e dar-se-á cabo de sua educação” (*Rerum Novarum*, 1941, p. 24). Atuando junto aos operários e seus filhos, a Igreja procurava, tanto evitar a disseminação de ideias contestadoras entre as novas gerações, quanto reaproximar as famílias à fé católica.

As vilas operárias eram locais privilegiados dessa inserção. Nelas não faltariam párocos ou escolas organizadas por congregações. Em São Paulo, por exemplo, nas primeiras décadas do século 20, foram construídas diversas dessas vilas. Entre elas a Mariza Zélia, no Bairro do Belenzinho; a Prudente, no Ipiranga; a Crespi, na Mooca (Rago, 1985, p. 177). A Vila Maria Zélia, estabelecida pelo empresário Jorge Street, teve como professoras, até 1920, quando a empresa foi vendida para o grupo Scarpa, as Irmãzinhas da Imaculada Conceição (Morangueira, 2006, p. 122).

Muito já foi dito sobre o caráter disciplinar dessas instituições. Margareth Rago, por exemplo, salientou que elas baseavam sua pedagogia em um rígido ordenamento. Em suas palavras, a criança aprenderia “a respeitar, isto é, a temer, a submeter-se aos superiores hierárquicos, aos horários, aos regulamentos, às instruções, responder devidamente aos estímulos, na instituição escolar ou no processo de trabalho” (Rago, 1985, p. 153).

Contudo, mesmo sem negar o caráter disciplinar da pedagogia católica, que também contribuiu para que os trabalhadores se afastassem de movimentos ou ideologias contestatórias, ensejando alianças do clero, tanto com o empresariado, quanto com o governo, não se pode desconsiderar que, como salienta Jesse Jane de Souza, a Igreja, como instituição, estava imbuída de um sentido muito mais amplo e profundo, que deve ser entendido como um projeto teológico-político que “se move no tempo com sentido de permanência e que incorpora à sua tradição doutrinária os novos desafios impostos pelo temporal” (Souza, 2002, p. 25). Para a autora, “quando se perde de vista esta dimensão da atuação da Igreja, não é mais possível compreender o fetiche de sua profunda dominação” (Souza, 2002, p. 25).

Dentre os vários desafios temporais enfrentados pela Igreja Católica ao longo da Primeira República, estava a organização dos trabalhadores. No Brasil, esta foi marcada pelo surgimento de distintas correntes de militância, entre elas, os anarquistas, os socialistas, os comunistas e os positivistas. Esses grupos divergiam em muitos aspectos relacionados às concepções e formas de atuação, mas tendiam a encontrar no anti-clericalismo um importante ponto de convergência.

Outro ponto de aproximação das diferentes tendências ideológicas dos militantes operários ao longo da Primeira República era a esperança iluminista na instrução como arma de emancipação dos trabalhadores. Assim, para essas variadas correntes, a educação seria a maravilhosa luz e a escola considerada verdadeira seria aquela de onde emanaria a luz do saber para o intelecto. A par dessa certeza grupos ou indivíduos de diversas linhas teórico-ideológicas fundaram escolas de Norte a Sul do país.

Aqui interessa-nos aquelas fundadas pelos anarquistas, pois se pode observar que, por seu ideário e por suas características de militância, nenhum outro grupo preocupou-se, de forma tão sistemática, com a fundação de escolas ou com a difusão de uma proposta pedagógica. Cabe esclarecer, entretanto, que quando utilizo o termo anarquistas estou a me referir àqueles que postulavam versões difusas do pensamento ácrata, ao qual tinham acesso pela leitura de variados autores, como Proudhon, Malatesta, Kropotkin, Bakunin e, especialmente, de tradutores e divulgadores de suas obras como, por exemplo, o português Neno Vasco.

Mas apesar da grande diversidade de formulações e apropriações do pensamento libertário que marcava sua atuação, esses militantes tinham algumas posturas comuns, entre elas, a defesa dos direitos operários, com ênfase na conquista da jornada de oito horas de trabalho, as campanhas em prol do que seria considerado levantamento moral da classe pela educação, bem como do uso de veículos de imprensa como os principais meios de divulgação de ideias e doutrinação da sociedade.

Como observa Fernando Antonio Peres, o método preferido pelos anarquistas era “a propaganda pela palavra” (Peres, 2010, p. 104), tanto oral, quanto escrita. Essa ocorria por meio de conferências, palestras, comícios, apresentações teatrais, concertos musicais, recitais de poesia e canto, publicação de impressos - gravuras, ilustrações, livros, folhetos, opúsculos -, criação de cursos livres e edição de jornais. Assim sendo, o estímulo à leitura e à alfabetização constituíam temas centrais nos esforços de propaganda entre esses militantes (Peres, 2010).

Nos escritos divulgados pela imprensa ácrata a Igreja Católica era apresentada como o principal obstáculo ao progresso do pensamento, pois proibia o fiel de conhecer outras doutrinas e impedia-lhe o contato com obras de outras religiões ou correntes de pensamento. Por outro lado, eram bastante citados os educadores, os quais, segundo seu entendimento, garantiriam “uma educação para o pleno desenvolvimento da consciência humana” (Peres, 2010, p. 82), especialmente Paul Robin, Sébastien Faure e Francisco Ferrer.

Dentre eles, foi o francês Paul Robin quem sistematizou as teses anarquistas sobre educação numa pedagogia libertária, exercendo papel de destaque nos debates sobre o tema durante os congressos da Associação Internacional do Trabalho e, entre 1880 e 1894, concretizou a primeira experiência efetiva de ensino libertário, quando dirigiu um orfanato nos arredores de Paris (Gallo; Moraes, 2005).

Entretanto, entre os militantes brasileiros, o pedagogo catalão Francisco Ferrer foi o mais citado pelos anarquistas que não apenas apontavam seu modelo como referencial de escola racional e moderna, mas também lhe devotavam homenagens nos aniversários de sua morte<sup>4</sup> (Tragtenberg, 1978). A escola moderna de Ferrer funcionou em Barcelona entre 1901 e 1905, quando foi fechada pelo governo. O seu método pedagógico, com forte inspiração positivista, colocava o ensino das Ciências Naturais como centrais. Entretanto, tratava-se de um aprendizado ativo, no qual as crianças eram instigadas a

<sup>4</sup> Ferrer foi acusado de ser o mentor intelectual da Semana Trágica, de julho de 1909, rebelião popular, ocorrida em Barcelona, propagada a partir de uma greve geral, que se caracterizou pelo incêndio de conventos e na qual ocorreram confrontos diretos de operários e populares com as forças governamentais. Condenado à morte pelo governo do rei Afonso XIII, foi fuzilado em 13 de outubro de 1909 na fortaleza de Montjuic.



fazer suas próprias descobertas. Assim como Robin, Ferrer defendia uma educação integral, procurando levar em conta os aspectos físicos, profissionais e ético-morais dos estudantes (Gallo; Moraes, 2005, p. 89).

Animados pela pedagogia racionalista, nos moldes de Ferrer, os libertários atuantes no Brasil esforçaram-se por criar escolas em distintas localidades do país. Algumas chegaram a funcionar por algum tempo, outras tiveram caráter bastante efêmero. Dentre elas, foram fundadas, em Porto Alegre, no ano de 1906, a Escola Eliseu Reclus, que funcionava no mesmo prédio do jornal *A Luta*, e, em 1918, a Escola Moderna, que chegou a ter cerca de 400 alunos dos dois sexos. Em 1923 essa cidade viu surgir ainda a Sociedade Pró-Ensino Racionalista (Corrêa, 1987; Petersen, 2001).

Esse movimento expandiu-se com a criação de escolas como a Germinal, no Ceará (1906); a Escola Operária 1º de Maio, no Rio de Janeiro (1912) e a Escola Moderna, de Petrópolis (1913) (Rodrigues, 1992). Na cidade de São Paulo registra-se a fundação das Escolas Modernas n. 1 (1912) e n. 2 (1913) (Peres, 2010, p. 113). Nesse contexto de expansão da rede de escolas anarquistas que, obviamente, causou incômodo às hostes católicas, religiosos passaram a utilizar seus veículos para disputar espaço com educadores libertários. Abria-se uma série infindável de ataques e contra-ataques que permitem observar, tanto as concepções de mundo e de educação, quanto as estratégias argumentativas de cada grupo.

Uma dessas polêmicas foi iniciada por um frei franciscano chamado Pedro Sinzig, que chegou da Alemanha, ainda noviço, em 1893. Entre outras atividades ele dirigiu a Editora Vozes de Petrópolis, entre 1908 e 1913, e participou da equipe editorial da revista homônima, até 1920 (Santos, 2004), promoveu a modernização da gráfica dos franciscanos, que passou a produzir materiais didáticos inicialmente para a escola gratuita de São José, em Petrópolis e, posteriormente, para várias outras escolas católicas. Sinzig também escreveu uma grande quantidade de obras - romances, contos e novelas - de caráter doutrinário, tornando-se conhecido por seu livro *Através dos romances: guia para as consciências*, de 1915, no qual estabelecia uma classificação crítica para as obras literárias em circulação no período, com vistas à orientar a leitura das famílias católicas (Santos, 2004, p. 9). Por meio da revista *Vozes de Petrópolis* ele travou calorosas polêmicas com aqueles que, a seu ver, ameaçavam o que era por ele considerado a boa imprensa. Boa Imprensa, diga-se de passagem, foi o nome de um centro por ele fundado em 1910, com a finalidade de propagar o que a seu ver seria a sã leitura.

Em novembro de 1913 a *Revista Vozes de Petrópolis* publicou um opúsculo assinado por frei Pedro denominado *Ferrer: mártir ou patife?*. No texto o franciscano narra, longamente, sua participação em uma reunião de anarquistas que teriam vindo do Rio de Janeiro propagandear o ensino racionalista de Francisco Ferrer e propor a fundação de uma escola moderna em Petrópolis. O objetivo principal do religioso era demonstrar que ele havia passado um dia inteiro entre os anarquistas, debatido e vencido uma acirrada discussão contra eles, mostrando que, na verdade, Ferrer era um patife, não um mártir e conseguido impedir a fundação de sua escola.

A resposta a esse opúsculo não tardou e foi publicada pelo veículo de imprensa da Confederação Operária Brasileira, o jornal *A Voz do Trabalhador*, do Rio de Janeiro. Em um texto intitulado *Palavras de um franciscano*, o articulista duvidava da sinceridade do frei em relação à biografia de Ferrer e indicava aos leitores a obra *Francisco Ferrer*:

alguns dados para a História, esclarecendo que “nesse livreto a biografia do inesquecível mestre é feita com a máxima clareza”. Também lamentava a falta de profundidade da análise do frei sobre a situação do operariado de Barcelona antes da “semana trágica” (*A Voz do Trabalhador*, 1<sup>o</sup>/1/1914, p. 2).

Essa polêmica exemplifica um vasto repertório de disputas pelos corações e mentes dos trabalhadores ao longo da Primeira República. Em várias regiões do país, divulgadores do ensino racionalista ocuparam grande quantidade de páginas em jornais que fundaram ou com os quais colaboravam para homenagear a memória de Ferrer e defender sua proposta pedagógica, posicionando-se contra o pensamento católico e em defesa de uma nova forma de ensino que rompesse com sua visão de mundo.

As estratégias de ambos os grupos variavam em relação ao conteúdo, mas se assemelhavam em relação à forma de apresentação. As polêmicas mobilizavam discursos de conhecimento, nos quais cada um dos contendores procurava mostrar profundo repertório de argumentos em defesa de sua causa e possuir erudição e informações suficientes para apontar os equívocos da causa rival. Entretanto, não raras vezes, a defesa de concepções educacionais poderia ser tão contundente quanto os ataques pessoais e a desqualificação dos oponentes que, ora eram tratados como ingênuos ou ignorantes, ora como inescrupulosos que agiam de má fé.

Uma das formas de legitimar o próprio discurso era dotá-lo de foros científicos. No período em questão, muitas das lideranças operárias, inspiradas no exemplo de seus pares europeus, adotaram e difundiram concepções científicas. Batalha (1995), por exemplo, comenta que o termo marxismo foi empregado em fins do século 19 como sinônimo de socialismo científico ou socialismo positivo. Seixas (1995), na mesma linha, afirma que o caráter teórico dominante presente na genealogia do socialismo e do anarquismo em São Paulo e no Rio de Janeiro foi tributário da cultura positivista europeia do século 19.

Ambos os autores ressaltam, porém, que tal situação não se tratou de um exotismo brasileiro, um caso de ideias fora do lugar ou um sintoma do porre ideológico (Batalha, 2005) de nossos militantes; pelo contrário, tal postura estaria presente na própria matriz europeia do socialismo, fosse ele marxista ou anarquista, naquele contexto. Em âmbito internacional, esse entendimento estava consoante com um pensamento clássico das lideranças operárias. Como lembra Dora Barrancos,

o movimento a favor da participação daqueles que graças a seu trabalho transformavam a fisionomia do mundo, alcançou envergadura a partir da segunda metade do século 19 ao mesmo tempo em que a ciência se revelava como um valor universal, momento em que se estabeleceu a convicção de que não poderiam faltar nesse “banquete [da ciência e do progresso] exatamente quem mais os colocava em evidência: os trabalhadores. (Barrancos, 1996, p. 17)

Logo, a influência científicista nas propostas pedagógicas em voga se constituiu em importante argumento legitimador por parte dos grupos anarquistas, os quais defendiam a primazia da razão e o emprego da racionalidade em uma pedagogia ilustrada e ativa, visando a transformar as formas de pensar e de agir dos trabalhadores e seus filhos.

Os educadores católicos também passaram paulatinamente a reconhecer a importância do conhecimento científico, desde que subordinado à fé, e procuraram, nessa linha, dotar as famílias proletárias de instruções e argumentos que lhes possibilitassem melhor resistir tanto aos apelos de ideologias rivais quanto aos excessos laicizantes do Estado. Mesmo defendendo o ensino religioso e tentando manter as famílias afastadas das ideias consideradas perigosas, as escolas católicas reconheciam a necessidade de preparar seus pupilos para um novo mundo do trabalho, urbano e industrial, em ascensão.

Além disso, alguns grupos religiosos passaram a se interessar pela divulgação científica e começaram a criar veículos com essa finalidade. Esse é o caso, por exemplo, da já mencionada revista *Vozes de Petrópolis*<sup>5</sup>, lançada em 1907, pelos diretores da Tipografia da Escola São José, definindo-se, em seu subtítulo, como uma *Revista mensal, religiosa, científica e literária* e afirmando no primeiro editorial: “*Vozes de Petrópolis* terá caráter geral e não puramente religioso. A revista trará artigos variados, que terão o cunho da atualidade. Nenhuma região da ciência e da técnica, da teoria e da prática será excluída do programa” (apud Neotti, s/d, p. 48).

Ou seja, esse veículo preocupava-se não apenas com a afirmação dos ideais religiosos diante dos grupos contendores, mas também com a formação de uma intelectualidade católica que pudesse, *pari passu* ao avanço do conhecimento científico, responder aos desafios de seu tempo; para isso, publicava artigos variados, relacionados à ciência e à cultura, tendo entre seus interesses: física, biologia e biografias de cientistas<sup>6</sup>.

Tanto no caso dos discursos católicos quanto no dos anarquistas nota-se a importância de circulação de ideias que, por meio de livros, panfletos, jornais, cartas, opúsculos e viajantes, chegavam especialmente da Europa e dos Estados Unidos e, aqui, combinadas às tradições e necessidades locais, encontravam espaços de reflexão em grupos os mais distintos. Em comum, esses grupos tinham a crença em um modelo de civilidade europeia idealizada e a certeza arraigada de que o operariado brasileiro encontrava-se em estado de atraso e abandono, necessitando urgentemente de ações regeneradoras.

Observa-se assim que, por motivos e caminhos diferentes, ocorria em alguns momentos a convergência de argumentos presentes tanto nos textos de clérigos quanto nos de anarquistas. Outro exemplo dessa convergência de argumentos pode ser encontrado no fato de que ambos os grupos apontavam o desregramento e os vícios como motivos de ruína do operariado e exortavam os trabalhadores a dar bons exemplos aos filhos, ocupando suas poucas horas de repouso em atividades saudáveis e aplicando-se nos estudos.

Convergências à parte, não se pode esquecer, entretanto, que estamos tratando de

<sup>5</sup> Em sua memória institucional a Editora Vozes assim se refere à escolha do nome da revista: “A tipografia da Escola [São José] decide criar uma revista católica de cultura. Frei Ambrósio, na época assinante do jornal alemão *Stimmen der Zeit* (*Vozes do Tempo*), sugeriu *Vozes de Petrópolis*, que foi aceito e deu origem ao nome atual da editora”. Disponível em <<http://www.universovozes.com.br/editoravozes/web/view/istoria1900.aspx>>. Acesso em 28 ago., 2013.

<sup>6</sup> Aparentemente o sucesso da publicação acabou por renomear o empreendimento que lhe deu origem. Assim, em 1911 a tipografia da Escola São José passou a ser chamada de Tipografia da Vozes e depois de Editora Vozes de Petrópolis (Neotti, s/d, p. 48).

uma luta que, por um lado, visava a reafirmar e, por outro, a por em xeque o poder da Igreja como guia moral da humanidade e como difusora de um capital simbólico que, como afirma Bourdieu, lhe garantiria assinalar sua posição como detentora “do monopólio da gestão do sagrado” (Bourdieu, 2005, p. 43), diferenciando-se dos leigos, “objetivamente definidos como profanos, no duplo sentido de ignorantes da religião e de estranhos ao sagrado e ao corpo de administradores do sagrado” (Bourdieu, 2005, p. 43).

Para essa discussão, interessa o fato de que, para inculcar um “*habitus* religioso entre os profanos” (Bourdieu, 2005, p. 43), a Igreja contava com o recurso fundamental da educação. Recorrendo novamente a Bourdieu, observamos que “os indivíduos devem à escola sobretudo um repertório de lugares-comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns” (Bourdieu, 2005, p. 207), o que, para o autor, lhes proporciona “um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação” (Bourdieu, 2005, p. 205) pela qual os envolvidos tornam-se “predispostos a manterem com seus pares uma relação de cumplicidade” (Bourdieu, 2005, p. 206).

Mesmo relativizando-se essas afirmações para o caso em estudo, uma vez que Bourdieu, ao tratar do poder da “cultura escolar”, se refere ao sistema francês de ensino, penso ser possível observar que, no contexto em análise, uma poderosa arma, utilizada pela Igreja, foi a propagação de seu discurso no interior de uma cultura escolar em formação, tanto estimulando professores católicos a prestarem concurso nas escolas públicas, visando a combater “por dentro o ensino leigo” (Dallabrida, 2005, p. 79), quanto expandindo a rede de escolas confessionais que, se antes se preocupavam apenas com a formação das elites, em inícios do século 20, voltaram-se também aos trabalhadores e seus filhos.

Indo além, poderíamos pensar, em conformidade com Roger Chartier, que a expansão do *habitus* religioso, demandou a expansão da cultura escolar. Segundo esse autor:

As duas forças que demandam educação são a Igreja e as próprias comunidades. Para a Igreja, a leitura compreende os livros de devoção, breviário - elemento essencial da formação cristã -, e o catecismo [...]. A partir dessa alfabetização mais ou menos funcional (porque deve se ajustar à mensagem ou à utilidade na vida cotidiana) se chega, ao longo dos séculos XIX e XX, à definição da leitura como acesso à cultura. (Chartier, 2001, p. 77)

Entretanto, uma vez adquirida, a prática da leitura não se restringia necessariamente a uma única orientação, como lembra Edward Thompson, ao comentar os hábitos dos trabalhadores ingleses: “um sapateiro, que aprendera a ler pelo Antigo Testamento, ia se aperfeiçoar com a *Idade da razão*” (Thompson, 1987, p. 304). Além disso, o fato de muitos não saberem ler não impedia os trabalhadores de acessarem o conteúdo escrito. Em um exemplo, novamente de Thompson, observa-se que “diaristas analfabetos nem por isso deixavam de ir, todas as semanas, a um bar onde se lia em voz alta e discutia-se o editorial de Cobbett” (Thompson, 1987, p. 304). Podia-se ler, igualmente, nas pensões e bairros operários ou em reuniões políticas; e também, ainda segundo o historiador inglês,

a preocupação com a informação gerou nos trabalhadores de diversas categorias a necessidade de organizar clubes de leitura e escolas o que, por outro lado, motivou pensadores radicais a disputar o público leitor com as sociedades cristãs (Thompson, 1987).

Retornando ao contexto desse estudo, acredito ser possível pensar que, guardadas as distâncias e proporções, algo semelhante poderia acontecer também com os trabalhadores dos centros urbanos brasileiros que, graças ao acesso a leitura, individual ou coletiva, se deparavam com as mais variadas polêmicas e tinham sua atenção disputada por inúmeros grupos contendores. Em relação à imprensa, ambos os grupos em análise foram beneficiados pelas novas técnicas de impressão e reprodução, pela ampliação do número de tipografias e pelo desenvolvimento paulatino de maior eficiência na entrega dos materiais, devido, entre outros fatores, aos novos e mais rápidos meios de transporte (Luca, 2008, p. 137). Esse conjunto de características também fomentou a circulação de ideias, intercâmbios e solidariedades, tanto nacional quanto internacionalmente. Situação que levou Chartier a observar que “depois de Gutenberg, toda a cultura ocidental pôde ser vista como uma cultura da impressão, pois em vez de ficarem restritos aos usos administrativos e eclesiásticos [...] os produtos das impressoras e da composição tipográfica influenciaram a totalidade das práticas e das relações” (Chartier, 1992, p. 238).

Não é, portanto, de admirar que no Brasil também tenha sido a imprensa o principal veículo utilizado por católicos e anarquistas para esgrimir suas ideias. Essa é, para concluir, uma importante demonstração de que o país inseria-se em uma nova conjuntura, na qual a cultura letrada tornava-se um importante espaço de divulgação de saberes e concepções de mundo, demandando, por outro lado, a expansão da escolarização a novas parcelas da população, aí incluídos os trabalhadores urbanos, que passavam então a desempenhar um papel cada vez mais acentuado no jogo político brasileiro.

## Referências

A VOZ DO TRABALHADOR, Rio de Janeiro, 1914.

VOZES DE PETRÓPOLIS, Petrópolis, 1913.

ENCÍCLICA *RERUM NOVARUM* de Sua santidade o papa Leão XIII - sobre a condição dos operários. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1941.

AGUIAR, Ana Isabel Cabral. *Entre o discurso e a prática: a educação da infância em escolas de fábrica com vila operária*. Rio de Janeiro: URRJ, 1994. 213f. Dissertação (mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

AMARAL, Deivison Gonçalves. *Confederação Católica do Trabalho: práticas discursivas e orientação católica para o trabalho em Belo Horizonte (1919-1930)*. Belo Horizonte: PUCMinas, 2007. 134f. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

ARAVANIS, Evangelia. *Uma utopia anarquista: o projeto social dos anarquistas do periódico A Luta e o seu desejo de mudar o rumo da história em Porto Alegre (1906-1907)*. Porto Alegre: Ufrgs, 1997. 178f. Dissertação (mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ASSIS, Paula Maria. *A concepção de educação na Revista Vozes durante os debates da LDB: o período do frei Aurélio Stulzer*. São Paulo: PUCSP, 2008. 116f. Dissertação (mestrado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

AZZI, Riolando. *O episcopado do Brasil frente ao catolicismo popular*. Petrópolis: Vozes, 1977.

BARRANCOS, Dora. *A escena iluminada: ciências para trabajadores (1890-1930)*. Buenos Aires: Plus Ultra, 1996.

BATALHA, Claudio H. M. A difusão do marxismo e os socialistas brasileiros na virada do século XIX. In: MORAES, João Quartim de (org.). *História do marxismo no Brasil II: os influxos teóricos*. Campinas: Unicamp, 1995, p. 9-42.

BATALHA, Cláudio H. M. *O movimento operário na primeira república*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BATALHA, Claudio H. M., SILVA, Fernando T; FORTES, Alexandre (orgs.). *Culturas de classe: identidade e diversidade na formação do operariado*. Campinas: Unicamp: 2004.

BATALHA, Claudio H. M (org.). *Dicionário do movimento operário: Rio de Janeiro do século XIX aos anos 1920, militantes e organizações*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 68-76.

BILHÃO, Isabel. *Identidade e trabalho: uma história do operariado porto-alegrense (1898-1920)*. Londrina: UEL, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRAGA, José Luiz. Questões metodológicas na leitura de um jornal. In: PORTO, Sérgio (org.). *O jornal: da forma ao sentido*. Brasília: UNB, 2002, p. 321-334.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. *Benjamin Constant e a instrução pública no início da república*. Campinas: Unicamp, 1994. 288f. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

CASTELLUCCI, Aldrin. *Trabalhadores, máquina política e eleições na primeira república*. Salvador: UFBA, 2008. 262f. Tese (doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Bahia.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CORRÊA, Norma E. *Os libertários e a educação no Rio Grande do Sul (1895-1926)*. Porto Alegre: 1987. 152f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

DALLABRIDA, Norberto. Das escolas paroquiais à PUC: república, catolização e escolarização. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 77-86.

FAUSTO, Boris. *Trabalho urbano e conflito social*. São Paulo: Difusão, 1977.

FIGUEIRA, Cristina Aparecida Reis. *O cinema do povo: um projeto da educação anarquista (1901-1921)*. São Paulo: PUCSP, 2003. 132f. Dissertação (mestrado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FIGUEIRA, Cristina Aparecida Reis. *A trajetória de José Oiticica: o professor, o autor, o jornalista e o militante anarquista*. São Paulo: USP, 2008. 284f. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

GALLO, Sívio; MORAES, José Damiro de. Anarquismo e educação: a educação libertária na primeira república. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 87-99.

GIGLIO, Célia Maria Benedicto. *A voz do trabalhador: sementes para uma nova sociedade*. São Paulo: USP, 2002. 148f. Dissertação (mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

HARDMAN, Francisco Foot. *Nem pátria, nem patrão!* São Paulo: Unesp, 2002.

HERMANN, Jacqueline. Religião e política no alvorecer da república: os movimentos de Juazeiro, Canudos e Contestado. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (orgs.). *O Brasil republicano 1: o tempo do liberalismo excludente - da proclamação da república à revolução de 1930*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 121-160.

INFANTOSI, Ana Maria. *A escola na república velha: a expansão do ensino primário em São Paulo*. São Paulo: Edec, 1983.

KHOURY, Yara Maria Aun. *Edgard Leuenroth, uma voz libertária: imprensa, memória e militância anarco-sindicalista*. São Paulo: USP, 1989, 138f. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de São Paulo.

KUHLMANN JR. Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Maria Regina, SILVA, Tania Mara (org.). *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas: Autores Associados, 2005.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2008.

LUIZETTO, Flávio. *Presença do anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios literário e educacional 1900-1920*. São Paulo: USP, 1984. 324f. Tese (doutorado em História Social). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O decreto de Leôncio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate: a criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 91-103.

MARQUES, Rita de Cássia. *Da romanização a terceira via: a Igreja no Brasil de 1889 a 1945*. Belo Horizonte: UFMG, 1995. 159f. Dissertação (mestrado História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Minas Gerais.

MORANGUEIRA, Vanderlice Souza. *Vila Maria Zélia: visões de uma vila operária em São Paulo (1917-1940)*. São Paulo: USP, 2006. 200f. Dissertação (mestrado em História Econômica). Programa de Pós-Graduação em História Econômica, Universidade de São Paulo.

NAGLE, Carlos Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: USP, 2009.

NASCIMENTO, Rogerio Humberto Zeferino. *Indisciplina: experimentos libertários e emergência de saberes anarquistas no Brasil*. São Paulo: PUCSP, 2006. 227f. Tese (doutorado em Ciências Sociais). Programa de Pós-Graduação Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

NEOTTI, Frei Clarencio. Revista Vozes: uma jovem centenária revista de cultura. *Ciberteologia*, Ano II, n. 14, s/d. Disponível em <<http://ciberteologia.paulinas.org.br/ciberteologia/index.php/notas/revista-vozes-uma-jovem-centenaria-revista-de-cultura>>. Acesso em 28 ago., 2013.

OLIVEIRA, Tiago Bernardon de. *Anarquismo, sindicatos e revolução no Brasil (1906-1936)*. Niterói: UFF, 2009. 267f. Tese (doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1973.

PERES, Fernando Antonio. *Revisitando a trajetória de João Penteado: o discreto transgressor de limites (1890-1940)*. São Paulo: USP, 2010. 211f. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

PETERSEN, Silvia Regina Ferraz. *Que a união operária seja nossa pátria! História das lutas dos operários gaúchos para construir suas organizações*. Santa Maria: UFSM, 2001.

RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar (Brasil: 1890-1930)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

RODRIGUES, Edgar. *O anarquismo: na escola, no teatro, na poesia*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1992.

SANTOS, Marco Antônio Cabral dos. *Paladinos da ordem: polícia e sociedade em São Paulo na virada do século XIX ao XX*. São Paulo: USP, 2004. 378f. Tese (doutorado em Educação). Faculdade Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo.

SANTOS, Maria Margarete. Frei Pedro Sinzig: o apóstolo da boa imprensa. SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, 1, 2004. Anais... Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2004.

SANTOS, Maria Margarete. *Os jardins abençoados de um franciscano: discurso sobre a leitura de Frei Pedro Sinzig (1915-1923)*. São Paulo: USP, 2006, 172f. Dissertação (mestrado em História Social). Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo.

SANTOS, Lucina Eliza dos. *A trajetória anarquista do educador João Penteado: leituras sobre educação, cultura e sociedade*. São Paulo: USP, 2009. 298f. Dissertação (mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

SCHELBAUER, Analete Regina. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 132-149.

SCHMIDT, Benito. A palavra como arma: uma polêmica na imprensa operária porto-alegrense em 1907. *História em Revista*. Pelotas: Ufpel, v. 6, 2000, p. 59-84.

SCHMIDT, Benito. *Em busca da terra da promessa: a história de dois líderes socialistas*. Porto Alegre: Palmarinca, 2004.

SEIXAS, Jacy Alves de. Anarquismo e socialismo no Brasil: as fontes positivistas e darwinistas sociais. *História & Perspectivas*, Uberlândia, v. 1, n. 11, 1995, p. 15-35.



SENNETT, Richard. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. *Autonomia como princípio educativo: reflexões a partir das teorias pedagógicas no contexto educacional brasileiro entre os séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Unirio, 2009. Dissertação (mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação.

SILVA, Doris Accyoli. Anarquistas: criação cultural, invenção pedagógica. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 114, 2011, p. 87-102.

SILVA, Samara Mendes Araújo. *Educar crianças e jovens à luz da fé e cultura: as instituições escolares confessionais católicas na sociedade piauiense (1906-1973)*. Fortaleza: UFC, 2010. 358f. Tese (doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará.

SOUZA, Wlaumir Doniseti de. *Anarquismo, estado e pastoral do imigrante: das disputas ideológicas pelo imigrante aos limites da ordem - o caso Idalina*. São Paulo: Unesp, 2000.

SOUZA, Jessie Jane Vieira de. *Círculos operários: a Igreja Católica e o mundo do trabalho no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TRAGTENBERG, Maurício. Francisco Ferrer e a pedagogia libertária. *Educ. Soc.*, Unicamp: Cedes, n. 1, 1978, p. 24-40.

TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Unesp, 2004.

VENTURA, Roberto. *Estilo tropical: história cultural e polêmicas literárias no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

ISABEL BILHÃO é professora na Universidade do Vale do Rio dos Sinos e doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço: Avenida Unisinos, 950 - sala 1A329 - 93022-000 - São Leopoldo - RS - Brasil.

E-mail: [ibilhao@unisinos.br](mailto:ibilhao@unisinos.br).

Recebido em 3 de abril de 2014.

Aceito em 7 de outubro de 2014.