



Embates ideológicos na Santos republicana: as influências do positivismo e do anarcossindicalismo na educação pública (1889 – 1930)

EDMAR SANTOS SOARES*

O presente trabalho se propõe a analisar o conflito ideológico travado na educação pública da cidade de Santos, entre o positivismo republicano e o anarcossindicalismo operário. A conjuntura histórica abrange de 1889 a 1930, período identificado por República Velha. O intuito é utilizar o exemplo de Santos como estudo de caso, devido as suas particularidades no contexto abordado, mas também buscar-se-á realizar uma ligação com o cenário nacional.

A escolha da cidade de Santos se justifica pela importância de seu porto e seu grande fluxo de imigrantes. Porta de saída do café, principal produto da economia nacional, a cidade destacou-se pelo seu ativo movimento operário, sendo conhecida como “Barcelona brasileira”, uma referência ao maior centro do anarcossindicalismo mundial.

A proclamação da República e o início do novo regime trouxeram ao debate político importantes questões sobre a necessidade de amplas reformas nas instituições governamentais e nas políticas de Estado. O Partido Republicano criticou duramente o atraso institucional do Império, exigindo “uma plataforma de modernização e atualização das estruturas *ossificadas* do Império, baseando-se nas diretrizes científicas e técnicas emanadas da Europa e dos Estados Unidos” (SEVCENKO, 1998: 141, grifo nosso).

O conceito de República moderna surgiu no auge de uma concepção científica muito difundida no século XIX: o positivismo. Fundamentado nos conceitos de ordem, progresso, civilização e cientificismo, o positivismo influenciou profundamente o desenvolvimento do mundo ocidental. Esse quadro de intensas mudanças, marcado principalmente com a ascensão da República e o ideal positivista no ocidente, foi apresentado ao Brasil através de uma elite liberal burguesa, que tinha a possibilidade de manter um contato próximo com a Europa, mais especificamente a França, a maior referência cultural do período.

* Mestrando no Programa de Pós Graduação em Ciências Humanas e Sociais, na Universidade Federal do ABC (UFABC). Aluno bolsista do Programa de Bolsas da UFABC.

*Como pano de fundo [...] aparece a chamada **ideologia do progresso** que se desenvolveu na mentalidade brasileira, ao final do século passado, e a idéia da **República**, como salvadora e a saneadora dos problemas que afligiam este país. A **salvação dos males e do atraso**, motivados principalmente pela ignorância, está na educação; através dela o país atingirá o seu lugar na constelação das nações civilizadas (PEREIRA, 1996: 28).*

Dentre todas as demandas vistas como necessárias para que o país pudesse se desenvolver, a educação ocupou um lugar de destaque na pauta política. O ideário republicano liberal entendia que a educação era fundamental para o progresso social, sendo um dever do Estado oferecê-la gratuitamente aos cidadãos.

Naturalmente, o positivismo foi a grande influência para os pensadores que construíram a proposta pedagógica de uma educação pública. Segundo Nogaro (2001), “a presença do pensamento de Comte na educação brasileira se faz ao natural e tão espontaneamente quanto sua presença na política, na sociedade”.

A escola na República Velha tinha o objetivo de instruir a população, mas sua função institucional ia além disso. A educação pública era vista como um ambiente de formação de valores republicanos, como a valorização do patriotismo, o amor a nação, o civismo, a ordem social e o progresso. Em outras palavras, a escola seria a responsável por formar o cidadão dos novos tempos, adaptado as adversidades que o futuro reservava na constante marcha do progresso.

A instrução pública generalizou-se na Europa, durante o século XIX, como um importante instrumento de promoção da nacionalidade. A nacionalidade é algo puramente abstrato e artificial, sendo necessária à recriação permanente do pacto que a fundou. Dessa forma, a educação incorporou uma importante função: a de fomentar continuamente os laços de civismo que representam o próprio orgulho da nacionalidade. (VALLADARES, 2005: 156).

O estado de São Paulo foi o pioneiro na realização de uma reforma na instrução pública, tendo seu modelo seguido pelas demais federações. Entre alguns fatores, destaca-se a criação dos Grupos Escolares, também conhecidos como Escolas Graduadas. Nessas instituições, as diversas turmas eram divididas segundo os respectivos níveis de ensino, além da divisão sexual.

Demerval Saviani explica que a formação de turmas de acordo com o grau de conhecimento proporcionou uma homogeneização do trabalho escolar, garantindo uma maior eficiência na aprendizagem. Em contrapartida,

[...] essa forma de educação conduzia, também, a mais refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de exigência escolar, 'determinando inúmeras e desnecessárias barreiras à continuidade do processo educativo', o que acarretava o acentuado aumento da repetência nas primeiras séries do curso (SAVIANI, 2006B: 30).

É importante reconhecer os avanços que a educação pública alcançou durante a República Velha, pois, de fato, foi a primeira vez que se pensou em uma democratização do ensino no Brasil¹. Entretanto, se faz necessário observar com atenção as representações ideológicas que regiam as ações e embasavam as políticas educacionais. Teóricos da história cultural, como Roger Chartier (1990: 19), explicam que a compreensão das formas e dos motivos ou, por outras palavras, das representações do mundo social “[...] traduzem as suas posições e interesses objectivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse”.

Como citado anteriormente, o papel da escola pública como instituição era de instruir e difundir os valores que o estado republicano liberal desejava. Consolidar a ordem pública e garantir a obtenção do status quo, evitando assim a disseminação de “doutrinas subversivas ou revolucionárias”, eis os principais anseios que as elites liberais almejavam.

As escolas atuavam como agentes de reprodução econômica e cultural de uma sociedade cindida, servindo de instrumento de difusão ideológica. A educação tradicional tinha como corolário inevitável a formação de indivíduos padronizados, dóceis, profundamente autoritários e carregados de preconceitos e superstições. (VALLADARES, 2005: 155).

O cenário brasileiro entre o fim do séc. XIX e início do XX foi marcado por profundas mudanças nas estruturas socioeconômicas do país. A proclamação da República foi um ponto

¹ Apesar de ter havido a formação de uma Comissão de Instrução Pública, a pedido do imperador D. Pedro I, em 1823, com o intuito de promover a organização de escolas públicas em todo o território nacional, durante todo o período do Império a educação popular abrangeu um limitado número de habitantes, muito aquém de uma perspectiva democrática (SAVIANI, 2006A: 11).

chave dentro de uma conjuntura histórica que tem suas origens vindas a partir da segunda metade do séc. XIX. Crescimento econômico acelerado com o aumento da demanda de exportação de café, o “ouro verde” brasileiro; urbanização e modernização das cidades e dos meios de transporte (bondes, ferrovias); início da industrialização nos grandes centros; fortalecimento de uma elite no contexto político, ávida em estabelecer um modelo econômico baseado no liberalismo; e, em destaque para o nosso objeto de estudo, as leis abolicionistas, o fim da escravidão e a substituição da mão de obra escrava pelo trabalho assalariado do imigrante.

O Brasil recebeu um vasto contingente de imigrantes vindo de diversas regiões e nacionalidades. A partir de 1870, com a expansão dos cafezais e as restrições das leis abolicionistas ao trabalho escravo, europeus, africanos e asiáticos buscaram encontrar no além mar o mito de “um Brasil afável, gentil, onde tudo se multiplicava à larga [...] a ideia de que seria fácil enriquecer” (ALVIN, 1998: 219).

A cidade de Santos, localizada no litoral sul do estado de São Paulo, foi uma importante referência durante a República Velha, graças de seu porto e o grande fluxo de imigrantes que por ali passou. Porta de saída do café, principal produto da economia nacional, a cidade destacou-se internacionalmente pelo seu ativo movimento operário, recebendo a alcunha de “Barcelona Brasileira”.

Ao analisar o fluxo de imigrantes que chegaram ao Brasil pelo porto santista, Matos (2005: 23) verificou que “para o Brasil e para Santos vieram alemães, austríacos e poloneses, mas em grande número italianos (um milhão entre 1884 e 1903, cinco milhões até 1920, número superior a todos os outros juntos), portugueses e espanhóis”.

Por outro lado, o caso de Santos nos serve de exemplo para reafirmar a questão da educação vista como meio de coerção social. Devido a força do movimento operário, Matos (2005) afirma que “em 1918, Santos é a cidade de maior número de estabelecimentos educacionais no estado. Em 1911, eram 37 as classes municipais; 40 em 1913; 48 em 1916 e 52 em 1920”. Ou seja, é possível interpretar que o considerável número de escolas públicas pode ser analisado por um contexto sociopolítico de oposição as políticas praticadas pelo governo.

É nesse contexto social que se verifica o crescimento de ideologias contrárias ao modelo capitalista liberal dentro do crescente operariado, com maior destaque ao anarquismo durante a República Velha. Vindos de países onde a industrialização se encontrava em um desenvolvimento maior, assim como a existência de uma classe trabalhadora formada e ativa politicamente, espanhóis, italianos e portugueses contribuíram consideravelmente no crescimento e solidificação de um forte movimento operário. Essa influência se repercutiu claramente nas diversas greves, manifestações trabalhistas e nas críticas diretas em relação ao descaso do poder público com a classe trabalhadora.

Além da contribuição da força de trabalho, a imigração foi muito importante para o transplante de ideologias que procuravam valorizar o operário e criticar o sistema, salientando-se, no operário paulista até 1920, primeiro, o socialismo utópico ou reformista e, depois, o anarquismo (PEREIRA, 1996: 24).

O Anarquismo é uma ideologia que almeja a *revolução social*. A revolução aconteceria na medida em que o ser humano fosse se desvencilhando das amarras sociais que o impedem de alcançar a emancipação humana, a liberdade e igualdade. A religião, a estratificação social balizada pelo capital e o próprio conceito de Estado como representação popular são vistos como empecilhos que perpetuam a opressão.

A teoria anarquista dialoga com quatro princípios básicos que encabeçam a revolução social:

*(a) **autonomia individual** – a dialética entre indivíduo e sociedade, onde esta só existe a partir da agrupação de indivíduos e estes não existem fora da sociedade; (b) **autogestão social** – contrária à idéia de democracia representativa e propõe a democracia participativa onde há gestão direta da sociedade; (c) **internacionalismo** – revolução globalizada e não o isolamento de ações em cada país; (d) **ação direta** – massas construindo revoluções e gerindo o processo através de atividades que traduzem essa ação de forma direta (GALLO, 2006: 01-02 apud MARCONI, 2007: 23, grifo nosso).*

No Brasil, assim como na Europa, através da publicação de jornais e impressos, a chamada imprensa libertária atuou de forma ativa na denúncia acerca das péssimas condições de trabalho e a ausência de leis trabalhistas. Paralelamente ao desenvolvimento da imprensa, o

movimento operário se fortaleceu com a formação de sindicatos, dando forma ao *anarcossindicalismo*.

O anarcossindicalismo foi a força ideológica mais influente no movimento operário brasileiro. Seus participantes constituíram a espinha dorsal da liderança militante, tendo editado a maioria dos jornais operários e dominando as atividades e a organização dos sindicatos (MARAN, 1979: 73).

A educação era vista como fundamental para o projeto anarquista. Através de uma práxis pedagógica comprometida com o projeto da emancipação humana, seria possível instruir os mais velhos e fomentar nos jovens os ideais de bem estar social, solidariedade, fraternidade.

O papel da educação é o de criar novos costumes, transformar a consciência humana. Em suma, contribuir para a emancipação humana e a construção de uma sociedade igualitária. As pessoas educadas para a liberdade e igualdade enxergariam o mundo a partir de uma outra ótica, bastante distinta daquela filtrada pela ideologia que justificava a dominação e a exploração. O fato de poder enxergar um outro tipo de sociedade é o primeiro passo para a transformação. Dessa forma, a educação libertária não prepara a revolução, ela em si mesma já é a revolução. (VALLADARES, 2005: 155).

O movimento operário, ao mesmo tempo em que buscou e se esforçou para se instruir, apesar de todas as dificuldades impostas pela rotina diária de trabalho, desenvolveu paralelamente ao sistema oficial organismos de instrução voltados ao ensino desvinculado da ideologia das classes dominantes (PEREIRA, 1996: 59).

Fernando Teixeira da Silva (2003: 52), em sua obra “Operários sem patrões: os trabalhadores de Santos no entreguerras”, relatou uma reportagem publicada no jornal Diário da Manhã, de 04 de fevereiro de 1933, descrevendo o cotidiano da Federal Operária de Santos, um dos centros anarquistas de maior importância em Santos. Apesar da citação ser longa, crê-se importante reproduzi-la.

[...] O período áureo foi o da Federação Operária [...] Ali era a sede de vários sindicatos liderados pela Construção Civil. Tinha a escola noturna, onde se aprendia um pouco de tudo: alfabetização, desenho, teatro, sociologia, política... numa enorme vontade de saber, sem precedentes na cidade. Havia um salão de

leitura, com jornais, como: “A Lanterna”, a revista “Blanca”, e muitos outros de São Paulo, Rio de Janeiro, Buenos Aires, Barcelona, etc.

Obras como “El Hombre y la Tierra”, de Reclus, editada pela Escola Moderna de Ferrer; a “Grande Revolução”, de Kropotkin, e obras de Tolstói, Bakunine, Máximo Gorki, Sebastião Faure e outros escritores revolucionários, assim como obras de conhecimentos gerais, didáticos de todos os matizes e literatura geral. Era, enfim, uma corrida sem precedentes, em busca de cultura. Era belo, grandioso mesmo, ver homens e mãos calejadas segurando, desajeitadamente, o lápis ou o tira-linhas. Muitos, já maduros, com cabelos grisalhos ou luzentes calvas. Outros, mais moços, com gravatas borboletas e bastas cabeleiras, com tinta e poses oratórias, viviam discutindo, discursando e ensinando o que sabiam. Adolescentes, na maioria serventes de pedreiros, aderiram a essa maratona. Alguns jovens que se dedicavam especialmente ao teatro amador, davam um colorido às reuniões.

Graças ao internacionalismo de ideias que o movimento libertário manteve, aliada a forte presença do componente imigrante no caso do Brasil, a imprensa libertária publicava e traduzia diversas obras de pedagogos com conceitos próximos a ideologia anarquista, além de relatar constantemente as experiências educacionais que obtinham êxito em outros países. Tal interatividade foi fundamental para a constante atualização e o incentivo para o desenvolvimento de uma proposta de ensino que se opusesse completamente da escola pública oficial.

Dentre os teóricos que influenciaram os anarquistas na construção de sua pedagogia, destaca-se principalmente o espanhol Francisco Ferrer y Guardia, fundador do movimento conhecido como Escola Moderna na Europa.

Para Ferrer, a prática pedagógica deveria estar centrada no desenvolvimento da aptidão individual do educando, respeitando as iniciativas da criança durante o processo de aquisição do saber. Segundo Valladares (2005: 171), “a individualidade de cada uma delas deveria sempre imperar. A cooperação deveria sobrepujar sempre as tendências de competição [...] O papel do educador era de auxiliar seus alunos para que eles pudessem realizar as suas aptidões naturais”. As salas de aula deveriam ser formadas por crianças de ambos os sexos e com alunos de diferentes classes sociais, a fim de que juntos, percebessem que as injustiças provocadas pela desigualdade social e, quando crescessem, teriam a consciência de se rebelar contra ela².

² Na prática, os anarquistas ignoraram a questão de turmas de diferentes grupos sociais. Não há registro de escolas racionalista no Brasil onde houve essa interação.

A primeira escola anarquista no Brasil, a Escola União Operária, surgiu em Porto Alegre, em 1895 (MORAES apud MARCONI, 2007: 31). A partir daí, intensificou-se a formação de novas escolas de orientação pelo país, com destaque para as Escolas Modernas nº1 e nº2, criadas em 13 de maio de 1912, em São Paulo. O nome “Escola Moderna” foi mantido pelos anarquistas brasileiros para dar continuidade a obra de Ferrer, fuzilado pelo governo espanhol, em 1909 (GHIRALDELLI Jr., 1987: 133).

No caso específico de Santos, o nosso objeto de pesquisa se ampara na análise de uma considerável documentação de cinco escolas públicas de fundamental importância no contexto educacional da cidade, que são: a Escola do Povo (9 de setembro de 1878), o Grupo Escolar Olavo Bilac (14 de maio de 1881), a Sociedade União Operária de Santos (25 de maio de 1890), o Grupo Escolar de Santos Cesário Bastos (13 de outubro de 1900) e o Colégio Barnabé (1º de julho de 1902).

Observa-se que nessas instituições de ensino santistas citada acima, havia um considerável número de alunos imigrantes estrangeiros e de descendentes diretos. Em contrapartida, no mesmo período foram criadas associações anarcossindicalistas, que ofertavam cursos educacionais amparados numa concepção pedagógica completamente oposta ao projeto oficial, explicitando um conflito ideológico no campo educacional.

Nas escolas criadas pelos anarquistas brasileiros nas primeiras décadas do século XX, encontra-se de maneira marcante a influência da obra de Ferrer [...] O Ensino Racional era baseado exclusivamente nas ciências positivas, as únicas capazes de apontar em direção à liberdade e ao desenvolvimento. O ideário pedagógico tinha como principais eixos a valorização da Ciência, da Liberdade e da Solidariedade. O ensino religioso, assim como qualquer tentativa de imposição dogmática ou explicação metafísica, seria rechaçado. A crença e a educação religiosas encaminhariam o homem em direção à escravidão e levariam à estagnação da sociedade. O objetivo era a formação de pessoas instruídas, justas e livres de todo preconceito. (VALLADARES, 2005: 170).

Apesar do esforço de criar e manter escolas racionalistas que atendessem o maior número possível de jovens, filhos de anarquistas ou mesmo de simpatizantes com a proposta do ensino racional, a educação anarquista ia além da sala de aula, sendo a escola apenas um dos meios para na formação do indivíduo.

A concepção de educação anarquista era dividida em três vertentes: a *educação formal*, a *educação informal* e *educação não formal*.

A educação formal era aquela realizada na escola, amparada por um currículo sistematizado, tendo como base um método pedagógico, no caso das escolas modernas o modelo racionalista. A educação informal é aquela obtida no cotidiano, nas práticas sociais em prol da revolução social. Greves, manifestações e militância são possibilidades de um aprendizado informal. Por último, a educação não formal se caracteriza pelo estudo flexível, com temas variados, sem um tempo de estudo fixo. Conferências, reuniões sindicais, palestras e atividades culturais são alguns exemplos.

Os sindicatos e as federações de trabalhadores, ligados ao anarquismo sindicalista, o anarcossindicalismo, promoviam cursos de variadas temáticas em suas dependências. Grupos de música, teatro, saraus, cursos de filosofia e até mesmo bibliotecas, disponibilizando aos trabalhadores obras de teóricos anarquistas, como Bakunine, Proudhon e Kropotkin (MATOS, 2005: 40). Os Centros de Estudos Sociais também desempenharam um importante papel na difusão da proposta racionalista.

As duas primeiras décadas do século XX foram ricas em experiências educacionais libertárias. O projeto anarquista era bastante ambicioso. O objetivo era a criação de um completo sistema de ensino paralelo e em clara oposição ao sistema oficial e privado. O plano incluía a criação de escolas para crianças e adolescentes, o ensino elementar para adultos e até mesmo a fundação de universidades (...) Além da criação de instituições escolares, desenvolveram intensa atividade cultural nos sindicatos e em outras associações por eles criadas. Grupos de militantes formaram bibliotecas, editaram livros e jornais, organizaram grupos de teatro e música, realizaram excursões de propaganda, incentivaram a criação de “Centros de Estudos Sociais”. Os Centros foram bastante numerosos e espalharam-se por vários pontos do país. Nas cidades mais populosas, como Rio de Janeiro e São Paulo, surgiram em diversos bairros. Destinavam-se principalmente à educação de adultos, empregando o método do “ensino mútuo” (VALLADARES, 2005: 160).

O embate de ideologias que as primeiras décadas da República presenciou, sendo analisado neste artigo as consequências deste conflito no cenário da educação brasileira, se insere no que Antonio Gramsci classificou como “luta pela hegemonia”, ou seja “[...] o predomínio ideológico dos valores e normas burguesas sobre as classes subalternas” (CARNOY, 1994: 90 apud NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008: 90).

Gramsci percebeu que no final do século XIX o Estado não governava tanto pela força e opressão, passou a incorporar as reivindicações dos trabalhadores e a admitir o direito de greve, de mobilização em sindicatos, partidos, de publicações em jornais, votações, etc. Esta nova fase mais “democrática” da organização do Estado capitalista, também traz consigo uma nova característica, que Gramsci vai chamar de luta pela “hegemonia”. Trata-se da luta pelo convencimento da classe trabalhadora a continuar se submetendo às condições de dominação e subordinação à elite burguesa, agora não mais pelo poder coercitivo, mas uma luta por estabelecer o “consenso” entre as classes. (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008: 278).

Gramsci entende que o Estado contemporâneo não age mais apenas pela imposição e coerção através da força, mas também pelo controle dos meios socioculturais de uma sociedade, como a educação, a mídia, a religião e as demais fontes imateriais, visando assim estabelecer um controle sobre a classe dominada (MARTINS, 2013: 16).

Gramsci observou que o estado havia alterado sua configuração, ampliando-se e abarcando, além dos aparelhos de força da “sociedade política”, os “aparelhos privados de hegemonia” (sociedade civil), que são necessários para manter a prevalência dos interesses burguesia na dinâmica de funcionamento das relações sociais. [...] Foi além da utilização da força e da coerção, agindo para cimentar concepções de mundo que pudessem orientar a vida individual e coletiva dos integrantes da totalidade social, de acordo com os interesses e as necessidades da burguesia como classe dominante, com vistas a mantê-la como classe hegemônica (MARTINS, 2013: 16).

Tendo em vista a necessidade da classe trabalhadora em conquistar o controle da hegemonia para empreender as mudanças sociais, Gramsci defende a importância das instituições proletárias de se organizarem e desenvolverem a auto educação. O objetivo não poderia ser outro a não ser a emancipação social que o estado capitalista impede às classes subalternas. Segundo Gramsci, a verdadeira escola tem a tarefa “de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 1991: 121).

Outro importante teórico que nos oferece uma ampla obra acerca do papel da educação e a sua relação com a questão social é Pierre Bourdieu. Em sua Sociologia da Educação, Bourdieu demonstra que o modelo de escola pública idealizado e implantado em

concordância com o viés positivista, defendendo na sua prática os valores liberais, na verdade, acabava por legitimar a divisão social, favorecendo aqueles que dispunham de maior facilidade de acesso ao *capital cultural*.

Bourdieu teve o mérito de formular, a partir dos anos 60, uma resposta original, abrangente e bem fundamentada, teórica e empiricamente, para o problema das desigualdades escolares. Essa resposta tornou-se um marco na história, não apenas da Sociologia da Educação, mas do pensamento e da prática educacional em todo o mundo. Até meados do século XX, predominava nas Ciências Sociais e mesmo no senso-comum uma visão extremamente otimista, de inspiração funcionalista, que atribuía à escolarização um papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma nova sociedade, justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual). Supunha-se que por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social. A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002: 16).

Segundo Bourdieu, os alunos não podem ser vistos como indivíduos que desfrutam de uma desejada igualdade, com as mesmas condições e potencialidades, mas sim sujeitos constituídos de experiências sociais e culturais diferenciadas, dependendo das condições do capital econômico e social disponíveis durante a sua formação. Quanto maior for as possibilidades de acesso ao conhecimento e informação, maior será o capital cultural do indivíduo. Em outras palavras, “a escola, ao ignorar desigualdades culturais entre crianças de diferentes classes sociais ao transmitir os conteúdos que opera, bem como seus métodos e técnicas e os critérios de avaliação que utiliza, favorece os mais favorecidos e desfavorece os mais desfavorecidos” (CATANI, 2002: 67).

O conceito de bourdiesiano de *habitus* proporciona uma importante referência para o estudo das práticas sociais. Para o autor, o *habitus* se refere a “um conjunto de padrões de comportamento, pensamento e gosto, com ‘traduções’ nos diferentes domínios da prática, que acaba operando um ligamento entre a força do ‘coletivo’ e os registros caprichosos das

práticas individuais” (CATANI, 2002: 67). Sendo assim, a padronização de posturas e ações que corroborem as desigualdades sociais, tendo na instituição escolar a sua sanção oficial, acabam por permitir a manutenção da estrutura do estado liberal.

As Escolas Modernas enfrentaram uma dura oposição por parte do governo e da Igreja. A crítica contundente as políticas oficiais do Estado e a completa negação da religião como princípio moral norteador de uma sociedade, além do fortalecimento das greves e outras manifestações operárias no final da década de 1910, foram os principais motivos do endurecimento das ações policiais contra as organizações libertárias (VALLADARES, 2005: 174).

Em 1919, a explosão de uma bomba, no Bairro do Brás, em São Paulo, provocou a morte de quatro anarquistas. Era o pretexto que as autoridades desejavam para agir de maneira autoritária. Com o apoio da imprensa paulistana e o alarde de uma “trama revolucionária”, houve uma grande ação de perseguições, prisões e deportações (VALLADARES, 2005: 174).

As escolas anarquistas acabaram sendo prejudicadas pela perseguição do Estado.

A Secretaria de Justiça, em 1920, através de um ofício assinado por Oscar Thompson, fechou as duas Escolas Modernas de São Paulo. O motivo apresentado foi que as referidas escolas, “visando a propagação das idéias anárquicas e a implantação do regime comunista, ferem de modo iniludível a organização política e social do país, além de não cumprirem as exigências legais de funcionamento” (RODRIGUES, 1979, p. 317 apud VALLADARES, 2005: 174).

Apesar do curto espaço de tempo, a experiência das Escolas Modernas marcou a discussão sobre a necessidade de se repensar uma proposta de ensino mais democrática e abrangente. Ghiraldalli (1987: 110-111) afirma que a Pedagogia Nova, de grande influência para os pedagogos brasileiros entre as décadas de 1919 e 1920, absorveu muitos elementos da Escola Moderna. Entretanto, permaneceram intactas as velhas temáticas tradicionais do civismo, patriotismo e a educação moral.

Ainda hoje, nas correntes pedagógicas contemporâneas, é possível observar diversos elementos valorizados pela educação racionalista, como o incentivo e a valorização da autonomia individual do educando, a figura do professor como um mediador entre o aluno e o conhecimento, e a ênfase em buscar o estímulo ao trabalho coletivo. Resgatar as suas

contribuições inovadoras para as futuras teóricas educacionais é escrever na história o esforço de homens e mulheres que lutaram por um ideal de igualdade e emancipação social do ser humano.

Referências bibliográficas

ALVIN, Zuleika. Imigrantes: a vida privada dos pobres do campo. In: *História da vida privada no Brasil – volume 3*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BURKE, Peter. *O que é História Cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CATANI, Afrânio Mendes. A Sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leitura). *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 78, Abril/2002.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *Educação e movimento operário*. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1987.

MARAN, Sheldon Leslie. *Anarquistas, imigrantes e o movimento operário brasileiro: 1890/1920*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

MARCONI, Juliana Guedes dos Santos. *A educação anarquista e a educação pública estatal brasileira: semelhanças e diferenças*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, 2007.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, filosofia e educação. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 13-40, jan./jun. 2013.

MATOS, Paulo. *Santos Libertária! Imprensa e história da Barcelona brasileira: 1879 -1920*. Santos, 2005.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. A Escola Unitária: educação e trabalho em Gramsci. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.30, p.275-291, jun.2008.

NOGARO, Arnaldo. O Positivismo e o ensino público da República Velha. *Perspectiva*, Erechin/RS, v. 27, n.91, p.85-102. 2001.

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 78, Abril/2002.

PEREIRA, Maria Aparecida Franco. *Santos nos caminhos da Educação Popular: 1870 – 1920*. São Paulo: Loyola. 1996.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. *O Legado Educacional do Século XIX*. 2ªed. 2006.

SAVIANI, Dermeval. *O legado educacional do “longo século XX” brasileiro*. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. *O Legado Educacional do Século XX no Brasil*. 2ªed. 2006B.

SEVCENKO, Nicolau. O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso. In: *História da vida privada no Brasil – volume 3*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Fernando Teixeira da. *Operários e patrões: os trabalhadores da cidade de Santos no entreguerras*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

VALLADARES, Eduardo. A educação anarquista na República Velha. *Verve*, vol. 7: p. 153-177, 2005.