

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós-Graduação em Educação

GABRIEL OTONI CALHAU MARTINS

**CULTURA ANARQUISTA NO RIO DE JANEIRO, EDUCAÇÃO EM
ESPAÇOS NÃO FORMAIS. RIO DE JANEIRO 1906 A 1921**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro
Setembro de 2016

GABRIEL OTONI CALHAU MARTINS

**CULTURA ANARQUISTA NO RIO DE JANEIRO, EDUCAÇÃO EM
ESPAÇOS NÃO FORMAIS. RIO DE JANEIRO 1906 A 1921**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial a para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. José Damiro de Moraes

Rio de Janeiro
Setembro de 2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO (PPGEdu) . A Prof.^a Dra Angela Martins, por ter me recebido de braços abertos no grupo de pesquisa, ajudando a iniciar este trabalho. Ao meu orientador, Prof. Dr José Damiro de Moraes, por me oferecer uma orientação que vai além da pesquisa e que marca os caminhos da vida: através de sua postura e coerência me tornei um professor e um ser humano melhor. A todos os colegas da turma de 2014, por proporcionar debates calorosos e enriquecedores e, em especial, minhas companheiras de grupo de pesquisa Sâmela Cristine e Natália Rocha, pelas contribuições acadêmicas, pelos cafés, por compartilhar as crises e ajudar a seguir em frente. Ao Prof. Dr Carlo Romani e a Prof.^a Dra Ângela Roberti, pelas contribuições durante a qualificação. Apesar de anarquista convicto, Deus e família são fundamentais na minha existência. Então agradeço a Deus por me dar força essa dissertação. Sem fé seria impossível. Agradeço a minha família: meus pais Maria do Carmo Calhau Martins e Humberto Martins, e meus irmãos Thiago, Diogo e Mariana pelo carinho, pelo apoio e por tudo que nos fortalece e nos mantém unidos. A minha filha Lucia, ser humano capaz de me fazer sorrir em qualquer instante da vida e achar o mundo lindo, haja o que houver.

RESUMO

Este trabalho trata das práticas culturais do movimento anarquista do Rio de Janeiro entre 1906 e 1921. Temos como eixo de pesquisa os bailes e as festas operárias: considera-se que estes também foram práticas que faziam parte de um projeto de educação anarquista que não se restringia apenas a escolas. Esse tema faz-se relevante visto que os trabalhos sobre as práticas culturais anarquistas são escassos. Utilizamos como material principal fontes primárias como os jornais operários que circulavam na época. Essa pesquisa está organizada em três capítulos: no primeiro fazemos um levantamento geral das expressões artísticas que encontramos nas festas operárias. Depois, aprofundamos conceitos de educação, cultura e arte em uma perspectiva anarquista e discutimos sobre a necessidade de estudar a educação em espaços não formais. Posteriormente, analisamos algumas práticas artísticas levantadas, procurando entender sua perspectiva educacional e transformadora da sociedade. Através dessa pesquisa podemos perceber a importância das práticas culturais como ferramentas transformadoras sociais. Estas podem ser imprevisíveis e autônomas ao estado.

Palavras-chave: anarquismo, festas operárias, cultura anarquista, educação libertária, educação em espaços não formais.

ABSTRACT

This dissertation deals with the cultural practices of anarchist movements in Rio de Janeiro between 1906 and 1921. We have as an axe of our research the anarchist meetings: it is considered that they were educational practices and part of an anarchist educational project which not restricted only to regular school. This theme becomes relevant since the works on anarchist cultural practices are scarce. We used as main material primary sources like the workers' newspapers that circulated at the time. The research is organized in three chapters: first we do a survey of the artistic expressions found in workers' parties; then, we discuss the concepts of education, culture and art through an anarchist perspective and think about the need of education in non-formal spaces; at last, we analyze some of these artistical practices, intending to understand its revolutionary educational perspective of society. Through this research we can perceive the importance of cultural practices as social transformative tools. These can be unpredictable and unattended to the state.

Keywords: anarchism; workers' meeting; anarchist culture; libertarian education; education in non-formal spaces

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1. A greve de São Paulo.....	77
Imagem 2. Capa de <i>A Voz do Trabalhador</i> , 01/05/1913.....	78
Imagem 3. A guerra. <i>A Plebe</i> , 23/06/1917. p. 1.....	75
Imagem 4. O Brasil na guerra. <i>A Plebe</i> , 30/06/1917. p. 1.....	81
Imagem 5 Balancete Festival Literário. <i>A Plebe</i> , 14/05/1921. p. 2.....	83

LISTA DE SIGLAS

NEPHEB - Núcleo de Pesquisas em História da Educação, grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO.....	10
CEDEM-UNESP- Centro de Documentação e Memória da UNESP.....	16
AMORJ - Arquivo de Memória Operária do Rio de Janeiro.....	16
AIT - Associação Internacional dos Trabalhadores	42
COB -Confederação Operária Brasileira.....	46
PCB- Partido Comunista do Brasil.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Locais onde ocorriam os bailes.....	19
Quadro 2- Peças d teatro	20
encontradas.....	
Quadro 3- Músicas	29
encontradas.....	

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. MAPEANDO A CULTURA ANARQUISTA	19
2. A CULTURA ANARQUISTA E A FORMAÇÃO DA CLASSE OPERÁRIA NO RIO DE JANEIRO	35
2.1. Abolição da escravatura, imigração, industrialização e a formação da classe operária no Brasil.....	37
2.2. Anarquismo, cultura e educação.....	41
2.3. Definições sobre anarquismo.....	42
2.4. Definições sobre cultura.....	48
2.5. Anarquismo e arte.....	52
2.6. Educação pela arte e educação integral.....	58
2.7. Espaços de socialização e cultura como práticas educacionais: possibilidades para a história da educação.....	65
3. PRÁTICAS CULTURAIS, AÇÕES FORMADORAS	65
3.1. A luta anticlerical e o fuzilamento de Ferrer.....	70
3.2. Apoio às lutas sindicais.....	80
3.3. A luta antimilitarista e a Primeira Guerra Mundial.....	80
3.4. Tempos de repressão.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	90
PERIÓDICOS CONSULTADOS	93
ANEXOS	95

1. INTRODUÇÃO

Como a arte pode ser uma ferramenta para a transformação da sociedade? Esta pergunta me acompanha desde a graduação em Música, quando achava que minha trajetória não estava apenas ligada a tocar um instrumento. Comecei a atuar em movimentos sociais e a participar de pequenos grupos político-artísticos com o intuito de formar um quadro de militância voltado para a arte. Tinha um palpite, sem muita fundamentação teórica, de que a cultura e a arte cumpriam um papel fundamental na construção social. Costumava ver a arte nos meios de militância relegada a um papel secundário. Ouvia coisas do tipo: “Vamos fazer um teatro para tornar mais didático o que queremos falar” ou “Vamos fazer uma música para pegar melhor uma ideia”. Acreditava, porém, que o papel da cultura seria algo mais do que isso. Foi nesses meios onde tive contato com o anarquismo e com as ideias libertárias.

Nos meios de militância em que frequentava também tinha outra hipótese. As pessoas citavam as classes trabalhadoras e suas organizações libertárias, mas, aparentemente havia muito poucos exemplos concretos destas práticas no Brasil. Quando comecei a trabalhar com educação artística, por já me reivindicar anarquista, logo fui também buscar informações sobre educação libertária e também enquanto profissional da educação me fiz o mesmo questionamento. Como seriam estas referências aqui no Brasil? Já haveríamos tido estas experiências? Em 2013 me aproximei do NEPHEB¹ através de contato com a professora Angela Martins. Meu interesse pelo grupo se deu após encontrar textos que relatavam experiências em educação libertária no Brasil, início do século XX. Comecei então a frequentar o grupo como ouvinte e a ler sobre Educação Libertária e História da Educação. Até então, nunca havia estudado o movimento anarquista sob uma perspectiva histórica. Foi no grupo também que tomei conhecimento das experiências com educação libertária no Brasil, mas não via nada que tratasse especificamente sobre educação artística. Assim, comecei a buscar elementos para a realização desta pesquisa, que parte da seguinte pergunta: como a arte pode prover movimentos educacionais capazes de transformar a sociedade cotidianamente? Pensei que a história da educação pudesse ser um caminho inicial para responder essa pergunta. Acredito que levantar as experiências ocorridas é fundamental para entender nosso cenário político e educacional.

¹ Núcleo de Pesquisas em História da Educação, grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO.

Em uma pesquisa inicial percebi que o movimento anarquista, junto aos sindicatos no Rio de Janeiro do início do século XX, possuía um projeto de educação libertária. Foram criadas várias escolas que visavam à formação dos operários. As escolas eram baseadas em princípios como solidariedade, cooperação, igualdade, liberdade, co-educação dos sexos e ensino laico. Além das escolas, os militantes publicavam jornais, realizavam festas, peças de teatro, cursos de formação, cineclube, etc. Fato revelador, pois indica que a música esteve presente em diversas manifestações, com a execução de hinos revolucionários, como por exemplo o *Hino da Internacional*, cantado ainda hoje nas manifestações atuais. Hardman (1983) relata apresentações musicais em bailes e piqueniques libertários. Corroborando com isto, Rodrigues (1987) cita a existência de grupos de teatro anarquistas em diversos estados, como Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais.

Este trabalho objetiva estudar bailes e festas ligados ao movimento operário do Rio de Janeiro entre 1906 e 1921. Pretende-se levantar experiências que nos permitam entender o papel das atividades culturais dentro do projeto de educação anarquista, com o intuito de perceber relações entre educação e cultura popular. Busca-se perceber como estes eventos contribuíram para a formação de uma consciência de classe e igualmente de elementos de formação artística. No início do século XX, boa parte da população brasileira não tinha acesso à escolarização. Conscientes deste fato, consideramos importante estudar processos educacionais não escolares, com o objetivo de revelar outros aspectos da aprendizagem, para entender a educação brasileira. Mesmo existindo escolas organizadas pelo próprio movimento operário, com interesses distintos aos do Estado, a cultura escolar não era a predominante nas camadas populares. Os trabalhos sobre as práticas culturais anarquistas que tratam desse tema são escassos. Acreditamos ser importante levantar estas práticas pelo viés da Educação possibilitando entender um pouco das articulações entre educação e cultura na história da educação brasileira.

A partir da segunda metade do século XX, houve grande aproximação dos campos da história e da sociologia. Buscava-se construir uma história que não estivesse apenas preocupada em relatar fatos, mas que estivesse atenta às diferentes questões sociais e

culturais. Segundo Hunt (1992), dois paradigmas foram de grande influência para que a história avançasse para o lado social: O Marxismo e a Escola dos Annales.

Os precursores da Escola dos Annales, Lucien Febvre e Marc Bloch, teciam grandes críticas à história política e fatural, que se limitava em ser apenas narrativa. Segundo os autores, esta abordagem mascara o verdadeiro jogo da história: o que se desenrola nos bastidores e nas estruturas ocultas. Os Annales também teceram uma crítica à noção de “fato histórico”. Não há realidade histórica acabada. O homem da ciência, diante de uma imensa e confusa realidade, deve fazer uma opção. Esta opção resulta em uma construção científica cuja análise deve possibilitar a reconstrução ou a explicação do passado (LE GOFF, 1993). Não há fato histórico, mas interpretação dos fatos. Neste sentido, a Escola dos Annales se opõe à imparcialidade e à verdade única colocadas pela linha positivista.

Segundo Hunt (1992) , no final da década de 1950 e início da década de 1960, um grupo de jovens historiadores marxistas começaram a publicar livros e artigos sobre “a história vista de baixo” entre eles Thompson, George Rudé, e Albert Soboul. Estes historiadores criticavam a tese do materialismo histórico de que as relações sociais e culturais se dão pelos meios de produção. Procuravam escrever a história de pequenas minorias, entendendo que estas eram agentes no processo histórico. Inspirados nestes autores, historiadores da década de 1960 e 1970 abandonaram seus relatos de líderes e instituições políticas e começaram a fazer relatos sobre a composição social da vida cotidiana de operários, criados, mulheres etc.

Para Thompson, a economia política tem termos para o valor de uso, o valor de troca, o valor monetário e mais-valia, mas não para o valor normativo (THOMPSON, 1981) . O autor propõe uma análise histórica com foco nos sujeitos e não nos fatos oficiais, baseado na “agência humana” (THOMPSON, 1981). Através deste olhar, apresentou-se contribuições significativas para a história da formação da classe operária inglesa. A formação da classe operária acontece através da luta de classes, a partir do momento em que os interesses divergem e entram em conflito. A noção de classe não estaria diretamente ligada à questão econômica. Ao apresentar este olhar sobre a formação da classe operária, Thompson abre caminhos para que possamos olhar a história a partir dos sujeitos. Os indivíduos são considerados como agentes da história e não como quem está à mercê de

um processo econômico. O autor nega a existência de um modelo histórico montado *a priori*, pois

O ofício de historiador seria, para Thompson, um permanente diálogo entre os conceitos de uma teoria e as evidências pesquisadas nos documentos selecionados (fontes), um diálogo, conduzido tanto por hipóteses (batizadas pela teoria), quanto pela pesquisa empírica. O interrogador (historiador) seria a lógica histórica, a interrogação (pergunta), sua hipótese, o interrogado, a evidência histórica- dotada de existência real, que não poderá ser alterada. Na metodologia de trabalho de Thompson há uma permanente inter-relação entre teoria e seus conceitos e as evidências, da qual resulta o conhecimento histórico. (BERTICCI, FILHO; OLIVEIRA, 2010. p. 20)

Thompson considera a experiência fundamental para a formação das classes e para compreender o processo histórico como expressão da prática humana:

O que descobrimos (em minha opinião) está num termo que falta: “experiência humana”. É esse, exatamente, o termo que Althusser e seus seguidores desejavam expulsar, sob injúrias do clube do pensamento, com o nome de “empirismo”. Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro desse termo - não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e com antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência e sua cultura (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, “relativamente autônomas”) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classes resultantes) agem, por sua vez sobre sua situação determinada. (THOMPSON, 1981, p. 182).

A preocupação de uma história com foco nos sujeitos já estava presente no movimento educacional anarquista no final do século XIX. Segundo Moraes (2013, p. 53) o *Compêndio de História Universal*, de Clement Jacquinet, de 1901, externalizava essa apreensão. Este compêndio, que era o material didático utilizado para o ensino de história nas escolas modernas de Ferrer y Guardia², continha um conjunto de textos que expunham de forma resumida o conteúdo da disciplina. Moraes revela que, no prefácio do *Compêndio*, Jacquinet chama a atenção para a metodologia utilizada no livro. Ela critica à história entendida como relato de guerras e cronologia dos reis, apontando a necessidade de contar a história dos trabalhadores e excluídos.

² Ferrer y Guardia, foi um dos pensadores de educação que influenciou bastante os processos educacionais no Brasil. Ele desenvolveu as escolas modernas criticando a educação burguesa religiosa.

Tomando a “histórica a historia vista de baixo” como perspectiva histórica para o nosso objeto de pesquisa, utilizamos como fonte primária jornais operários que circularam na época nos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo. Obtivemos estes materiais em contato com os arquivos do Centro de Documentação e Memória da UNESP (CEDEM UNESP) e do Arquivo de Memória Operária do Rio de Janeiro (AMORJ). Procuramos nestes jornais, artigos, notícias, convites e publicações que abordassem manifestações artísticas e culturais. Importante destacar que a imprensa anarquista foi um dos principais veículos de expressão do movimento operário: nela agregavam-se diversas ações de agitação, desde a divulgação de festas e greves, bem como textos com ideias ácratas. Um recurso muito utilizado para difundir a imprensa operária foi o da leitura pública dos jornais. Isto ocorria devido ao grande número de analfabetos na população. Assim, faziam-se leituras em bares, praças, festas e demais espaços, a fim de atingir um maior número de pessoas. Um dado relevante e que não passa despercebido é que estes periódicos eram escritos por trabalhadores militantes, como revela Dulles:

No Rio de Janeiro em 1899, um condutor de bonde ainda com 21 anos de idade, o anarquista J. Mota Assunção, fundou *O Protesto*. A experiência só fracassaria 11 números mais tarde, em julho de 1900. Mas J. Mota Assunção, então um linotipista, nos 10 anos seguintes persistiu tenazmente em criar e colaborar em novas publicações anarquistas do Rio de Janeiro. Outros colaboradores de periódicos anarquistas foram Manuel Moscoso, sapateiro e Carlos Dias, tipógrafo; em 1904 os dois publicaram *O Libertário*. Quando a publicação de *A terra Livre*, de cuja fundação Moscoso participara em São Paulo (1905), foi transferida para o Rio de Janeiro em 1907, J. Mota Assunção passou a integrar seu corpo de redatores. (DULLES, 1977. p. 23).

M. Moscoso e Mota Assunção serão nomes importantes para a produção artística do movimento. Percebemos a ligação entre o movimento artístico e a imprensa libertária, tornando este material uma fonte importante. Além da imprensa, tivemos como grande apoio o trabalho de Gomes (1988). Neste trabalho, a autora reúne entrevistas com trabalhadores que exerceram militância política entre os anos de 1910 e 1950. Entre os entrevistados está Elvira Boni, filha de imigrantes italianos que atuou em um grupo de teatro anarquista e fundou o Sindicato das Costureiras. Este depoimento vem costurando todo o trabalho, nos trazendo impressões e relatos de como eram as ações, levantando a memória de enredos de peças de teatro e confirmando dados.

Começamos este trabalho levantando as práticas culturais que encontramos nas consultas às fontes primárias. Este levantamento visa estabelecer um panorama geral e também auxiliar em leitores que queiram pesquisar sobre o tema. A construção deste material partiu do levantamento diversos bailes e festas operárias, a partir deles destacamos as atividades com música e teatro, que eram as atividades artísticas que mais se destacavam. Nos outros capítulos utilizamos algumas charges que apareceram nos jornais. Estas não comparecem em nosso levantamento, uma vez que nosso foco são as festas libertárias: as charges aparecem, assim, como figuras ilustrativas sem nenhum tipo de análise estética. A respeito destas imagens, Martins (2014) faz algumas análises estéticas e reflete sobre seu papel na propaganda anarquista,

No Brasil, os grupos editores dos jornais libertários que circulavam no eixo Rio-São Paulo utilizavam a gravura como poderoso instrumento de propaganda do ideário anarquista, procurando perpetuar, por meio das lembranças das imagens de certa cena ou tema, suas ideias e ideais. Por sua leitura rápida, a gravura permitia a transmissão de diversas informações de forma acelerada e sintética. Afinal, segundo alguns estudiosos, “conteúdos podem ser transmitidos visualmente pelas imagens de arte, e nós os compreenderemos sem precisarmos usar de palavras. É só olhar. (MARTINS, 2014. p. 12)

No segundo capítulo, abordamos a cultura anarquista na formação da classe operária brasileira. Abordamos a imigração como um fator que trouxe contribuições e conflitos para história de nossa luta de classes. Tomando como fonte a revista *Kultur*, publicada no Rio de Janeiro no ano de 1904, pretendemos confrontar os conceitos de cultura, arte e educação desenvolvido pelos anarquistas que estudamos com conceitos de pensadores consagrados. Para tal, nos apoiamos na visão sobre arte de quatro pensadores clássicos do anarquismo: Mikhail Bakunin (1814-1876) , Pierre-Josph Proudhon (1809-1865) ,Liev Tólstoi (1828 a 1910) e Piotr Kropotkin (1842-1921) .

Tendo em vista que estes pensadores abordaram a arte como um fator de transformação social, nossas reflexões vão traçar uma relação entre arte e educação. Nesta direção, traçamos um paralelo entre o princípio de Educação Integral de Sebastian Faure e *Educação pela Arte*, de Herbert Read. O princípio da educação integral consiste na formação do homem completo. Pressupõe-se não separar o trabalho intelectual do manual, considerando todos os espaços da vida de um indivíduo como espaços de formação. Read, em *A Educação pela Arte* (2013) , considera que a educação deveria ser através de

processos artísticos, pois a arte envolve criatividade e expressividade. Desta maneira, também em todos os processos da vida teríamos relações artísticas.

Ao tratarmos da arte e seu potencial de educação, ainda neste capítulo abordaremos a necessidade de estudos em história da educação que privilegiem espaços não formais. Para isso, tomamos como apoio teórico autores como Thompson, Gondra, Schueller, entre outros. Com isto, buscaremos colocar a necessidade de aproximar os conceitos de educação e experiência, principalmente no que diz respeito a educação brasileira, onde os espaços formais e estatais estiveram por muitos anos afastados das classes populares.

Após uma reflexão sobre anarquismo, cultura, arte e história da educação podemos, no terceiro capítulo, fazer algumas análises de ações do movimento anarquista no campo das artes. Em cada momento, a arte exerceu um papel fundamental. Além disso, grande parte dos conteúdos artísticos eram produzidos a partir das práticas do movimento sindical.

1. MAPEANDO A CULTURA ANARQUISTA

As festas mapeadas em nossa pesquisa ocorriam predominantemente na região do centro da cidade. Chegamos mesmo a encontrar anúncios de bandas musicais em outras regiões, como no Engenho de Dentro. Porém, o que existiam eram apenas anúncios que não nos permitiram desenvolver algum tipo de análise. Uma outra região um pouco mais afastada do centro com a qual tivemos contato foi a região de Vila Isabel, onde se concentravam fábricas de tecido.

Quadro 1-Locais onde ocorriam os bailes

Local	Endereço
Salão-Teatro do G.D Furtado Coelho	Endereço não encontrado
Centro Gallego	Rua da constituição 30 e 32
Salão do Centro Cosmopolita	Rua do Senado, 215
Salão da Federação Operária	Praça Tiradentes n 71
Centro dos Sindicatos Operários	Rua do hospício, 156 ou 144 sobrado
Clube Valdemar	Rua Francisco Muratori, 27

A manifestação artística da qual tivemos maior número de informações foi o teatro. Foram encontrados diversos comentários sobre peças e muitas ocorrências de peças em festas operárias. Na tabela abaixo seguem as ocorrências das peças de teatro encontradas.

Quadro 2- Peças de teatro encontradas

Nome da peça	Autor	Atores/grupo de teatro	Fonte
<i>A escala</i>		Eugênio, e J. Monteiro, M. Nogueira, U. Martins, J. Augusto e Alarico Grupo Dramático Anticlerical	Jornal Novo Rumo, 27/07/1906. P. 01. A voz do Trabalhador, 15/11/1913. P. 2
<i>A gaiola</i>	Luciano Descaves		A plebe 11/06/1921. P. 2.
<i>A Gaiola Social</i>	S. Gil	Eugenia, Carmen, Auna e Clotilde e Ferrer, Ulysses, Augusto, Nogueira, Torres, Portas e Calvo	Novo Rumo, 05/04/1906. P. 4.
<i>A máscara verde</i>			A voz do Trabalhador 22/07/1909. P. 4.
<i>A verdade</i>	Arthur Guimarães	G. D. Cultura Social	A voz do Trabalhador, RJ, 01/04/1914. P. 2.
<i>A viúva dos mil reis</i>	Arthur Guimarães	G. D. Cultura Social	A voz do Trabalhador, RJ, 01/04/1914. p. 2.
<i>Al cuor non el comanda</i>			A plebe, 03/04/1921. p. 1.
<i>Alba</i>	Giovanni Casadel		A plebe, 09/04/1921. p. 2.

			A plebe, 06/05/1921. p. 1.
<i>Alma social</i>	S. Gil	Eugenia, Carmen, Auna e Clotilde e: Ferrer, Ulysses, Augusto, Nogueira, Torres, Portas e Calvo	Novo Rumo, 05/04/1906. p. 4.
<i>Alta conquista Dell'avenire.</i>	Pietro Gori		Jornal A Lanterna, SP, 26/09/1914. p. 3.
<i>Amanhã</i>	Manuel Laranjeira	Grupo Teatro Livre	A voz do trabalhador 05/01/1909. p. 2 A voz do Trabalhador 22/07/1909. p. 4. A Voz do Trabalhador, RJ, 20/07/1914. p. 3.
<i>Amor Louco</i>		Grupo Dramático Anticlerical	A voz do Trabalhador, 15/11/1913. p. 2
<i>Anedota</i>			A voz do Trabalhador, 15/01/1913. p. 3.
<i>Antônio</i>	Antonio Guedes H. Coutinho		Jornal Novo Rumo, 24/04/1907. p. 1.
<i>Areiliano</i>	S. Gil	Eugenia, Carmen, Auna e Clotilde e Ferrer, Ulysses, Augusto, Nogueira, Torres, Portas e Calvo	Novo Rumo, 05/04/1906. p. 4.
<i>Arlequim e Selvagem</i>			A Plebe, 12/04/1919.

			p. 4.
<i>Avatar</i>			GOMES, 1988. p. 6
<i>Casa de Babel</i>	Antonio Martins dos Santos	Grupo Teatro Livre	A voz do Trabalhador 05/01/1909. p. 4
<i>Deus e a Natureza</i>		Grupo Dramático Anticlerical	A voz do Trabalhador 01/03/1914. p. 3.
<i>Dois Ciumentos</i>	Arthur Guimarães		A Voz do Trabalhador, RJ, 05/08/1914. p. 2
<i>Fantasia</i>			A voz do Trabalhador, 15/01/1914. p. 1.
<i>Filhos do Povo</i> (ornada de música)	S. Barbosa		A voz do Trabalhador, RJ, 01/04/1914. p. 2.
<i>Fuzilamento de Ferrer</i>	Francisco Herrero	G.D. Cultura Social	A voz do Trabalhador, 15/01/1914. p. 1. A voz do Trabalhador, RJ, 01/04/1914. p. 2.
<i>La canaglia</i>		José Sanches	
<i>La Republica</i>	G. Damiani		Jornal A Lanterna, SP, 26/09/1914. p. 3.
<i>La vida d'Uscila</i>	Vera Strkoff	Grupo Dramático de Teatro Libertário	A voz do Trabalhador, 15/08/1915. p. 3.
<i>Los Martires</i>			A plebe, 07/08/1920. p. 3.

<i>Maio</i>	S. Barbosa	G.D Cultura Social	A voz do Trabalhador, RJ, 01/04/1914. p. 2. A voz do Trabalhador, RJ, 01/05/1914. p. 3.
<i>Militarismo e miséria</i>			A plebe, 06/05/1921. p. 2.
<i>Novo Altar</i>	Bento Mantua		A plebe, 07/08/1920. p. 4.
<i>O Primeiro de Maio</i>	Pietro Gori	Grupo Dramático. Teatro Social Grupo Dramático Anticlerical	Jornal Novo Rumo, 22/01/1907. p. 4. A Plebe, 12/04/1919. p. 4 A voz do trabalhador 22/07/1909. p. 4. Hipólido (2012)
<i>O Amanhã</i>	M. Laranjeira		A plebe, 07/08/1920. p. 4.
<i>O caso de Los Ódios</i>	E. Carral	Grupo de Amadores Teatro Livre. Grupo Dramático Teatro Social	Jornal Novo Rumo, 27/07/1906. p. 01. Jornal Novo Rumo, 25/08/1906. Jornal Novo Rumo, 19/09/1906. Jornal Novo Rumo, 22/01/1907. p. 4.
<i>O direito d' blanca</i>			A plebe, 03/04/1921. p. 1.

<i>O exemplo</i>	Mota Assunção	Grupo Teatro Livre	Jornal A voz do trabalhador, 15/07/1908. p. 4. Jornal A voz do Trabalhador, 01/08/1908. p. 4. Jornal A voz do Trabalhador, 15/08/1908. p. 2.
<i>O infanticídio</i>	Mota Assunção	Grupo de Teatro Social.	Jornal Novo Rumo, 19/09/1906. P. 3. Jornal Novo Rumo, 22/01/1907. p. 4. Jornal Novo Rumo, 01/05/1907. p. 2.
<i>O martir de Montjiuch</i>	S. Barbosa	Grupo Dramático Social de Santos	A voz do Trabalhador, RJ, 01/04/1914. p. 2.
<i>O melhor caminho</i>	Luiz Camara Reys	Grupo Teatro Livre	A voz do Trabalhador 05/01/1909. p. 4
<i>O operário</i>		O Grupo Dramático Anticlerical	A voz do Trabalhador, RJ, 01/04/1914. p. 2.
<i>O Pecado de Simonia</i>	Neno Vasco	Grupo Dramático Anticlerical Grupo Dramático de Teatro Libertário Grupo Dramático Ideia Moderna	A voz do Trabalhador, 15/01/1913. p. 3. A voz do Trabalhador 15/07/1913. p. 2 A voz do Trabalhador, 15/08/1913. p. 3. A plebe, 07/08/1920. p. 3.

<i>O Triunfo de Carrasco Guerra</i> (proibida em Portugal)		Grupo Teatro Livre	A voz do Trabalhador 05/01/1909. p. 4.
<i>Os anarchistas</i>	S. Barbosa		A voz do Trabalhador, RJ, 01/04/1914. p. 2.
<i>Os conspiradores</i>		Grupo Emílio Zola	A plebe, 07/08/1920. p. 4.
<i>Os Ladrões de Honra</i>	Grupo Dramático Anticlerical		A voz do Trabalhador, 15/01/1913. p. 3. A voz do Trabalhador, 01/02/1913. p. 2. A voz do Trabalhador 15/02/1913. p. 2.
<i>Os maus pastores</i>	Octavio Mirabel; (tradução: Ulisses Martins)	Grupo Teatro Livre (ensaiado por Mariano Ferrer, ex-ensaiador do G.D. Teatro Social)	Jornal A voz do Trabalhador, 22/11/1908. p. 4.
<i>Os operários</i>		Grupo Teatro livre	A voz do Trabalhador 05/01/1909. p. 2
<i>Pacatos</i>	Zenos e Barbosa		A voz do Trabalhador, 15/01/1914. p. 1.

<i>Plebeus</i>	S. Barbosa		A voz do Trabalhador, RJ, 01/04/1914. p. 2. A Voz do Trabalhador, RJ, 05/08/1914. p. 2
<i>Primeiros tiros</i>		O G. D Anticlerical	A voz do Trabalhador, RJ, 01/04/1914. p. 2.
<i>Roleta Proletária</i>	Marino Espanhol		
<i>Santa Inquisição</i>			A plebe, 20/03/1920. p. 4.
<i>Vagabundo</i>	Manoel Laranjeiras		A plebe, 07/08/1920. p. 3.

Podemos perceber através do Quadro acima o destaque para grupos de teatro social, como o Grupo Dramático Teatro Social³.

No dia cinco de abril de 1906, o jornal *Novo Rumo* relata a apresentação das peças de teatro *A gaiola*, *Alma Social* e *Areadiano*, de S. Gil, pela Liga das Artes Gráficas. Cita-se a participação de Eugenia, Carmen, Auna, Clotilde, Ferrer, Ulysses, Augusto, Nogueira, Torres, Portas e Calvo. No dia vinte e sete de junho do mesmo ano, o mesmo periódico publica o anúncio de uma festa libertária para o dia onze de agosto, um festival dramático organizado pelo Grupo de Amadores Teatro Livre. O espetáculo seria realizado no Salão-Teatro do G. D. Furtado Coelho. Foi apresentado o drama em 3 atos de E. Carral, *O caso de Los Ódios*, encenado por Carmen, Ferrer, Portas, Bondad, Beloso, Gnardeño, Fernandez, Dominguez, Pinheiro e Ricardo, e os meninos Armando e Tata. No dia vinte e

³No que diz respeito ao Grupo Dramático Teatro Social, a pesquisa revela ainda que há uma possível confusão já presente nas fontes originais em relação a seu nome, podendo ser este o mesmo grupo que o Grupo Teatro Livre ou Liga das Artes Gráficas.

oito de agosto e dezenove de setembro, relata-se novamente a apresentação da peça *O Caso de Los Ódios*. Percebemos aí as mesmas pessoas sendo anunciadas em grupos diferentes em períodos muito próximos, por isso podemos supor que talvez um mesmo grupo atuasse adotando nomes diferentes.

No dezoito de outubro de 1906, o jornal *Novo Rumo* apresenta uma publicação na página 3 sobre a fundação do Grupo Dramático Teatro Social. Através das deliberações de uma assembleia realizada no dia dezesseis de outubro, que discutiu as bases fundamentais do grupo, foi possível perceber como funcionava sua gestão: o grupo era formado por operárias e operários pertencentes a suas associações, exceção feita a mestres e contramestres que, por lei, não possam pertencer a nenhuma associação e tinha o objetivo de construir um espaço artístico chamado Casa do Povo e propagar por meio de espetáculos as mais modernas doutrinas sociais. A gestão do grupo contava com um secretário, que tinha a seu cargo a gerência de todo o expediente, um tesoureiro responsável por organizar a parte financeira e um diretor de cena responsável por escolher as obras e distribuir os papéis. Os ocupantes dos cargos eram eleitos em assembleia. Eram desligados do grupo militantes que, sem justificativa, se recusassem a executar os papéis designados ou tomar parte nas comissões para as quais foram encarregados para o bom andamento do espetáculo. Os espetáculos seriam realizados mediante solicitação dos sindicatos, só sendo atendidos os sindicatos que apoiaram o grupo. Nesta assembleia, foram eleitos para ocupar os cargos os seguintes nomes: M. C. Nogueira, secretário; Antônio S. Monteiro, tesoureiro; M. Ferrer, diretor de cena.

Nestas primeiras ponderações, já podemos perceber uma confusão quanto ao nome de um grupo ou mesmo quanto à existência de um único grupo. Nas fontes consultadas, inicialmente aparece Liga das Artes Gráficas, depois Teatro Livre e depois Grupo Dramático Teatro Social. Até aqui, ainda poderíamos sustentar a hipótese de um mesmo coletivo que foi mudando até que se chegasse a um nome definitivo, mas as fontes não nos dão segurança para afirmar isto. Em alguns anúncios chama-se de Teatro Livre e Teatro Social para o mesmo evento como é o caso do dia dezenove de setembro de 1906, onde comenta-se a encenação do Grupo Dramático Teatro Social na peça *O Caso de Los Odios*. No dia vinte de julho, foi publicado pelo mesmo jornal que esta peça seria encenada pelo grupo Teatro Livre. Esta dicotomia de nomes também é analisada por Hipólido (2006) ,

que reflete sobre três hipóteses possíveis para explicar este fato. A primeira é a de que o autor da reportagem poderia ter errado o nome; a segunda é a de existir um outro grupo com o nome de Grupo Dramático Teatro Social; a terceira, que o autor considera a mais provável e que tomamos como referência para este trabalho, é que seria um único grupo chamado com diferentes nomes.

Além do nome, existem outras ressalvas. Nas já referidas deliberações da assembleia de fundação, duas informações são particularmente dignas de nota. A primeira é da ligação direta do grupo com os sindicatos operários. Ou seja: era um grupo que tinha por objetivo ser formado por operários sindicalizados para atuar apoiando os sindicatos. A segunda é que este seria um grupo que pretendia propagar as mais modernas doutrinas sociais por meio de espetáculo. Percebemos, então, que os espetáculos tinham por objetivo passar uma ideia a um público específico, os operários sindicalizados. Sendo assim, fica claro que este grupo usava arte como elemento de formação.

Outro grupo que teve bastante destaque foi o Grupo Dramático Anticlerical, que também estamos em dúvida em relação ao nome. Ao falar sobre este grupo, Hipólido aponta este grupo está encenando *O Pecado de Simonia*, de Neno Vasco em 1912, *O Primeiro de Maio* de Pietro Gori, e uma peça chamada *Avatar*, de autor desconhecido. No depoimento da militante Elvira Boni (Gomes, 1988), é relatada a participação destas mesmas peças em datas semelhantes com seu grupo, que ela chama de Grupo 1º de Maio. Acreditamos que inicialmente o grupo possa ter se chamado 1º de Maio, para depois chamar-se Grupo Dramático Anticlerical. Segundo Elvira Boni, os membros do grupo, além dela e seus irmãos, era constituído por Leonides Teles com sua companheira e Arduíno Burlini com as irmãs Tulia e Ioli.

Em relação a música, conseguimos menos informações do que as relativas ao teatro. Alguns hinos foram publicados em jornais, há relatos de bailes com a participação de músicos. Alguns nomes se destacam, como Demétrio Miranhanda, Isidoro Alacidi, Julio Crici, Silvestre Machado e Possolo. Mas não foi possível recolher informações mais precisas sobre estes músicos. Às vezes em alguns bailes anunciava-se a participação de uma orquestra. Em seu depoimento, Elvira Boni também nos conta que nos bailes muitas vezes contratava-se um pianista para tocar. Existia ainda uma orquestra que tocava chamada

Renovação, mas seus integrantes tocavam sem ganhar nada. A formação instrumental era violino, bandolim, cavaquinho, flauta e violão. Também é registrada a criação da Banda da Lira Operária, anunciada em *A voz do Trabalhador*, no dia primeiro de janeiro de 1914 . Segue-se uma tabela com algumas músicas encontradas. Em relação as músicas nem sempre são apresentados detalhes sobre o executante da obra, por isso na tabela abaixo não detalhamos o nome do executante.

Quadro 3 - Músicas encontradas

Música	Fonte
Canto dos trabalhadores. Versão traduzida de <i>Il Canto Del Lavorate</i>	Jornal Novo Rumo, 24/04/1907. p. 3. A guerra social 24/04/1912. Pag2 e 3.
Filhos do povo	Jornal Novo Rumo, 01/05/1907. p. 01. A voz do Trabalhador, 01/05/1909. p. 2.
Hino da Internacional	A guerra social, 15/10/1911. p. 3. A guerra social 24/04/1912. Pag2 e 3. A voz do Trabalhador, 01/05/1909. p. 3. A voz do Trabalhador 22/07/1909. p. 4.
Hino Libertário (música de R.C.R executado por vários amadores e regida pelo maestro D'Almeida)	Jornal Novo Rumo, 01/05/1906. p. 2. Jornal Novo Rumo, 18/03/1907.p. 1.
Marselha de Fogo, Autor: Neno Vasco	A guerra social, 16/07/1911. p. 3.
Primeiro de Maio (hino do Primeiro de Maio, Autor: Gomes Leal)	A voz do Trabalhador, RJ, 01/05/1914. p. 1 e 4.
Primeiro de Maio. Original de Pietro Gori para cantar com a área do coro da ópera N. Verdi.	A voz do Trabalhador, 01/05/1909. p. 1. A voz do Trabalhador, 01/05/1913. p. 2.

Seguem a baixo algumas letras transcritas. Na transcrição adaptamos a escrita de acordo com a ortografia atual. Os recortes originais seguem nos anexos. A músicas não reproduzidas aqui estavam pouco legíveis.

O primeiro de maio

Vem ó Maio, saúdam-te os povos,
Em ti colhem viril confiança,
Vem, ó Maio trazer-nos dias novos

Vibre o hino de esperanças aladas
Ao grão verde que o fruto matura,
Campina onde a mesa futura
Já flori sobre as negras queimadas!

Desperta, ó falanges de escravos
A lavoura, da negra oficina;
Um momento de trégua fascina,
Abelhas, roubadas dos favos!

Levantemos as mãos doloridas
os um feixe fecundo;
emos remir este mundo
senhores da terra e das vidas

Sofrimentos, idéias, juventudes
primaveras de túrbido ariano
verde Maio do gênero humano,
coragem dos ânimos-rudes!

Enflorai ao rebelde caído,
Com olhos fixando o nascente,
ao obreiro que luta fremente
ao poeta gentil esvaído

Canto dos trabalhadores. Versão traduzida de *Inno Dei Lavorate*

Companheiros! Companheiras!
Levantai-vos! Vinde em massa!
O pendão livre esvoaça
Ao sol claro do povir!

Nos insultos e nas penas
Mútuo pelo pato nos aperta
A grande obra que liberta,
Quem de nós irá trair?

São os filhos do trabalho
Quem o há de redimir
Ou viver pelo trabalho
Ou lutando sucumbir!

Pelo campo e pela mina
A buscar um magro ganho
Somos brutos de um rebanho,
Tosquiados pelo patrão

O senhor por quem lutamos
Não nos dá direito a vida:
A ventura prometida,
Quando vemos a nós então?

São os folhos do trabalho, etc.

Entre as máquinas deixamos
Corpo e cérebro aos pedaços
Hão de a força os nossos braços
Terra alheia fecundar.

O instrumento do trabalho,
Entre a mão dos homens novos,
Mate os ódios entre os povos
Chame o justo a triunfar

São os filhos do trabalho, etc

Separados somos fracos,
Somos fortes bem unidos;
Dá vigor aos oprimidos
Quem tem braço ou coração

Tudo vem do suor nosso;
Derrubar, erguer podemos;
Seja a senha: despertemos;
Foi bem longa a sujeição.

São os filhos do trabalho, etc.

O' irmãs no sofrimento,
Companheiras nos enganar,
Que aos negros, que aos tiranos,
A beleza e sangue dais;

Aos submissos, aos imbeles,
Não mais deis vosso sorriso!
Para o exercito indeciso
Os desastres são fatais.

São os filhos do trabalho, etc.

Maldição a quem se espoja
Nos banquetes, nas orgias,
Junto a quem passa seus dias,
Sem um pão e sem amor!

Maldição a quem na sofre
Com a atroz miséria alheia,
E de paz nos palavreia
Sob a pata do opressor!

São os filhos do trabalho etc.

Guerra as pátrias apaguemos
Os confins do mundo inteiro;
Que o inimigo, que o estrangeiro,
Não é longe, é entre nós!

Guerra é guerra sem descanso!
Sem descanso morte é morte!
Do direito do mais forte
Já o termo sem veloz!

São os filhos do trabalho, etc.

Se a igualdade não é fraude,
Ironia, falsidade
O clamar fraternidade
O viver livre e viril:

Ela avante! companheiros,
Que nós todos somos servos;
Com os fracos e protervos
Transigir é baixo, é vil!

São os filhos do trabalho, etc.

Filhos do povo

Filhos do povo sofreis em extremo
- Lenta agonia, sem, sem ar
Mais vale um esforço dum ato supremo
Se a vida é pena, mais vale lutar!

Este vil mundo que atroz, nos consome,
Sobre estes ombros despótico está
Lançai-o a terra, matai-o de fome
- Força suprema, que o braço vos dá

Ah!
Revolução,
Abre o porvir!
A exploração
Há de sucumbir
Levantai-te, povo leal,
Ao grito de revolução social!
Ação! Ação!
Não pedir leis!
Valore união,
Que livres sereis
Tomai de vez
O bem estar!
Contra burguês
Lutar! Lutar!
Quando num grito viril, soberano,
Numa revolta de Anteu produtor
O homem dissipe neblinas de engano
Retorne a terra, repila o senhor.
- Sobre os escombros, a livre Comuna,
Sem leis nem amos, vivaz seguirá;
Que a liberdade na vida nos una!
Se tudo é de todos escravos não há
Ah!
Revolução, etc.

A internacional

A pé! ó vítimas da fome
A pé! famélicos da terra!
Da ígnea Razão ruge e consome
A crosta bruta que a soterra!
Cortai o mal bem pelo fundo!
A pé, A pé, não mais senhores!
Se nada somos em tal mundo
Sejamos tudo, ó produtores!

Bem unidos façamos
nesta luta final
d'uma terra sem amos
a Internacional!

Messias, Deuses, chefes supremos
Nada esperamos de nenhum!
Sejamos nós que conquistemos
A terra mãe livre e comum!
Para não ter protestos vãos
Para sair desse antro estreito
Façamos nós por nossas mãos
tudo o que a nós nos diz respeito!

Bem unidos etc.

O crime de rico, a lei o cobre,
O Estado esmaga o oprimido.
Não há direitos para o pobre.
Ao rico tudo é permitido
À opressão não mais sujeitos!
Somos iguais todos os seres:
Não mais deveres sem direitos
Não mais direitos sem deveres!

Bem unidos etc.

Abomináveis na grandeza.
Os reis da mina e da fornalha
Edificaram a riqueza
Sobre o suor de quem trabalha.
Todo o produto de quem sua
A corja rica o recolheu;
Querendo que ela o restituia.
O povo só quer o que é seu.

Bem unidos etc.

Fomos de fumo embriagados!
Paz entre nós, guerra aos senhores!
Façamos greve de soldados:
Somos irmãos, trabalhadores,
Se a raça vil, cheia de galas,
Nos quer à força canibais,
Logo verás que as nossas balas
São para os nossos generais,

Bem unidos etc.

Pois somos do povo os ativos.
Trabalhador forte e fecundo.
Pertence a Terra aos produtivos
Ó parasitas deixai o mundo!
Ó parasitas que te nutres
Do nosso sangue a gotejar
Se nos faltarem os abutres
Não deixa o sol de fulgurar!

Bem unidos etc.

Marselha de Fogo

Autor: Neno Vasco

Coro:

A chama a crepitar! E circulo formai!
Dançai!
Dançai!
De arechole, acesso o mundo iluminai!

Correi, correi, filhos do povo!
Deixai a pena e vinde ver...
Vinde assistir o quadro novo:
O burgo vil, a arder, a arder!
A chama alegre, a crepitar
Anda a correr, entre os casebres;
Arde covil de fome e febres:
A chama heróica sobre o ar...

A chama heroica sobe, voa:
Sobre as pocilgas- rubro vem!:
E o crepitar do fogo entoa:
Uma canção sobre o céu...
Quanta miséria desinfeta:
A cama audaz em rubro tom!
O burgo é velo, o fogo é bom!
A chama sobe em linha reta...

O burgo tudo esboroa
A chama varre a podridão.
Oh! Como a terra será boa!
Oh! Quantos meses brotarão!
Colhe as panteras no covil,
Queimada vá! Colhe as serpentes!
A chama tem línguas frementes,
E põe no céu o tom febril...

A chama faz cair tugúrios,
E faz ruir prisões também,
Lambe quartéis, mantos purpúreos,
A podridão que a terra tem...
Enquanto o burgo se reduz
A brasa rubras, fumegantes
Duma potente e nova luz

A chama canta, salta e corre,

O velho burgo t9mba enfim,,,
Oh! Quanto abutre cai e morre!
Oh! Quanto abutre em seu festim!
De face arder- que a chama crésia!
O' parias nus, vinde dançar
Dançar em roda, correr, cantar
Que esta fogueira é nossa festa!

1. A CULTURA ANARQUISTA E A FORMAÇÃO DA CLASSE OPERÁRIA NO RIO DE JANEIRO

Os fundos para os sindicatos, imprensa operária, famílias de operários falecidos, etc., muitas vezes eram arrecadados em festas e eventos. Estes normalmente contavam com uma conferência, na qual um companheiro fazia uma explanação sobre um tema ligado às questões dos movimentos. Em seguida, eram apresentadas uma ou mais peças de teatro, encenadas pelos diversos grupos de teatro amador. Posteriormente, havia as quermesses e terminava-se sempre com um baile familiar, onde se fazia presente uma banda ou uma orquestra. Debates ideológicos eram feitos junto com as práticas culturais, tornando estas um espaço de formação política. Segundo Hardman,

O espetáculo de variedades, múltiplo e colorido, apresentado pelo festival proletário, revela mais espontaneidade e diversidade da própria presença da classe. A série de conferências entremeadas por um teatro militante está mais conforme com a concepção da liderança anarquista, onde a cultura era pensada fundamentalmente como meio de emancipação. (HARDMAN, 1983, p. 42 - 43).

Estes elementos foram fundamentais para a formação de uma consciência de classe e de uma cultura proletária no Rio de Janeiro, onde formação política e entretenimento estavam entrelaçados cotidianamente. De acordo com Hipólide,

Analisando os inúmeros anúncios veiculados na imprensa operária - assim como alguns comentários de festa realizada -, percebemos que a dissociação entre atividades lúdicas e trabalho de “conscientização”, na prática não se verifica. Com exceção talvez da conferência (esta sim de caráter instrutivo ou como qualquer fórmula repisada, “doutrinário”, todas as outras partes de nossas festas, incluindo o teatro, manifestam não uma oposição, mas uma complementaridade entre o “lúdico” e o “doutrinário”). Ou, melhor dizendo, os dois aspectos aparecem tão intimamente relacionados que nos arriscamos a dizer que eles estabelecem de fato uma unidade, muito embora nem sempre harmônica. (HIPÓLIDE, 2012, p. 56 - 57).

Os bailes estudados eram uma opção de lazer mais acessível para os trabalhadores. No jornal *Na Barricada*, do dia sete de outubro de 1915, a coluna “Pelos Teatros” comentava não somente o teatro militante, mas também diversas outras manifestações teatrais na cidade. Por exemplo: anuncia no teatro São Pedro, a estréia de uma companhia lírica a preços populares, no valor de seis mil reis. O mesmo periódico, em dezesseis de janeiro de 1916, anuncia uma festa operária no valor de mil reis o ingresso individual e dois mil reis o ingresso familiar. Pela diferença de preço entre o

ingresso popular da companhia e o ingresso para as festas libertárias, podemos perceber que os bailes operários eram uma opção de lazer às pessoas mais desfavorecidas financeiramente e que tinham como proposta a inserção de toda a família do trabalhador.

Não se trata apenas de gerar acesso a manifestações culturais aos menos desfavorecidos, como em um modelo assistencialista. A formação da consciência de classe é um processo que envolve diversos fatores que vão além da condição econômica. O historiador inglês E. P. Thompson, ao estudar a história da formação da classe operária inglesa, apresentou contribuições de extrema relevância para entendermos o processo de formação de classes. O surgimento da classe operária não estaria ligado apenas a uma questão econômica, ou seja, não bastam indivíduos em uma mesma condição social para que se forme uma classe. A formação da classe operária acontece através da luta de classes, a partir do momento em que os interesses divergem e entram em conflito. Com isso,

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas) , se sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõe) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram, ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais. Se a experiência aparece como determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de classe (THOMPSON, 1987, p. 10).

Podemos afirmar que o movimento anarquista no início do século XX não tinha como pauta única a superação das desigualdades de classe, por isso tinham um projeto educacional comprometido com a transformação social. Procuravam passar valores, como igualdade, solidariedade, justiça social entre outros. Através da prática educacional auxiliavam na percepção das experiências em comum da classe trabalhadora.

2.1 Abolição da escravatura, imigração, industrialização e a formação da classe operária no Brasil.

Na segunda metade do século XIX já começava a ser incentivada a imigração de estrangeiros para o Brasil. A expansão das lavouras de café durante a década de 1870, no Estado de São Paulo, contou com a contratação de um número significativo de imigrantes. Após a abolição da escravatura no Brasil em 1888, a imigração aumentou ainda mais. Não somente para a expansão das lavouras de café, mas também para implementar a indústria.

Em 1900 cerca de 90 por cento da força industrial de São Paulo, ainda reduzida, era composta de estrangeiros. Em 1912, depois que o primeiro grupo de geradores elétricos ajudou a impulsionar a indústria nascente de São Paulo, 31 fábricas têxteis daquele estado empregavam 10.184 trabalhadores, dos quais 8.341 eram estrangeiros (6.044 nascidos na Itália) . É de se presumir que nessa época muitos dos 1.843 trabalhadores já nascidos no Brasil fossem descendentes de imigrantes. (DULLES, 1977, p. 19) .

No Rio de Janeiro, o início do século também foi marcado por mudanças estruturais que representaram um momento de glamour na cidade. As administrações de Pereira Passos e Carlos Sampaio marcavam a modernização da cidade, conforme nos atesta Menezes:

Beleza, saneamento e racionalidade tornam-se lemas dos novos tempos. Recursos e esforços foram canalizados no sentido de apagar os traços coloniais presentes nas ruas estreitas com valas centrais; nos becos mal iluminados, mal cheirosos e afamados; nos cortiços e estalagens que proliferavam no coração da Cidade Velha; nos mercados e quiosques sujos das áreas de circulação, e nos armazéns de secos e molhados das vias centrais, que pareciam afrontar os que aplaudiam a chegada da civilização. (MENEZES 1996, p. 28)

A chegada da modernidade tornava necessário apagar as marcas de uma cidade antiga,

O Rio de Janeiro vestiu-se de luxo e modernidade à medida que as elites urbanas especializaram os espaços, reprimiram os costumes tradicionais, esconderam a pobreza e os vícios na periferia, e procuraram manter sob vigilância e controle as vozes discordantes nos conjuntos dos excluídos. Acima de tudo, a cidade travou contato com a linguagem da civilização, à medida que os poderosos negaram o passado colonial, jogando o véu da interdição e da discriminação sobre a escravidão dos tempos coloniais. (MENEZES, 1996, p. 29)

As elites brasileiras viam a Europa como um centro de civilização, sendo desta maneira os operários europeus mais valorizados do que os operários brasileiros negros ou mestiços. Maram traz muitas considerações para interpretar o fluxo de imigrantes no Brasil,

Dos 3.390.000 imigrantes que entraram no Brasil entre 1871 e 1920, os italianos constituíam mais de 1.373.000. Os portugueses, 901.000 e os espanhóis 500.000. A maioria dos imigrantes procurou residência em São Paulo, cujo governo estadual, controlado pela classe dos agricultores, foi mais ativo na criação de subsídios à imigração. (MARAM, 1979. p. 13.)

O autor continua o texto apontando que esses imigrantes vieram das zonas rurais e teriam substituído o trabalhador brasileiro em quase todas as funções, exceto nas mais subalternas:

A marginalização do operário brasileiro foi um processo complexo. Não pode ser atribuída as diferenças culturais inatas entre nativos e estrangeiros, pois ambos usufruíam de características culturais comuns. Ambos haviam migrado de zonas rurais para as cidades, lá chegando com um baixo nível de qualificação para o trabalho urbano. (MARAM, 1979. p. 14.)

O texto considera ainda que existia uma diferença de condição histórica, onde o trabalhador estrangeiro, de maneira geral, era aquele que saiu de seu país para juntar fortuna, muitas vezes se dispondo a abdicar de alguns prazeres imediatos. Já o trabalhador brasileiro, escravo recém-liberto, via na sua libertação uma maneira de suprir demandas adiadas durante a escravidão e tinha pouca esperança de ascensão, devido ao racismo no país.

A marginalização do operário brasileiro não será aprofundada nesse trabalho, mas cabe aqui uma reflexão para uma melhor análise estética do material que iremos estudar. Como surge um sentimento de classe, com trabalhadores vistos em condições tão desiguais? Percebemos que na história da classe operária brasileira existem vários choques culturais, como é o caso do carnaval.

Em cinco de fevereiro de 1906, o jornal *Novo Rumo* publica uma nota sobre o carnaval. Tem-se uma impressão muito ruim do carnaval, que é mencionado como o “dia em que luz toda ignorância e imbecilidade do povo mascarado”. Argumenta-se que a Espanha inquisitória usava o carnaval como concessão de liberdade por três dias para

compensar a escravidão e tirania. No Rio de Janeiro, a euforia do povo com a antecedência do carnaval não poderia ser outra coisa senão recordar sua escravidão. Os anarquistas consideravam a participação popular no carnaval como sinal de alienação, de não perceber a opressão que sofre e se deixar levar por euforias.

É importante analisarmos outro texto, desta vez posterior ao carnaval⁴. Os anarquistas lamentam os dias que se passaram e o estado de inconsciência do povo durante esses dias. Dizem não ser contrários a alegria, mas acham que o carnaval desperdiça uma enorme energia que poderia ser melhor aproveitada se utilizada de maneira racional. Questionam a diversão do povo pela “imposição de um calendário que lhes marca e limita a alegria sem limites”. Afirmam que o carnaval vem perdendo admiradores. A festa nada tem mais de artístico, nada mais possui de uma estética original. “O povo compreenderá um dia que o dinheiro empregado no carnaval lhes é extorquido pela burguesia”.

Neste questionamento ao carnaval, podemos perceber a diferença de perspectiva relatada por Maram. Grande parte dos trabalhadores a quem os anarquistas se referem como não conscientes, na verdade são pessoas aproveitando feitos que lhes foram negados por anos. Coisas simples, como sair na rua. Quando o autor da coluna afirma que os senhores concedem ao povo alguns dias de liberdade, podemos nos questionar a respeito da diferença do que são alguns dias de liberdade para quem já foi escravo. Apesar de não termos dados para afirmar que o texto se referia necessariamente a escravos libertos, podemos dizer que existia esse sentimento na população, o sentimento de um povo “recém-liberto” querendo aproveitar alguns dias de liberdade.

A partir desta análise sobre o processo imigratório é possível perceber as contradições que permeiam nossa pesquisa. Quando começamos a levantar os dados sobre a arte produzida pelos anarquistas, tivemos a impressão de ver tudo predominantemente voltado para uma estética europeia. Surge, assim, outra pergunta: e a música negra? E as outras influências que temos aqui no Brasil? Em princípio, nossa conclusão que é que havia um choque cultural e que isto influenciaria na história de nossa luta de classes.

⁴ Novo Rumo, 05/03/1906, p. 2.

Mesmo não aprofundando tais contradições em nosso trabalho, achamos importante relatá-las, principalmente para evitar uma visão idealizada e romantizada das práticas que iremos levantar. O movimento anarquista teve a sua importância, mas também suas contradições. Quando falamos em educação anarquista através da arte no Rio de Janeiro dentro do recorte temporal estipulado, não queremos exaltar uma prática ideal a ser reproduzida, mas sim queremos fazer o levantamento da organização de um determinado pensamento em um determinado lugar. A presença de imigrantes alavancou o processo anarquista. Mas como já vimos, muitos destes imigrantes eram das zonas rurais e não necessariamente eram militantes em seus países. Os operários estrangeiros ocuparam em sua maioria o trabalho industrial no Brasil. Maram afirma:

Segundo o censo de 1893 realizado na capital de São Paulo, os estrangeiros constituíam 54,6% da população e um índice ainda maior da força de trabalho. Dos 10.241 trabalhadores classificados como artesãos (os operários de construção civil devem ter sido incluídos nessa categoria), 85,5% nasceram no exterior. Na manufatura, 79% eram imigrantes; nos transportes e setores afins, 81%; no comércio, 71,6%. Excluindo pesquisas do setor agrícola, os estrangeiros constituíam 71,2% da força de trabalho total da cidade. (MARAM, 1979. p. 14.)⁵.

A predominância dos imigrantes no mercado de trabalho explica a predominância deles nas organizações sindicais. Mesmo os estrangeiros sendo maioria, muitas vezes tiveram destaque militantes brasileiros nas lideranças sindicais. Uma vez inseridos no mercado de trabalho, alguns imigrantes começaram a propagar ideias do pensamento anarquista. Organizavam jornais, faziam leitura pública, como nos mostra Menezes:

Distribuindo jornais ou panfletos, discursando em tribunas populares ou praticando atos de terror, os anarquistas alteraram a cultura política até então existente na cidade. A ação direta por eles defendida transformou os locais de trabalho, as sedes das associações, as ruas e as praças em espaços permanentes de contestação, onde cada um, inclusive os analfabetos, podia exercitar cotidianamente a sua militância, sem intermediários e vanguardas iluminadas. (MENEZES, 1996, p. 97).

A imprensa teve um papel fundamental na propagação das ideias anarquistas. De acordo com Santos (2010), a imprensa foi um caminho para a educação anarquista. Através dela os anarquistas divulgaram ideias, práticas sociais e, assim, auxiliaram a expandir e fortalecer o movimento político. A prática artística estava diretamente ligada com a

⁵ O autor apresenta outros diversos dados que ajudam a comprovar eu o imigrante.

imprensa operária. Grande parte dos autores de peça de teatro ou compositores de músicas eram escritores de jornais e começaram as atividades primeiramente organizando jornais. No meio anarquista, a visão do especialista não se fazia valer, os militantes eram operários, escritores, poetas, músicos, etc. Eram poucos os que cumpriam apenas a função intelectual. Desta maneira, teoria e prática anarquista se fundiam e tinham a imprensa e a arte como meio de formar estas idéias

2.2 Anarquismo, cultura e educação

No ano de 1904 foi lançada no Rio de Janeiro a revista *Kultur*, revista internacional de filosofia, sociologia, literatura, etc. Foi uma revista lançada no Rio de Janeiro com colaboradores como Mota Assunção, Elysio de Carvalho, entre outros, onde eles publicavam textos sobre anarquismo, filosofia e cultura. Acreditamos ser possível, através dela, entender melhor a proposta teórico-filosófica destas pessoas que tanto colaboraram para o teatro e para a implantação da cultura anarquista.

Na primeira página do segundo volume encontramos uma definição da revista. A *Kultur* não tem uma edição fixa, todos os autores tem total liberdade de pensamento para expor o que pensam e não são presos a nenhum tipo de regra ou doutrina para expressarem o seu pensamento.

A *Kultur* será um magnífico instrumento educador da razão e da sensibilidade terá por único objetivo: produzir por meio duma linguagem varonil uma indomável corrente de opinião, formar homens conscientes, autônomos e afirmativos, fortificar as vontades ativas, renovar o objetivo da mocidade completamente transviada por uma corja de charlatães, destruir todos os dogmas, todos os ídolos, todos os prejuízos que embaraçam a cultura positiva, fortificar o espírito de rebeldia individual, aniquilar essa improdutividade da vida brasileira, criar um ambiente próprio para os homens livres, estabelecer laços de solidariedade entre todos os anarquistas, inaugurar uma era inteiramente nova na história do movimento revolucionário do Brasil. (*Kultur*, V.2, p. 1)⁶

Kultur se propunha ser uma revista moderna e se ocupar de todas as matérias que interessam a cultura unitária superior: filosofia, sociologia, antropologia, psicologia, ética, biologia, crítica literária, arte, etc. Pretendia tratar de assuntos como sindicalismo,

⁶ A revista *Kultur* se define como uma revista editada em ortografia simplificada. Devido a esta definição optamos por fazer a transcrição integral nas citações da revista.

neomaltusianismo, vegetarianismo, greve geral, ortografia simplificada, esperanto (idioma internacional) , iniciativa individual, ação direta, resistência passiva, etc. Tinha como principal referência teórica pensadores como: Elisée Reclus, Malato, Malatesta, Kropotkin, Tailhade, Hamon, Robin, Mirbeau, Urales, Faure, Zo d'Axa, Lorenço, Apolo, Camba, Basterra, Corominas, Gener, Desvaldes, Lantoine, Veidoux, Quillard, Mella, Perez Jorba, Prat, Tarrida, Grave, Cristiano Carvalho, Gori, Fabre, Javion, Domela, Mackay, Toker, Carpenter, Charles Albert e muitos outros.

A revista *Kultur* assumiu uma linha teórico-filosófica e definiu conceitos sobre anarquismo, educação e arte. Pretendemos aprofundar alguns conceitos e a visão de arte de alguns autores citados na revista, fazendo diálogos com leituras de pensadores anarquistas ou de teorias que ajudaram a nortear a presente pesquisa.

2.3 Definições sobre anarquismo

Nos dois primeiros volumes da revista aparecem definições sobre anarquismo: uma é em um texto assinado por F., que ainda não conseguimos identificar qual seria o autor, mas que diz:

A palavra anarquia significa negação da autoridade e da coerção exercida de poucos sobre muitos ou de muitos sobre poucos. Mas anarquia não é simplesmente uma negação. Na verdade, uma pura negação é absurdo. Ao negar qualquer coisa, nós devemos fazer em nome de qualquer outra e devemos afirmar outra qualquer. Que coisa, pois, podemos nós dizer que anarquia afirma? É em nome do indivíduo que a anarquia nega a autoridade. Anarquia significa por tanto afirmação da liberdade do indivíduo. (KULTUR, v.1, p. 9) .

A outra definição encontra-se em um texto chamado *A ciência moderna e a anarquia*, do filósofo anarquista P. Kropotkine,

A anarquia teve uma origem eminentemente prática: nasceu das críticas das revoluções de 1793 por Godwin, de 1848 por Proudhon, e de 1871 pela Internacional e por Bakounie. Ela veio das necessidades mesmas da luta internacional, mas tem sua base filosófica na compreensão materialista, mecânica, da natureza, na qual o homem, sua vida psíquica, e sua vida societária estão compreendidas como fatos de história natural (KROPOTKINE, in KULTUR, v.2, p. 13) .

A partir dessas duas citações, percebemos nos autores da revista um conceito de anarquismo que não é a negação pela negação e que também reconhece o anarquismo em um tempo histórico. Apresentamos aqui uma breve definição de anarquismo e de alguns conceitos básicos desta filosofia para nortear nossas análises e facilitar o entendimento de alguns termos.

O anarquismo costuma ser interpretado como falta de organização e desordem. De acordo com Kropotkin (1987, p. 19) a palavra “anarquia” tem origem no grego em “an-” e “arkhé”, e quer dizer ausência de governo, o que não representa falta de organização, mas sim uma sociedade que se organiza de forma não hierárquica. Para os anarquistas, um homem não pode mandar em outro homem, todos devem ser livres e capazes de gerir a sociedade. Existem na história diversos movimentos não hierárquicos e contra a dominação. Alguns autores consideram a presença do anarquismo no Egito antigo, no pensamento de Platão e até mesmo em Jesus Cristo. Exemplo disso é Anibal Melo ao afirmar que

Cristo já era um anarquista. Lançou fora e longe todas as muletas religiosas, combateu, energicamente, os credos políticos de sua época, colocou-se fora da órbita do Estado, indo de encontro às leis escritas, aos usos, costumes, livre, inteiramente livre, de todas as peias e algemas do formalismo social. (MELO, 1987, p. 25).

Gallo (2006) reflete sobre as abordagens de historiadores anarquistas como Max Nettau e George Woodcock, que consideram a presença do anarquismo em outras épocas da humanidade como a Grécia antiga, nas revoltas da Idade Média e no Iluminismo. O autor não deixa de reconhecer que conceitos diretamente ligados à interpretação anarquista do mundo e da sociedade apareceram antes do anarquismo, mas defende que estes não foram sistematizados enquanto teoria política. Gallo apresenta dois exemplos de como termo “anarquia” fora utilizado de forma negativa em outros momentos históricos: Platão tratou anarquia como sinônimo de desordem, e na Revolução Francesa, anarquista era uma forma pejorativa dos partidários da nobreza tratarem os revolucionários. Silvion Gallo (2006) considera ainda que o primeiro pensador a se reivindicar anarquista e a trabalhar esse termo de forma positiva, como proposta sociológica e filosófica foi Proudhon, em seu livro *O que é a propriedade?* de 1840. Segundo Gallo,

Proudhon é, claramente o primeiro a chamar pra si o epíteto anarquista e a trabalhar sociológica e filosoficamente uma interpretação positiva desse conceito, sendo o primeiro sistematizador de uma filosofia política de orientação anarquista e daquilo que ficou conhecido entre os historiadores como o “movimento anarquista histórico”. (GALLO, 2006. p. 24).

Nesta pesquisa tomamos como referência o anarquismo enquanto teoria que surge no século XIX, no seio do movimento operário, como proposta de superação da propriedade privada e da sociedade capitalista. Neste século, temos um marco do desenvolvimento da sociedade capitalista, a partir da Revolução industrial e do capitalismo. A exploração da mão-de-obra se torna mais intensa, com longas jornadas de trabalho. Nesse período também surge o debate socialista e a necessidade da classe dominada ter um projeto de sociedade. É neste contexto de luta política que surgem as ideias anarquistas. A fundação, em 1864, da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT ou Primeira Internacional) também foi um marco para a construção do que foi chamado de “socialismo libertário”, que pregava a livre organização dos trabalhadores, sem hierarquia.

Para compreender melhor esse assunto, nos apoiamos em Silvio Gallo (2006) , que relata seis princípios do anarquismo e os divide em aspectos teóricos e práticos. São eles:

Aspectos teóricos:

1) Autonomia individual: o socialismo libertário vê o indivíduo como uma parte fundamental de qualquer grupo. A liberdade do indivíduo jamais deve ser oprimida pelo grupo, todo membro de qualquer organização anarquista é livre para agir diferentemente do restante do grupo. A relação entre indivíduo e sociedade no anarquismo parte de que não há sociedade sem indivíduos e vice-versa. Assim, indivíduo e sociedade são conceitos complementares e não antagônicos, como colocado pelo liberalismo. Na sociedade anarquista, não é bem aceito oprimir um indivíduo, mas este também não deve desrespeitar a sua vivência coletiva. Trata-se de uma organização onde é necessária discussão, solidariedade e organização coletiva para que se administrem as diferentes necessidades surgidas em qualquer grupo. (GALLO, 2006, p. 33-34).

2) Autogestão social: Não se legitima nenhum tipo de hierarquia ou mecanismos que interfiram na liberdade e na autonomia individual. A organização hierárquica pressupõe que em algum momento a vontade de um indivíduo esteja acima da vontade de outro. Não se propõe a democracia representativa, todo indivíduo deve ter autonomia para se auto-representar. Os libertários defendem a “*democracia participativa*”, onde cada um participa ativamente dos destinos políticos de sua comunidade ou grupo. Uma das ideias que possibilitam colocar a autogestão em prática é o *federalismo*, que funciona da seguinte forma: cada grupo tem um conselho com a participação de seus membros onde são tiradas as posições e as direções políticas do mesmo. Alguns representantes de um grupo discutem com outros grupos, de interesse político ou operacional semelhante, formando uma federação. Esta poderá se reunir com outras federações, definindo a ação coletiva. A grande diferença é que, em um processo federativo, um grupo garantiria que todos os seus membros estariam participando ativamente do processo. A escolha de um representante não faz dele alguém que decide pelo grupo, e sim alguém que está levando as posições deste coletivo. Este representante nem precisa ser o mesmo em cada reunião da federação: qualquer membro em qualquer momento pode representar o grupo do qual faz parte. Estas questões geralmente são decididas em coletivo de acordo com as necessidades existentes. (GALLO, 2006, p. 34-35) .

3) Internacionalismo: por acreditar que a liberdade possível é a liberdade de todos, os movimentos anarquistas não pensam apenas no desenvolvimento de um país. Os movimentos anarquistas ao longo de sua história buscaram criar organizações internacionais. (GALLO, 2006, p. 35) .

Aspectos práticos:

4) Ação direta: É a forma de luta anarquista. Não é necessário esperar que o Estado possibilite alguma mudança para beneficiar o povo. O próprio povo deve articular suas lutas. Quando trabalhadores se organizam para ocupar um prédio, eles não estão esperando que o governo comece a fazer um plano de habitação popular ou uma reforma urbana, eles estão reivindicando seu direito de moradia conquistando um espaço concreto para morar.

A educação também é um recurso de ação direta, os movimentos anarquistas criaram, por exemplo, escolas e universidades populares. (GALLO, 2006, p. 35-37) .

5) Associações operárias: Os anarquistas não criam partidos ou qualquer organização que mantenha relações hierárquicas e concentrações de poder. Busca-se criar associações autogeridas pelos trabalhadores nos mais variados segmentos. (GALLO, 2006, p. 37) .

6) Greve geral: uma das principais armas na luta contra o capitalismo. Através das greves, os trabalhadores começam a entender a sua força e a ganhar confiança para um processo revolucionário. (GALLO, 2006, p. 38) .

No capítulo 3 veremos como alguns desses princípios práticos e teóricos se manifestaram no Rio de Janeiro. Veremos exemplos de associações operárias como a COB (Confederação Operária Brasileira) a greve geral de 1903 e diversas outras greves. Engendremos como qual papel a arte cumpriu para que isso fosse possível.

As lutas anarquistas não ficaram presas ao século XIX. Ao fazer um trabalho histórico sobre o tema, é necessário tomar cuidado para não cair em um saudosismo que tenta trazer de volta algo que já se passou. A necessidade de olhar para o passado e levantar histórias que foram silenciadas vem da necessidade de entender o movimento histórico e os caminhos que nos levaram ao nosso tempo atual.

O anarquismo é, portanto, um fenômeno social, e sua essência, assim como as suas manifestações na atividade política, mudam o tempo todo. Uma coisa que é especial sobre o anarquismo é que, diferente de todas as principais ideologias, ele nunca pode ter existência estável e contínua, assim como quando se está num governo ou se é parte de um sistema partidário. Sua história e características contemporâneas são, portanto, determinadas por outro fator – ciclos de luta política. (GRUBACIC, 2004, p. 11) .

Sob o princípio da ação direta, não se espera uma revolução, uma transição ou um processo eleitoral. Uma das perspectivas para o anarquismo hoje é a vivência de experiências horizontais baseadas em valores como solidariedade, autonomia e autogestão. As práticas anarquistas encontram-se nos movimentos sociais junto às classes populares.

É muito presente nas discussões anarquistas hoje a superação de qualquer tipo de autoritarismo. Entende-se que a dominação de classes não seria a única presente em nossa sociedade. Existem várias dominações que se sustentam e ajudam a manter o controle e a ordem. Nesse sentido, cada vez mais vem crescendo as lutas anti-machismo, anti-homofobia, anti-racismo e diversas outras formas de dominação. Percebe-se que cotidianamente as opressões são reforçadas e que é necessário lutar contra elas para chegarmos a uma sociedade mais justa⁷. De acordo com Grubacic,

Um novo modelo de anarquismo contemporâneo, que pode ser encontrado hoje dentro de um novo movimento social, é aquele que insiste na ampliação do foco antiautoritário, assim como no abandono do reducionismo de classe. Esse modelo empenha-se em reconhecer a “totalidade da dominação”, que é, “realçar não só o Estado, mas também as questões de gênero, realçar não só a economia mas também as questões culturais, a ecologia, a sexualidade, e a liberdade de todas as formas que puder ser buscada, e cada uma não através apenas de um único prisma das relações autoritárias, mas também animada por conceitos valiosos e diversos. (GRUBACIC, 2004, p. 16).

Não se trata apenas de destruir o Estado, mas de fazer o novo, de propor mudanças constantes,

Esse modelo não rejeita a tecnologia por si, mas torna-a familiar e emprega diversos tipos de tecnologia conforme for apropriado. Não rejeita as instituições por si ou sistemas políticos por si, ele tenta conceber novas instituições e novos sistemas políticos para o ativismo e para uma nova sociedade, incluindo novas formas de se reunir, novas formas de tomada de decisão, novas formas de coordenação, e assim por diante, mais recentemente, incluindo os grupos de afinidades revitalizados e as estruturas originais de porta-vozes. Ele não renuncia a reforma por si, mas ele luta pra conseguir e ganhar ‘reformas não reformistas’, com atenção às necessidades imediatas das pessoas e melhorando a vida delas agora, ao mesmo tempo em que buscam ganhos mais distantes e, eventualmente, ganhos transformadores no futuro. (GRUBACIC, 2004, p. 16).

É neste sentido que o estudo de práticas culturais se faz necessário. Quando as opressões cotidianas são vem à tona, percebemos o quanto a cultura é um fator relevante. Nos programas de televisão, rádio e redes sociais o discurso opressor é reforçado e naturalizado cotidianamente. Em cada um destes espaços, é comum fazer piadas com gays, colocar a mulher em posição subordinada etc. A necessidade de produzir uma cultura libertária que não legitime a opressão é presente e alarmante nos

⁷ Muitas dessas discussões já ocorreram em outros momentos históricos dentro do campo anarquista. A diferença é que atualmente estas questões vem ganhando mais ênfase e protagonismo nos movimentos.

movimentos sociais. Diariamente são denunciadas músicas e programas de TV que reproduzem discursos de ódio.

2. Definições sobre Cultura.

No segundo número da revista *Kultur*, temos um texto de Elysio de Carvalho falando sobre o movimento anarquista no Brasil. O autor relata a existência de diversos grupos anarquistas pelo Brasil, e que a existência destes prova ser possível uma organização sem líderes e sem autoridade. Estes grupos são constituídos não somente com o objetivo de formar entre os anarquistas uma unidade de espírito, mas também para o ensino mútuo e o estudo de questões sociais para sustentar a propaganda anarquista. Os membros aderentes reuniam-se periodicamente em saraus familiares onde faziam música, cantavam, declamavam poesias revolucionárias como *A Internacional*, *La grève-noire* e muitas outras contra o capital burguês. Celebravam comícios, organizavam excursões de propaganda, festas teatrais, etc. Para Elysio, o anarquismo no Brasil, tanto por sua doutrina como por sua organização muito se diferenciava do comunismo, que tinham partidos, chefes, etc. A cultura é colocada, assim, não só como um adorno, mas como peça de formação central da organização anarquista que a difere de outras organizações. Percebemos no movimento anarquista uma visão diferenciada de cultura. Por isso achamos necessário situar esse termo dentro de uma perspectiva histórico-social.

Para Williams, 1988 é impossível construir uma análise cultural, sem que tenhamos consciência do conceito histórico de cultura. Sociedade, economia e cultura já foram significados de outra forma:

Sociedade, economia, cultura: cada uma dessas “áreas”, agora atadas a um conceito, é uma formulação histórica relativamente recente. “Sociedade” era companheirismo, associação, “realização comum”, antes de se tornar a descrição de um sistema ou ordem geral. “Economia” era a administração de uma casa e depois a administração de uma comunidade, antes de tornar-se a descrição de um determinado sistema de produção, distribuição e troca. “Cultura”, antes dessas transições, era o crescimento e cuidado de colheitas e animais, e por extensão, o crescimento e cuidado das faculdades humanas. (WILLIAMS, S/D, p. 16)

Segundo o referido autor, as transformações em economia, sociedade e cultura estão ligadas ao conceito de civilização que surge no século XVIII. Neste século surge o racionalismo e as ideias iluministas. O termo “cultura” esteve historicamente ligado à civilização, a uma determinada espécie de cultura tomada como superior.

“Civilização” e “cultura” (especialmente em sua forma comum antiga, de “cultivo”) eram de fato, em fins do século XVIII, termos intercambiáveis. Cada um deles tinha o problemático sentido duplo de um estado realizado e de um estado de desenvolvimento realizado. Sua divergência final teve várias causas. Primeiro, houve o ataque a “civilização” como superficial, um estado “artificial”, em contraposição a um estado “natural”; um cultivo de propriedades “externas” – polidez e luxo – em contraposição a necessidades e impulsos mais “humanos”. Esse ataque, a partir de Rousseau e até o movimento romântico, foi a base de um importante sentido alternativo de cultura – com um processo de desenvolvimento “íntimo”, distinto de desenvolvimento “externo”. O efeito primário dessa alternativa foi associar cultura com religião, arte, família e vida pessoal, em distinção, ou mesmo oposição, a “civilização” e “sociedade” em seu novo sentido abstrato e geral. (WILLIAMS, S/D, p. 20) .

A civilização é, assim, assimilada como oposição à barbárie, ou seja, a organização social dos homens era o que os salvaria da selvageria. A “cultura”, dentro do pensamento moderno, foi sendo tratada como a cultura que pertencia à determinada população. Desta maneira, legitimou-se que uma coisa era cultura em detrimento de outra e que a cultura de uma civilização pretensamente superior seria melhor do que outra.

O materialismo histórico tem grande relevância no que diz respeito a criticar o pensamento iluminista. No prefácio de *Contribuição à crítica da economia política*, Marx nos dá uma noção do que seria esta tese:

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de guia para meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. (MARX, 2008 p. 44) .

A cultura foi abordada dentro da tradição do materialismo histórico como pertencente a uma superestrutura e seria determinada pelas relações de produção. Por

este olhar, a cultura teria um papel secundário nas transformações sociais. Uma vez que ela é determinada pelas estruturas, sua mudança estaria atrelada à mudança das estruturas. Williams reflete sobre esta abordagem: para ele o termo “determinar” é de grande complexidade linguística e teórica. De acordo com o autor,

A linguagem da determinação e, mais ainda, do determinismo foi herdada de explicações idealistas e especificamente teológicas do mundo e do homem. É significativo que em uma de suas inversões familiares - suas contradições das proposições herdadas - Marx utilize a palavra que se torna, na tradição inglesa, “determinar” (em alemão, a palavra usual, mas não invariável é *bestimmen*). Ele está se opondo a uma ideologia que insistia no poder de certas forças fora do homem, ou, em sua versão secular, em uma consciência determinante abstrata. A própria proposição de Marx explicitamente nega isso e coloca a origem da determinação nas próprias atividades dos homens. No entanto, a história e a continuidade particulares do termo servem para nos lembrar que há, no uso comum - e isto é fato para grande parte dos idiomas europeus -, muitos significados e implicações possíveis para a palavra “determinar”. Há, por um lado, a partir de sua herança teológica, a noção de uma causa externa, que prediz ou prefigura por completo e que de fato controla totalmente uma atividade ulterior. Mas há também, a partir da experiência e da prática social a noção de determinação como a de fixar limites e exercer pressões. (WILLIAMS, 2011, p. 44).

Com isso, Williams critica a tradição do materialismo histórico, apontando a cultura como fator determinante presente em diversas sociedades e períodos históricos. Ela seria um fator importante no processo de dominação e essencial para uma transformação profunda da sociedade. Para Martins e Neves,

Williams, ao se distanciar do uso estancado da metáfora estrutura e superestrutura, busca compreender as especificidades da materialidade que constituem as questões culturais. Ele mostra que em todas as sociedades e períodos históricos existem práticas, significados e valores que são instituídos e vividos, por isso é preciso compreender o processo social real de onde a cultura emerge.

No processo de construção da hegemonia, uma determinada classe social entrelaça valores, práticas e significados que são incorporados na cultura e na ordem social efetiva. A hegemonia é um processo dinâmico, porque uma sociedade é um todo complexo de práticas e também tem uma organização e estrutura específica, porém os princípios dessa organização e estrutura expressam intenções sociais regidas por uma classe dominante. (MARTINS; NEVES, 2013, p. 346).

Segundo Mattos, Thompson critica o materialismo histórico, mas também recusa a ideia das obras literárias e artísticas como manifestações da subjetividade descoladas da vida social material (MATTOS, 2012, p. 189). Em sua obra *Costumes em comum*

(1998) , Thompson não se ateu a concepções mais usuais do termo “cultura” e do termo “cultura popular”. Para este autor,

Essa é uma razão pela qual precisamos ter cuidado quanto a generalizações como “cultura popular”. Esta pode sugerir, numa inflexão antropológica influente no âmbito dos historiadores sociais, uma perspectiva ultraconsensual dessa cultura, entendida como “sistema de atitudes, valores e significados compartilhados, e as formas simbólicas (desempenhos e artefatos) em que se acham incorporados”. Mas uma cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de conflitos, que sob uma pressão imperiosa - por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante - assume a forma de um “sistema”. E na verdade o próprio termo “cultura”, com sua invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto. (THOMPSON, 1998, p. 17) .

Para Thompson, as generalizações de cultura popular se esvaziam se não são colocadas em um contexto histórico específico. Em suas reflexões sobre a cultura plebeia do século XVII, o autor relata diversos costumes populares que cumpriam funções normativas. Muitas vezes exerciam mais controle que a igreja e as autoridades locais. O fato desses costumes serem normas autônomas e regidas pelo povo não os faz menos conservadores. Thompson aponta a cultura popular do século XVII como conservadora e ao mesmo tempo rebelde. Rebelde por pertencer e ser regida pelo povo. Porém, quando o povo procura legitimar seus protestos, recorre às regras paternalistas da sociedade. Cultura é um termo complexo, e não se explica sozinha. Não há manifestação cultural que não aconteça em um tempo histórico. Buscamos uma análise cultural que dê conta de entender a complexidade que cerca esse termo:

Mesmo assim, não podemos esquecer que “cultura” é um termo emaranhado, que, ao reunir tantas atividades e atributos em um só feixe, pode na verdade confundir ou ocultar distinções que precisam ser feitas. Será necessário desfazer o feixe e examinar com mais cuidado os seus componentes: ritos, modos simbólicos, os atributos culturais da hegemonia, a transmissão do costume sob formas historicamente específicas das relações sociais de trabalho. (THOMPSON, 1998, p. 22) .

Consideramos a cultura como fator essencial para uma transformação social. Para se construir uma nova sociedade é preciso construir novos valores e estes acontecem no cotidiano e nas práticas culturais. Do mesmo jeito que as classes dominantes criam normas e valores para legitimar sua dominação, acreditamos ser necessária a construção cultural como princípio de ação direta na luta por uma

sociedade mais justa. Entendemos também que dentro da complexidade do termo “cultura”, apesar das culturas de resistência, vivemos também a cultura das classes dominantes.

Acreditamos que as diversas manifestações culturais, incluindo a arte, foram abordadas como práticas transformadoras dentro da tradição anarquista. Pretendemos entender esta abordagem dentro de um momento específico, no caso a cidade do Rio de Janeiro no início do século XX. A cultura operária aqui estudada deve estar contextualizada historicamente e mostrando as suas contradições. Precisamos entender, em acordo com Thompson, o quanto ela era, a um tempo, conservadora e rebelde.

2.5 Anarquismo e arte.

Para melhor entendimento do que seria a arte para os anarquistas, fizemos um levantamento das definições de arte de alguns autores anarquistas, que foram citados como referência para o movimento que estudamos. Em *A estética anarquista*, André Reszler discorre sobre a relação arte e anarquismo. No primeiro capítulo do livro, o autor discute sobre o que seria o conceito de uma estética libertária. Os anarquistas, de maneira geral, priorizam o nascimento de uma arte nunca antes vista pelo homem e que não se destine a reproduzir os padrões da sociedade capitalista. A arte não é considerada como um dom. Cada indivíduo é um artista criador em potencial. Rejeita-se a arte de museu e as salas de concerto em prol de uma “arte de situação”, que dialoga com o momento político existente e se posiciona diante dele. (RESZLER, S/D p. 7-8) .

Para Reszler, os anarquistas se apropriam das teorias românticas da síntese das artes para dar a elas uma dimensão político-social e estética. Arte não será apenas a arte do povo e para o povo, mas também pelo povo. Richard Wagner, músico de destaque na historiografia musical, relata o encanto de Mikhail Bakunin, uma das grandes referências do anarquismo, por uma obra romântica. Ele conviveu com Bakunin durante a insurreição de Dresden, 1849. Nessa ocasião, Wagner regeu a Nona Sinfonia de Beethoven no Domingo de Ramos de 1849. Bakunin assistiu apenas ao ensaio geral, pois estava na cidade escondido da polícia e era perseguido pelo governo austríaco por ter participado da revolução de Praga em 1848. Ao final da execução, ele se aproximou

de Wagner e da orquestra e disse que se toda música fosse condenada a desaparecer, deveríamos salvar essa sinfonia, mesmo pondo em risco nossas vidas. De acordo com Reszler,

A 9ª *Sinfonia* lança provavelmente uma ponte entre a idade do ouro da infância e o futuro que o revoltado desespera de conhecer um dia. O grito do andamento final prenuncia o desejo da harmonia libertária. É dentro da ótica bakuniana que Wagner apresenta a sinfonia coral em *A Obra de Arte do Futuro*. Beethoven liberta a música da sua temporalidade para revigorar nas próprias fontes da arte universal. Segundo Adolf Reichel, músico e amigo de sempre de Bakunin, o eterno vagabundo do socialismo viu na obra de Beethoven a impossível mediação entre o sonho da destruição universal e a recordação do paraíso perdido. Observa: Bakunin abandonava-se aos acordes da sinfonia porque esta “não permitia qualquer pergunta nem necessitava qualquer resposta” (RESZLER, s/d, p. 32).

A estética anarquista dá início ao primeiro grande ataque moderno a dois milênios de cultura europeia. Para Reszler, o primeiro autor a propor um pensamento estético anarquista foi William Godwin, em 1793. Esse inglês questionou se a obra de arte, tal como o Estado ou a propriedade privada, não é uma manifestação de autoridade. Abordou críticas à sociedade e à educação, além de revelar seu anti-estatismo no final do século XVIII. Os temas que aparecem em suas reflexões o colocam como um dos primeiros anarquistas, junto com o francês Pierre-Joseph Proudhon. Segundo Reszler, Godwin valorizava tanto a criação que acreditava que a repetição de ideias era um aprisionamento e que chegaria um tempo em que um músico se recusaria a cantar composições que não fossem suas. (RESZLER, S/D, p. 8-9). Este posicionamento chega a seu extremo ao negar qualquer forma de repetição, mas serviu como base para a reflexão de uma arte que não reproduza as estruturas sociais.

No clássico *Deus e o Estado*, Mikhail Bakunin analisou a ciência e o papel da arte. Neste escrito, Bakunin criticou o uso da ciência por seguidores de Augusto Comte e seguidores do comunismo alemão, no que ele chamou de “revolta da vida contra a ciência” ou “contra a governação da ciência”. Em seu entendimento, a ciência compreende o pensamento da realidade, mas não a realidade, compreende o pensamento da vida, mas não a vida. “A ciência nada cria, ela constata e reconhece as criações da vida” (BAKUNIN, 1988, p. 62). Toda vez que os homens da ciência saem do mundo abstrato e se envolvem com a criação real da vida propõem algo abominável e abstrato. O governo da ciência ou dos homens da ciência só poderá ser algo extremamente

autoritário, opressivo e explorador. Os homens da ciência não têm sentido nem coração para os seres individuais e vivos. “A ciência não pode sair da esfera das abstrações. Em relação a isso, ela é muito inferior à arte” (BAKUNIN, 1988, p. 63). A arte tem o poder de agir em nossas individualidades. Não que a ciência ignore o princípio da individualidade, mas ela o tem como princípio e não como fato. A arte, ainda que não seja a vida propriamente dita, nos traz as lembranças e os sentimentos da vida. A arte tem o poder da criação, ao contrário da ciência que, de alguma maneira, está sempre submissa à natureza (BAKUNIN, 1988, p. 62-64).

Além de Bakunin, outro autor anarquista que também refletiu sobre a arte foi Pierre-Joseph Proudhon. Para ele, a arte é ao mesmo tempo realista e idealista, pois o ideal não existe sem o real. Toda idealização parte de uma realidade ou ao menos pretende uma realidade. A finalidade do artista não é apenas reproduzir objetos, ele também passa uma impressão desse objeto. Se fosse apenas para imitar a natureza, qual seria a função do artista? O que a arte teria de diferente? Para Proudhon, a arte só existe pelo ideal. Ele entende por ideal qualquer objeto que reúna o mais alto grau de toda perfeição e esta perfeição existe apenas pela representação. O industrial é obrigado a seguir rigorosamente as leis da geometria, da mecânica e do cálculo de forma absoluta. O artista pode se afastar mais do seu objeto, afastamento este que produz na arte a variedade e a vida. Mesmo não sendo capaz de reproduzir o ideal fisicamente, temos a faculdade de alterar, de reproporcionar de refazer e de criar. (PROUDHON, 2009, p. 21-24). De acordo com Proudhon,

O que o artista faz, portanto, é continuar a obra da natureza, produzindo por seu turno imagens segundo certas ideias que tem a respeito dela e que deseja comunicar-nos. Essas figuras são mais ou menos belas, significativas, expressivas, segundo o pensamento que as anima: faço aqui abstração da execução. Para esse efeito, pode-se dizer que o artista dispõe de uma escala infinita de tons, de figuras, que vão desde o ideal até o ponto em que o tipo deixa de ser reconhecível (PROUDHON, 2009, p. 24).

Assim Proudhon apresenta a sua definição de arte: “Uma representação idealista da natureza e de nós mesmos com vistas ao aperfeiçoamento físico e moral da nossa espécie” (PROUDHON, 2009, p. 27).

Outro teórico do anarquismo, LievTolstói, em um texto de 1896, *O que é arte?*, considerou que a arte não é apenas um meio de prazer, mas sim uma forma de

comunicação e, portanto, condição da vida humana. Assim como as palavras transmitem o pensamento dos homens, a arte transmite os sentimentos. Quando alguém experimenta um sentimento e é capaz transmiti-lo de maneira que o outro possa se contagiar e vivenciá-lo, estará fazendo arte. Essa capacidade de transmitir sentimentos torna possível acessar outras experiências que a humanidade experimentou no âmbito dos sentimentos antes de nós. (TOLSTÓI, 2011, p. 95). Neste sentido, na “capacidade das pessoas de se contagiar com o sentimento de outras pessoas se fundamenta a ação da arte” (TOLSTÓI, 2011, p. 96) .

De acordo com Tolstói, a obra de arte não está presente somente nos teatros, livros, concertos e exposições. Toda a existência humana está repleta de produções artísticas: canções de ninar, brincadeiras, decorações de casa, vestimentas, em tudo isto está presente a atividade artística. Apesar de nosso cotidiano estar repleto de experiências artísticas, não nos habituamos a chamar todas essas experiências de arte. Nos acostumamos a chamar de arte apenas aquelas experiências que atribuímos um significado especial. Esta importância especial foi atribuída a sentimentos decorrentes da experiência religiosa, e essa pequena parte da arte que ficou conhecida como arte. Foi dessa maneira que ela foi compreendida desde antigos sábios como Sócrates, Platão e Aristóteles, passando pelos profetas hebreus, primeiros cristãos, até os dias de hoje (TOLSTÓI, 2011, p. 99) .

Para Tolstói, Platão, os primeiros cristãos, os rígidos mulçumanos e os budistas tinham ressalvas com a arte. Achavam que a arte, ao contrário da palavra, não necessitava ser ouvida e era extremamente perigosa pelo seu poder de contagiar as pessoas. Este autor considerava que a arte foi desvirtuada, pois a “arte ruim veio a ser considerada boa” e, o que é pior, em sua visão “a própria noção de arte se perdeu” (TOLSTÓI, 2011, p. 100) . Ele considerava necessário para se discutir arte distinguir a “arte verdadeira” da “falsa”. Sua afirmação se sustenta no entendimento de que a arte ou a experiência artística deve contagiar, fazer que o receptor se funda com o artista, a tal modo que “o objeto percebido não foi feito por outra pessoa, mas por ele mesmo, e que tudo o que esse objeto expressa é exatamente o que ele gostaria de expressar há muito tempo” (TOLSTÓI, 2011, p. 101) . Portanto, o “contágio” é considerado um critério para distinguir a arte verdadeira da falsa. Quando uma pessoa lê ou ouve a obra de outro homem, e esta obra é capaz de alterar seu estado de espírito, temos uma obra

de arte. A arte seria verdadeira à medida em que ela não proporcione divisão entre o artista e o receptor. Se não houver o contágio ou a fusão com o autor, não há arte. Desta forma, são apontadas três condições para que a obra de arte se torne contagiante:

A arte se torna mais ou menos contagiante em consequência de três condições: 1) da maior ou menor singularidade daquele sentimento que está sendo transmitido; 2) da maior ou menor clareza de transmissão desse sentimento; e 3) da sinceridade do artista, isto é, da maior ou menor força com a qual o artista experimenta os sentimentos que transmite (TOLSTÓI, 2011, p. 102).

A sinceridade é apontada com a mais importante das três condições. Se o artista é sincero, ele vai expressar esse sentimento tal como ele percebeu, e na medida em que os homens são diferentes um dos outros, este sentimento será expressado de forma singular. Ao procurar se expressar de forma sincera, o artista também buscará uma expressão clara do que deseja transmitir. A sinceridade está totalmente presente na arte popular. Na arte das classes altas, ela é quase inexistente, é produzida em prol dos objetivos pessoais dos artistas, por ganância ou por vaidade (TOLSTÓI, 2011, p. 103-104). A partir desta discussão e análise, Tolstói conclui que as três condições citadas acima separam a arte de falsificações e determinam o valor de uma obra de arte, a despeito de seu conteúdo. A presença em graus variados da singularidade, da clareza e da sinceridade, determina o valor dos objetos de arte, independentemente do seu conteúdo.

Em *Palavras de um revoltado*, ao se dirigir “Aos jovens”, o anarquista russo PiotrKropotkin comenta que falta aos pintores, músicos, poetas e escultores o fogo que existia em seus predecessores, a arte tornou-se banal. O autor faz uma crítica à arte do seu tempo:

A alegria de ter reencontrado o mundo antigo, de ter-se fortalecido nas fontes da natureza que fez as obras-primas do Renascimento, já não existe para a arte contemporânea: a ideia revolucionária deixou-a insensível até o presente momento e, na falta de ideia, ela crê ter encontrado no Realismo quando se esforça, hoje, para fotografar, em cores, a gota do orvalho sobre a folha de uma planta, para imitar os músculos glúteos de uma vaca, ou para retratar com minúcia, em prosa e verso, a lama sufocante de um esgoto, um quadro de uma mulher galante (KROPOTKIN, 2005, p. 61).

O autor se dirige aos jovens artistas dizendo que se o fogo que eles têm é apenas um “pavio fumegante”, permanecerão inertes e logo verão sua arte se tornar apenas

artigo de decoração de lojistas. Mas se o fogo for verdadeiro, se possuem ouvidos para escutar a vida, serão sensíveis diante do sofrimento dos oprimidos. Sendo assim, não poderão mais permanecer neutros, por saber que o belo, o sublime e a vida estão do lado daqueles que lutam pela justiça. Ele convoca os artistas ao serviço da revolução. A arte deve expressar as lutas do povo contra os seus opressores, deve inspirar através do sopro revolucionário. Assim, Kropotkin se dirige aos artistas “não podereis mais continuar neutros; vireis juntar-vos aos oprimidos, porque sabeis que o belo, o sublime, a vida, enfim, estão do lado daqueles que lutam pela luz, pela humanidade, pela justiça!” (KROPOTKIN, 2005, p. 62) .

Segundo Reszler, o russo Kropotkin é provavelmente o primeiro expoente revolucionário a por em termos “modernos” o compromisso do artista. “O artista dá ao militante a caução, a legitimação da causa socialista. A revolução dá ao artista a promessa de viver e de criar” (RESZLER, s/d, p. 42.) . Podemos perceber aí o grande diferencial da estética anarquista. A arte é considerada fundamental para transformar a sociedade, mas não pode transformá-la sozinha. Para os anarquistas, nenhuma forma de luta é mais importante que a outra. A arte necessita estar articulada com todas as formas de luta para ter relevância na transformação social.

É nesse sentido a discordância de Richard Wagner e Mikhail Bakunin. Wagner defendia que o artista seria capaz de mudar a sociedade, enquanto Bakunin discordava deste posicionamento, pois acreditava que as convicções do compositor sobre a “regeneração artística da humanidade” pareciam pouco práticas. Em sua autobiografia, Wagner revelou que ao mostrar a tragédia que planejava sobre Jesus de Nazaré, Bakunin recomendou que representasse Jesus como um ser fraco. Quanto à parte musical, sugeriu: “o tenor deveria cantar: ‘Matem-no’, o soprano: ‘Enforquem-no’, enquanto o baixo repetiria: ‘Fogo! Fogo!’” (WAGNER, 1994, p. 59) . Ao analisar esse trecho, Reszler conclui que: “Bakunin diz *não* a uma arte militante. Mas diz *sim* a uma arte que dá testemunho da parte inalienável do homem, do seu direito à paixão e à ação, e cujas obras conservem uma atualidade completa” (RESZLER, s/d, p. 31) .

Ao analisar o pensamento artístico dos diversos autores citados nesse capítulo, percebemos que para eles a arte está ligada a um projeto de sociedade. Martins (2014) reflete sobre a estética anarquista

Arte e política, arte e vida, em uma só expressão, arte social, cujo objetivo precípua era despertar as consciências e fomentar o espírito rebelde e revolucionário a partir de um duplo movimento: denúncia à luta de classes e seus desdobramentos; e exaltação à revolução, à liberdade e à anarquia. Essa era uma arte crítica e revolucionária, portanto, que se dedicava a dar voz e vez às condições materiais de trabalho, de vida e da luta das classes trabalhadoras e oprimidas, assim como aos sentimentos, aos sonhos, às ideias e aos projetos que o próprio viver comportava e ensejava. Exatamente por isso, diz-se que a chamada estética anarquista defendia “a continuidade da arte com a vida, encarnada no projeto de lutar contra tudo o que separe a arte da vida, pois, mais do que nas obras, a arte reside é na experiência”. (MARTINS, 2014. p. 12)

Bakunin se opõe a Wagner dizendo que a arte sozinha não é capaz de mudar a sociedade, mas também não deixa de se posicionar esteticamente. Isso nos leva a entender que a arte é importante, mas não age de forma isolada. Quando Kropotkin convida os artistas à revolução, ele tem a mesma proposição. O que nos leva a considerar que para o pensamento libertário, a cultura e a estética anarquista surgem no seio da luta social e são produtos dessa luta, não tendo a função de direcionar e nem de determinar os rumos dessa luta. O que leva os anarquistas a conceberem que a arte é uma ferramenta de fundamental importância para a transformação social, mas não a única.

2.6 Educação pela arte e educação integral

Um texto na revista *Kultur* falando sobre a “Universidade Popular D’Ensino Livre”⁸. O texto começa parabenizando um grupo de homens que tomaram a iniciativa de fazer esta universidade, destinada à educação das sensibilidades e a cultura das inteligências. Diz que o proletariado percebeu a necessidade de se instruir e que esse gesto seria de fundamental importância para se desenvolver uma consciência popular. O Brasil, onde as ideias filosóficas progressivas se desenvolvem cada vez mais, não poderia fugir ao contato destas ideias vitoriosas.

A UPd’EL se dirige a todos os homens de boa vontade, sem distinção de crença nem de partido, a todas aquelas que aspiram a redenção total da espécie. Ela não é uma capela, uma igreja, uma nova sociedade política, não um centro livre de cultura e de ensino, criado exclusivamente para

⁸ Aqui reproduzimos a mesma escrita utilizada na fonte, consideramos importante pela revista *Kultur* ser uma revista que afirma optar por uma ortografia simplificada.

emprender a educação social do proletariado. O seu fim principal é a instrução superior e positiva e, sobretudo, a instrução daqueles que a burguesia condenou ao ostracismo. O plano da U. P. é muito vasto e abrange todos os meios capazes de contribuir a educação dos sentimentos a cultura das inteligências do humano ser. Ela tem por fim a organização dum curso de ensino superior de acordo com a ciência moderna, criação duma biblioteca e dum museu social, realização de conferências públicas sobre os mais importantes assuntos sociais, organizações de representações d'arte social, excursões científicas, artísticas e expansivas, concertos, festas campestres etc. criação de uma revista que seja o órgão da universidade em resumo, fundação dum centro popular tendo por fim as vezes o prazer e a instrução- e a união moral entre os seus colaboradores.” (texto assinado pela revista *Kultur*, KULTUR, v.1 p. 4).

Ela dá também a lista de alguns homens que fariam parte dessa universidade: Silvio Romero, Rocha Pombo, José Veríssimo, Vicente de Souza, Araújo Viana, Felisberto Freire, Silva marques, Laudelino Freire, Fausto Cardos, Borges Carneiro, Manuel Curvelo, Antonio Austregésilo, Fabio Luz, Carvalho e Behring, Evaristo de Moraes, Elysio de Carvalho, Deodato Maya, Ouvídio Manaya, Aliredo Soares, Pedro Couto, Joel de Oliveira, Reis e Carvalhos.

Através dessas reflexões sobre a universidade popular podemos perceber a amplitude do conceito de educação tratado pelos anarquistas. A universidade popular considerava festas e comícios também como espaços educativos. Sustentamos aqui a hipótese de que a arte no movimento anarquista cumpria um papel na educação libertária. Acreditamos também ser importante uma reflexão sobre educação libertária, educação artística e educação em espaços não formais.

Os anarquistas sustentam que o homem deve ser formado por completo, desenvolvendo todas as faculdades humanas de forma associada e baseada no cotidiano de trabalho. Acreditam que a divisão entre trabalho intelectual e trabalho braçal é uma invenção do capitalismo que visa hierarquizar o trabalho intelectual sobre o trabalho braçal, reforçando assim as diferenças de classe.

Em *Educação pela arte*, Read (2013) apresenta dois possíveis objetivos da educação: “educar para ser o que é” e “educar para ser o que não é”. Educar para ser o que é pressupõe que cada indivíduo deve desenvolver suas potencialidades naturais, admite que as pessoas sejam diferentes. Educar para ser o que não é parte do princípio que as peculiaridades de cada indivíduo devem ser tolhidas para que todos estejam de acordo com um determinado padrão social pré-estabelecido (READ, 2013, p. 2).

Sobre estes dois aspectos, Gallo afirma que a educação burguesa tem por objetivo educar para ser o que não é. A educação tradicional capitalista padroniza as consciências e as personalidades, serve para adaptar os indivíduos à sociedade. Forma os filhos dos operários para o trabalho braçal e os filhos dos burgueses para funções de gestão da sociedade. Educar para ser o que é seria permitir que os indivíduos desenvolvessem suas potencialidades e diferenças, gerando risco à imutabilidade social (GALLO, 1995, p. 35). A educação integral se apresenta como alternativa ao modelo de educação capitalista, superando a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e ensinando os indivíduos a ser como são.

Paul Robin, diretor do Prévosten Cempuis, (França) de 1880 a 1894, contribuiu de forma significativa para o pensamento sobre educação integral. Além de alguns escritos, Robin teve a oportunidade de viver a prática dos princípios educacionais que defendia. Para Robin se a educação de cada homem não fosse baseada em uma porção restrita dos conhecimentos humanos, mas na sua totalidade, veríamos desaparecer grandes problemas de princípio que atrasam de forma considerável o progresso da humanidade. (ROBIN, 1989, p. 90) É importante ressaltar que a educação não deve estar focada apenas na formação de indivíduos. Segundo Robin,

Todo homem deve ser considerado sob dois pontos de vista: como ser isolado, independente, completo por si só, e como membro da coletividade. Nenhuma dessas maneiras pode ser sacrificada pela outra. Como ser distinto e completo, ele tem o direito ao desenvolvimento total das suas faculdades; como membro da coletividade, ele deve contribuir com sua parte de trabalho íntegro e necessário. Se este trabalho se distribui segundo a justiça entre todos os homens; se as necessidades extravagantes de alguns deles não alteram profundamente o equilíbrio entre o consumo e a produção: se os instrumentos criados pela indústria moderna estão, como convém, à disposição do trabalhador; enfim, se o trabalho é racionalmente organizado e se os produtos derivados dele são distribuídos de forma equitativa, a parte de trabalho exigida de cada um se reduzirá consideravelmente, e o tempo de ócio será muito maior. (ROBIN, 1989, p. 89).

Nesse aspecto, para Read (2013), a singularidade não tem nenhum valor quando isolada. A educação deve ser um processo não apenas de individualização, mas também de integração. Um indivíduo é “bom” à medida que sua individualidade é percebida no todo de sua comunidade. Nesta direção, Gallo (1995) propõe uma educação libertária, que permite que cada pessoa se descubra enquanto indivíduo livre e enquanto ser social, em que a liberdade só pode ser exercida na liberdade do outro.

Quando objetiva-se educar para ser o que é, a arte adquire um papel fundamental. Ao refletir sobre essa questão, Read (2013) propõe a educação estética: equilíbrio dos sentidos humanos com o meio externo, utilizando todos os tipos de auto-expressão (música, artes visuais, literatura, dança etc.). A educação estética propõe a integração de todas as faculdades biológicas em uma única atividade orgânica, diferentemente da educação tradicional, que fraciona e hierarquiza o pensamento educacional, tornando atividades intelectuais mais importantes que outras (READ, 2013, p. 12). Portanto, para este autor,

a educação pode ser definida como cultivo aos modos de expressão – é ensinar crianças e adultos a produzir sons, imagens, movimentos, ferramentas e utensílios. O homem que sabe fazer bem essas coisas é um homem bem educado. Se ele é capaz de produzir bons sons, é um bom falante, um bom músico, um bom poeta; se consegue produzir boas imagens, é um bom pintor ou escultor; se pode produzir bons movimentos, um bom dançarino ou trabalhador; se boas ferramentas ou utensílios, um bom artesão. Todas as faculdades, de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto, são inerentes a esses processos, e nenhum aspecto da educação está ausente deles. E são todos processos que envolvem arte, pois esta nada mais é que a boa produção de sons, imagens etc. Portanto, o objetivo da educação é a formação de artistas – pessoas eficientes nos vários modos de expressão (READ, 2013, p. 12).

Paul Robin também concebia a educação integral através dos sentidos. Para ele

a criança adquire a primeira noção dos fenômenos exteriores através dos sentidos: por conseguinte, a educação deverá começar por eles; seu emprego metódico constitui o primeiro modo de exploração científica: a observação” (ROBIN, 1989 p. 94.).

Esta educação dos sentidos passa por algumas etapas, como: 1) exercício dos órgãos dos sentidos, sem auxiliar: os órgãos dos sentidos (olhos, ouvidos, boca etc.) devem ser executados sem auxiliares, através de jogos que proporcionem o seu uso por si só; 2) emprego dos auxiliares dos sentidos: os órgãos dos sentidos são exercitados com instrumentos que ajudam a perceber diferentes proporções entre esses sentidos (lupa, corneta acústica para surdos, termômetro etc.); 3) aberrações dos sentidos: consiste em trabalhar com as imperfeições dos sentidos. (ROBIN, 1989, p. 94 – p. 99).

A experiência artística, por trabalhar diretamente com os sentidos e envolver diversas faculdades biológicas do homem, pode ser fundamental para um processo de

educação integral. Ela não basta para um processo de educação, mas ajuda a trabalhar elementos que são fundamentais para que o indivíduo possa ter uma visão ampliada de si e do outro. A arte trabalha com a intuição e a criação, fatores que são imprescindíveis para a formação humana. Os anarquistas preocupavam-se em derrubar as desigualdades sociais, e entendiam essas questões como premissas para a formação de um ensino libertário. As práticas culturais operárias seriam a junção da formação coletiva para a luta de classes com a formação de indivíduos através da arte. Quando alguém canta uma música revolucionária em uma manifestação, não está apenas lutando por um ideal, também está desenvolvendo a sua fala e sua musicalidade. Ao assistir a uma peça de teatro ou um filme de propaganda anarquista, não está apenas aprendendo como funciona o anarquismo, está desenvolvendo sua capacidade de apreciação estética. Neste sentido, as práticas culturais seriam atividades que unem questões educacionais com lutas concretas.

2.7 Espaços de socialização e cultura como práticas educacionais: possibilidades para a história da educação

Em *Os Românticos*, E. P. Thompson (2002) demonstrou, através de uma análise histórica, que a partir da Revolução Francesa os conceitos de educação e experiência se tornaram cada vez mais distantes. Com o crescimento da cultura letrada tornou-se maior a rejeição dos métodos de cultura popular. Thompson nos chama a atenção de que o estudo de história da educação não deve estar necessariamente ligado à escolarização.

As atitudes em relação à classe social, à cultura popular e à educação tornaram-se “estabelecidas” no período que se seguiu à Revolução Francesa. Durante um século ou mais, a maior parte dos educadores da classe média não conseguia distinguir o trabalho educacional do controle social, e isso impunha com demasiada frequência uma repressão à vitalidade da experiência da vida dos alunos ou sua própria negação, tal como a que se expressava em dialetos incultos ou nas formas culturais tradicionais. O resultado foi que a educação e a experiência herdadas se opunham uma à outra. E os trabalhadores que, por seus próprios esforços, conseguiam penetrar na cultura letrada viam-se imediatamente no mesmo lugar de tensão, onde a educação trazia consigo o perigo de tensão por parte de seus camaradas e a autodesconfiança. Essa tensão ainda permanece. (THOMPSON, 2002, p. 36) .

O autor nos chama a atenção para como o conceito de formação se manteve atrelado ao vínculo institucional e ao controle social. Pouco a pouco, foi se tornando hegemônica a ideia de que lugar de aprender é na escola. Porém, quando temos por interesse estudar as culturas populares que fazem resistência ao Estado, nos tornamos limitados se apenas consideramos os espaços escolares. A população que foi colocada fora das escolas criou seus métodos de aprendizagem. Dessa maneira, Bertici, Faria Filho, Oliveira afirmam que

ao alargar a possibilidade de pensar a formação além dos estreitos limites da escola, sem, no entanto, desconsiderar a importância desta, sobretudo nos últimos séculos, Thompson nos inspira a retomar uma tradição muito cara ao pensamento social crítico moderno: os sujeitos se constituem, ou seja, se *formam*, se educam, nas mais diversas circunstâncias em que vivem, seja no mundo do trabalho, da família, da comunidade de pares do lazer entre muitos outros. (BERTICCI; FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010, p. 11-12) .

Da mesma forma, Gondra e Schueler (2008) nos convidam a repensar a própria ideia de educação para construir uma visão sobre histórica sobre ensino no Brasil.

Assim, a ação invisível que se processa no espaço privado, no convívio íntimo, nas leituras comuns, nas conversas, músicas, danças, festas, procissões e jogos, por exemplo, precisa ser considerada de modo a trazer uma população de acontecimentos, frequentemente esquecida nos estudos de história da educação e que ajuda a compreender como o homem vem sendo educado e como temos compreendido a própria possibilidade de educar o homem. Ao lado desses, também devemos observar a heterogeneidade das forças educativas e iniciativas específicas que elas organizam no vasto território que se pretende unificar, sendo esta uma das funções atribuídas à educação que passa a se processar nas escolas. Com isto, também vale chamar a atenção para as iniciativas criadas, mantidas e expandidas pelo aparelho do Estado, pelas igrejas, empresários, filantropos e agentes da intelectualidade, como médicos, juristas e militares, por exemplo. É por meio da ação articulada dessa gente que, pouco a pouco, vão sendo criadas escolas públicas, privadas, subvencionadas (diurnas e noturnas) , asilos, colégios e liceus, internatos e cursos superiores no vasto poder exercido pelas sociedades, academias e grêmios, instâncias educativas que organizavam iniciativas voltadas para organizar a população, construída pela “boa sociedade”, mas também por crianças pobres, negros, índios, imigrantes e mulheres. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 10 e 11) .

Os autores nos chamam a atenção para a complexidade do tecido social que tange a educação brasileira, sendo necessário ampliarmos os horizontes para dar conta de tal complexidade. Neste sentido, apontam que as pesquisas atuais em História da Educação fornecem subsídios para que possamos construir outras percepções sobre as

diversidades de formas de educação e dos processos múltiplos de indivíduos e grupos sociais ao longo do tempo. Ao estudar os processos educacionais no Brasil Império, priorizam os sujeitos aos fatos institucionais e consideram que os sujeitos aprendem e se educam para além das perspectivas do Estado. Nesta mesma linha, Costa aponta para outros espaços educacionais fora da escola, pois

Para além da escola havia e há muitas formas de aprender, inclusive de aprender a cultura letrada. As associações de trabalhadores foram um espaço privilegiado para esse tipo de aprendizado entre os meados do século XIX e início do século XX. Acompanhando-as podemos contar um pouco da história da educação das classes populares naquele período bem como a história da formação da classe trabalhadora no Brasil. (COSTA, 2012, p. 73).

Entendemos, assim, as práticas culturais ligadas ao movimento operário enquanto elemento de formação política e artística dos sujeitos.

A presença de imigrantes no Brasil não escreveu apenas páginas na história das lutas operárias, mas também na nossa história da educação. Nesse capítulo ao aprofundarmos conceitos sobre anarquismo, cultura e arte podemos perceber que dentro da perspectiva anarquista a luta por uma sociedade justa esta atrelada a educação libertadora e a transformação do tecido social por completo. Sob essa perspectiva a cultura e a arte não seriam adornos, mas peças chaves dentro de um processo de revolução social. Dentro da tradição anarquista, os principais pensadores consideravam a arte transformadora e revolucionária. No movimento anarquista brasileiro existia a mesma idéia d arte. Temos dessa maneira argumentos concretos para acreditar que as festas anarquistas também eram processos educacionais e formadores de consciência de classe. Estudar esses processos de educação não formais e não ditos nos ajuda a entender uma área da educação ainda pouco explorada A educação que ocorre no dia a dia, a capacidade que as pessoas tem de se educar, e a educação que não está escrita no currículo da escola.

3. PRÁTICAS CULTURAIS, AÇÕES FORMADORAS

A arte era um mecanismo que estava presente no cotidiano dos anarquistas. Aconteciam diversos bailes onde tinham músicas, peças de teatro, declamação de poesias. Nestes eventos, criava-se suporte para as práticas anarquistas, conseguia-se apoio a movimentos educacionais e sindicais. As práticas culturais, educacionais e as lutas sindicais estavam interligadas. Neste capítulo iremos estudar algumas das ações do movimento operário e entender suas relevâncias no campo educacional. Organizamos esse capítulo em três sessões: A luta anticlerical e o fuzilamento de Ferrer; Apoio a lutas sindicais; A luta antimilitarista e a Primeira Guerra Mundial. Esta organização vem no intuito apenas de organizar melhor o texto. Ao longo do texto perceberemos que em cada uma dessas seções existem ainda questões relacionadas das outras.

3.1 A luta anticlerical e o fuzilamento de Ferrer.

Ferrer y Guardia foi um educador anarquista criador das Escolas Modernas. “Sua primeira Escola Moderna foi fundada em 1901, em Barcelona. Em 1905 já eram quase 150 na Espanha, além de se espalhar pelo mundo, Portugal, França, Holanda, Chile, Brasil, entre outros” (MORAES, 2006). Este foi um dos pensadores que influenciaram bastante os processos educacionais no Brasil. Foram criadas várias escolas que visavam à formação dos operários. As escolas eram baseadas em princípios como a solidariedade, cooperação, igualdade, liberdade, co-educação dos sexos e ensino laico. Podemos citar alguns exemplos de escolas libertárias em diversos estados brasileiros: no Rio Grande do Sul, a Escola União Operária e a Escola Eliseu Réclus; em São Paulo, a Escola Sociedade Internacional e a Escola Noturna, na cidade de Santos; Escola Livre, na cidade de Campinas, Escola Libertária Germinal, Escola Moderna n. 1, Escola Moderna n. 2, na cidade de São Paulo; no Rio de Janeiro, Escola Operária 1º de Maio; Escola Moderna em Petrópolis e Universidade Popular. (RODRIGUES, 1987).

A primeira Escola Moderna brasileira foi criada em maio de 1912, em São Paulo, foi dirigida pelo professor João Pentead, um anarquista, admirador de Ferrer y Guardia. A Escola Moderna nº 1, de São Paulo, tornou-se um paradigma da educação libertária no Brasil. Ela surgiu com o apoio de anarquistas e de pessoas que ansiavam mudanças educativas: socialistas, livres-pensadores, entre outros, que formaram um Comitê Organizador da Escola Moderna. (MARTINS, 2006, p. 8-9)

O movimento da Escola Moderna rompeu com a pedagogia voltada para o adulto, começou-se a utilizar a pedagogia voltada para a criança, fortalecendo a autonomia e o crescimento individual do ser humano. Neste sentido, as atividades das escolas eram todas voltadas para atividades práticas, com passeios públicos, festas e exposições do trabalho dos alunos.

As propostas educacionais de Ferrer, avançadas para aquela época, o levaram ao fuzilamento em 13 de outubro de 1909 (MORAES, 2006) . A condenação à pena de morte deste educador originou manifestações em diversas partes do mundo, fazendo com que suas ideias se espalhassem ainda mais. No Brasil foi montado um “Comitê Pró-Escola Moderna”, formado em assembleia realizada em 17 de novembro de 1909, em São Paulo (RODRIGUES, 1987 p.164). No dia primeiro de abril de 1914, o jornal *A Voz do Trabalhador* comenta a festa ocorrida dia vinte e um de março, no Centro de Cultura Galego, em homenagem aos seis anos do Sindicato dos sapateiros. Neste dia, foi encenada a peça *O Fuzilamento de Ferrer*, de Zenon de Almeida.

A Igreja Católica teve grande influência na condenação de Ferrer e isto intensificou as lutas anticlericais por parte dos anarquistas do Rio de Janeiro, como nos conta a militante Elvira Boni em seu depoimento:

Francisco Ferrer Guardia. Foi em 13 de outubro de 1909. Nessa ocasião fizeram muita conferência, muita reunião, rebatendo sempre os padres. Porque os padres foram os principais causadores do seu fuzilamento. Eles tinham influência política na Espanha e conseguiram a acusação. (GOMES, 1988. p. 25.)

Assim formou-se a Liga Anticlerical no Rio de Janeiro:

Em 1909, fundou-se aqui no Rio de Janeiro a Liga Anticlerical. Meus irmãos foram convidados por alguns amigos a fazer parte, e eu como era muito menina, ia sempre com eles lá. A sede era na cidade, uma sala na Rua Marechal Floriano. Lá faziam conferências sobre religião, sobre anarquismo, sobre tudo. Papai aparecia de vez em quando, mas meus irmãos é que iam mais. (GOMES, 1988, p. 25)⁹

A partir da Liga surgiu o Grupo Dramático Anticlerical. Uma das peças de grande importância para este grupo foi *O Pecado de Semonia*, de Neno Vasco. Segundo Hipólide (2012) , esta peça foi uma das peças de maior circulação no cenário anarquista. Ela foi estreada em 1907 pelo Grupo Dramático Teatro Social.

No ano de 1913, o jornal *A Voz do Trabalhador* anunciou duas datas de execução da peça pelo Grupo Dramático Anticlerical. Em quinze de janeiro, há o anúncio de uma festa de propaganda promovida pela Confederação Operária Brasileira (COB) a ser realizada em fevereiro do mesmo ano. Em quinze de julho, anuncia uma festa pró Segundo Congresso Operário, a ser realizada em dois de agosto. Não obtivemos a confirmação da realização de nenhuma destas festas. Porém, através do relato de Elvira Boni, conseguimos saber que o grupo estreou a peça em 1912 e também soubemos mais sobre o Grupo Dramático Anticlerical. “Do grupo faziam parte o Leonides Teles com a senhora, o Arduíno Burlini com as Irmãs Tulia e Iole, e os meus irmãos. A primeira peça que tomei parte foi *O Pecado de Simonia*, de Neno Vasco, um escritor português anarquista. Minha estreia foi em setembro de 1912.” (GOMES, 1988. p. 39) . Através de um resumo apresentado por Hipólide (2012) e do depoimento de Elvira conseguimos saber mais sobre a peça.

Segundo conta Elvira Boni, a peça tratava de uma mãe e uma filha que moravam juntas. Ela fazia o papel de Dona Rosa. Tinha 12 anos, mas representava uma mulher de

⁹ Quanto a fundação da Liga Anticlerical, Hipólide (2012) relata o anúncio da criação da Liga publicado em *A Lanterna*, 29 de outubro de 1910.

52. Dona Rosa era muito religiosa e a filha namorava um rapaz que era anticlerical. A relação entre Dona Rosa e o namorado da filha é narrada por Hipólido (2012) . Por ser muito religiosa, Dona Rosa repudiava o namoro de sua filha Eva com Ciro, um rapaz que era considerado um herege. O Padre João teria dito a Dona Rosa que Ciro pertencera a uma sociedade secreta que escolhia quem ia ser o próximo a matar por meio de sorteio. Ela também argumentava que, por ser contra o casamento, o rapaz queria apenas se divertir e depois iria abandoná-la.

A trama se desenvolve quando, em uma certa tarde, Dona Rosa está em casa e ouve o bicheiro chamando para o jogo. Ela revela ao bicheiro que não tem um tostão para gastar com a aposta e então resolve empenhar o Cristo de prata que tem em seu oratório. O bicheiro sai para empenhar o crucifixo e chega o padre João, interpretado pelo irmão de Elvira. O padre faz elogios a Dona Rosa ao ver que ela estava rezando. Enquanto os dois conversam chega o bicheiro diz: “Dona Rosa, empenhei o crucifixo, mas o fulano lá só me deu trinta dinheiros”. Dá o troco do bilhete e vai embora. O padre começa a recriminá-la, dizendo que ela não poderia estar fazendo isto com o crucifixo que isto seria um hediondo pecado de simonia. Ela começa a chorar, desesperada. Ele continua recriminando, mas depois diz que há um jeito de ela se livrar do castigo. Se ganhasse, deveria gastar todo dinheiro em missas pela alma de seu marido.

A filha, que escutava toda a conversa entre sua mãe e o padre, percebeu que este queria explorar Dona Rosa. Já estava chegando a noite, a mãe se despede da filha dizendo que vai dormir, a filha finge ir dormir, mas não dorme. Ela conta ao namorado o que houve e pede que ele fique por perto. Nisto, ela vê o padre se aproximar com uma escada e um lençol branco. Ele sobe pela janela e vem colocar medo em Rosa: “Sou o defunto de teu marido...”, diz. “Sei que você empenhou o crucifixo, você precisa mandar dizer não sei quantas missas...” A filha entra correndo, chamando o padre de canalha. Quando o padre vai fugir pela janela, esbarra no namorado da filha, que estava esperando. O rapaz o segura e Dona Rosa se decepciona ao ver o padre João. Aí eles criticam o padre e, no final, o noivo ainda ofende e xinga. A mãe tenta dar o dinheiro do bilhete ao casal para eles casarem no civil e na igreja e eles respondem “Mas se nós tiramos o dinheiro do padre, vamos casar na igreja para dar a ele outra vez?”.

Após relatar a peça, Elvira conta como foi o seu envolvimento com o teatro. Ela

já havia recitado em peças da escola e assistido algumas das peças de teor anarquista. Começaram a ensaiar brincando em casa, até que Ulisses Martins decidiu ensaiar uma peça com eles.

Essa peça teria sido apresentada no Centro Galego e nos dá uma boa noção de como era a cenografia e indumentária das peças.

A gente arranjava o mobiliário em qualquer lugar e pegava as roupas na Casa Rollas. Se tivesse alguma coisa que servisse, usava. Porque o teatro era pobrezinho, fazíamos tudo com sacrifício, sem ganhar um tostão. Passávamos os ingressos para o público nos sindicatos, nas associações, para podermos pagar o aluguel da sala, e nós mesmos não ganhávamos nada. (GOMES, 1988, p. 43)

Toda o processo de encenação era aos moldes do teatro amador. Além da formação política que levava as ideias do movimento aos frequentadores dos bailes, também proporcionava-se a formação artística, possibilitando que pessoas que não tinham o costume de se expressar artisticamente pudessem se desenvolver e apresentar um espetáculo,

Acho que puseram um quilo de talco na cabeça para o cabelo ficar branco. A gente não tinha dinheiro para comprar peruca, e acho que naquele tempo não se usava muito. Também éramos principiantes e não tínhamos muito conhecimento. Porque, imagine: eram ferreiros, marceneiros, alfaiates, gráficos, as pessoas que estavam a testa desse assunto. Lembro que me empoaram a cabeça toda, e eu, que era loura, fiquei com o cabelo branquinho. (GOMES, 1988. p. 43)

Segundo Elvira Boni, os salões estavam sempre cheios, às vezes repetiam as peças quando necessário e muitas vezes estas eram em favor de operários presos ou doentes. Ela relata que Ulisses Martins quis levá-la para o teatro profissional, mas não foi porque não era do agrado de seu pai.

As festas ocorriam também na Federação Operária, cujo palco o irmão de Elvira Boni ajudou a construir. Ocorriam ainda no Clube Ginástico Português, porém era raro fazer neste clube, pois eles não aceitavam a entrada de negros e nas festas operárias era impossível que não entrassem.¹⁰

¹⁰ No capítulo anterior relatamos o choque cultural entre operários estrangeiros e brasileiros, a maior aceitação de operários estrangeiros devido a um projeto de embranquecimento do país. Mas ao ler este

No ano de 1913, o grupo também apresentou a peça chamada *Os Ladrões de Honra*. Esta teve ampla divulgação, sendo anunciada nos dias primeiro e quinze de fevereiro de 1913. Pudemos confirmar sua existência através de um pequeno comentário em primeiro de março relatando que a festa teve ampla concorrência.

No dia primeiro de março de 1914, o jornal *A Voz do Trabalhador* publica um breve relato sobre a festa organizada pelo Grupo Dramático Anticlerical que ocorreu em quatorze de fevereiro, no Centro de Cultura Galego. No programa: conferência e a peça em 4 atos *Deus e a Natureza*, encenada com primor pelo grupo bem ensaiado, arrancando aplausos da plateia. Depois falou a militante Juana Bitola, incentivando os trabalhadores a se organizarem, e fazendo um apelo as mulheres a criarem seus filhos fora do estreito religioso, auxiliando seus maridos na obra de emancipação do operariado.

A luta pelo ensino laico e contra a dominação da Igreja se espalhou pelo movimento operário. A educação antirreligiosa esteve presente em festas, nas escolas, em charges de jornais, etc. A educação artística, a educação política, a contestação do modelo escolar e as práticas culturais ocorriam interligadas. No caso da peça *O Pecado de Simonia* vemos a própria forma da obra de arte trazer à tona a exploração gerada pela Igreja e, através de uma linguagem lúdica, romper com conceitos básicos da família burguesa como, por exemplo, o casamento religioso.

3.2 Apoio as lutas sindicais

Uma das características do movimento anarquista foi o envolvimento nas lutas sindicais, o que ficou conhecido como anarcosindicalismo. Muitas das festas eram em apoio a sindicatos ou a presos ou prejudicados pelas greves. A data do Primeiro de Maio era uma data também muito festiva, o Dia dos Trabalhadores era sempre lembrado.

O período de 1902 a 1906 foi marcado por uma série de greves com intensa repressão

relato percebemos que havia a presença dos negros no movimento operário. Mas uma vez reforço de que, apesar de não poder aprofundar esse debate aqui, acho importante que ele seja feito.

policial. Estas informações são apresentadas por Dulles:

No rio, em 1903, a intervenção policial ajudou a acabar com duas greves: a dos cocheiros, “pobre tentativa sem planos e sem chefes”, e uma greve de 20 dias da qual participaram milhares de trabalhadores da indústria têxtil; esta ficou “perpetuada na história brasileira das reivindicações operárias”. Houve ainda, neste mesmo período, uma grande greve geral convocada pela Federação dos Trabalhadores em Tecidos, descrita como “o mais importante movimento grevista até então realizado no Brasil” (DULLES, 1977, p. 26) .

Destacamos aqui a importante greve geral de 1903, que aconteceu no Rio de Janeiro de doze de agosto a cinco de setembro. Azevedo (2005) nos apresenta um diário da greve, detalhando o passo-a-passo da adesão dos trabalhadores e também da repressão policial. Entre as pautas do movimento estavam as jornadas de trabalho de 8 horas. Esta greve virou o tema principal da peça: *O exemplo*, de Mota Assunção, que foi preso durante esse período¹¹. Mesmo diante da repressão, esta luta não foi esquecida, ela se fez memória na arte e foi lembrada com glória para que a se mantivesse viva.

Após esse período de repressão intensa, os trabalhadores sentiram necessidade de se organizar de outra maneira. Na terceira semana do mês de abril de 1906, realizou-se o Primeiro Congresso Operário Brasileiro, onde foi elaborada a proposta da COB, Confederação Operária Brasileira, que só se realizaria dois anos depois. No ano de 1906, houve um grande apelo pela importância da propaganda anarquista para o movimento.

Em cinco de abril, o jornal *Novo Rumo* relata o espetáculo da Liga das Artes Gráficas com as peças de teatro *A gaiola* e *Alma social*, ambas de S. Gil. Cita-se a participação de companheiras como Eugenia, Carmen, Auna e Clotilde e dos companheiros Ferrer, Ulysses, Augusto, Nogueira, Torres, Portas e Calvo¹². O texto termina recomendando que os companheiros continuem levando à cena peças que possam orientar e deleitar os trabalhadores, pois além das peças do movimento restam peças que ao invés de educar corrompem.

¹¹ Menezes p. 149.

¹² Sobre estas companheiras e companheiros veremos mais detalhes no capítulo IV.

No dia primeiro de maio de 1906, Elysio de Carvalho publicou no jornal *Novo Rumo* alguns comentários sobre o Congresso Operário e nestes realça a importância da propaganda libertária. Na mesma página aparece um hino libertário já publicado em Portugal em 1897. Junto com o hino vem um texto explicando que a publicação objetiva estimular a propaganda anarquista, pois não existia nada nesse sentido no Brasil.

Em vinte de julho de 1906, o jornal *Novo Rumo* anuncia para o dia onze de agosto do mesmo ano um festival dramático. No dia dezanove de setembro, o mesmo jornal publica uma nota sobre o evento citado na coluna *A luz da Ribalta*, uma coluna de crítica teatral que se dedicava a divulgar e comentar sobre os eventos de teatro amador. A festa é considerada um sucesso, o teatro estava cheio. Segundo o autor da coluna, o teatro revestiu-se com uma pompa, mas não uma pompa de ouro e azul, à custa dos esforços dos trabalhadores, como são as festas da burguesia, mas uma pompa do entusiasmo que de todos se apossou. Apresentou-se pela segunda vez o drama *O caso de Los Odios*, de E. Carral. Durante sua execução houve diversas intervenções do público, ora aclamando, ora hostilizando alguns personagens, de acordo com a simpatia e auto reconhecimento com os mesmos. O militante Ulisses Martins fez uma conferência antirreligiosa. Apresentou-se pela quarta ou quinta vez a comédia social *A escala*. Relata-se que o desempenho desta obra não foi bom, os militantes ainda se mostravam acanhados com os seus papéis.

Percebemos nos comentários que este baile foi fundamental para ativar a percepção de um grupo social, que se identifica com um lado específico da peça assistida, que reconhece diferença no ambiente ocupado só por trabalhadores e que ri dos mesmos dramas. Segundo Hipólido, o riso pode ter um potencial revolucionário:

Aliás, somos favoráveis a tese segundo a qual o riso é um meio efficientíssimo de protesto. Diante do escárnio não há autoridade construída que passe incólume! Os anarquistas com os quais lidamos sabiam disso e valorizavam esse potencial irreverente do riso em suas festas por meio das comédias. (HIPÓLIDE, 2012, p. 57).

Os bailes estudados foram importantes para um processo de tomada de consciência de classe, pois reuniam pessoas pertencentes a uma mesma condição econômica e levavam à cena os conflitos sociais. Assim, possibilitavam a percepção das experiências em comum e a sensação de pertencimento a um grupo.

No dia treze de janeiro de 1907, realizou-se uma festa em benefício da família de Camilo Soares O Grupo Dramático Teatro Social levou à cena as peças: *O 1º de maio*, de Pietro Gori¹³, *O caso de Los Odios*, agora em português e *O infanticídio*, de Mota Assunção, que estava ainda para ser impressa e recebeu modificações devido a pedidos de companheiros. Relata-se que o desempenho foi um dos melhores até então e que se todos os amadores tivessem fizessem mais esforços e fossem mais constantes nos ensaios o G.D. Teatro Social estaria entre os melhores do gênero

Na festa ocorrida em seis de abril foi cantado o hino revolucionário Filhos do Povo, mas a execução não foi a melhor, devido ao tumulto nos ensaios. A orquestra toca trechos escolhidos sob a direção de Sylvestre Machado. As peças executadas pelo G. D Teatro Social foram *O mestre* e *A escala*. A festa terminou com o camarada Isidoro Alacid cantando uma ária da toska com uma melodia muito sentimental de Calamani, acompanhado ao piano pelo Sr. Possolo.

Para o dia primeiro de maio de 1907, havia sido anunciada outra festa em vinte e quatro de abril, mas não conseguimos coletar nenhum comentário sobre sua ocorrência. Segundo Moraes (1999), foram marcadas greves para o dia primeiro de maio de 1907, com o objetivo de reivindicar a jornada de trabalho de oito horas diárias. Neste dia, foi publicado no jornal *Novo Rumo* a letra de um hino libertário chamado de Filhos do Povo, de autor não identificado. Esses movimentos seguem as recomendações aprovadas em 1906,

O Primeiro Congresso Operário de 1906 recomenda que o operariado fizesse o máximo possível para “impor” as oito horas de trabalho “no dia 1º de maio de 1907”. Para levar a cabo esta resolução, os trabalhadores da cidade de São Paulo contribuíram para o movimento grevista 1901-1908 com uma grande demonstração de força em maio e junho de 1907. Um após outro, grupos e grupos de operários entraram em greve. Os industriais, preocupados, resolvem pedir a polícia “que anulassem as manobras subversivas”, e, à imprensa que desse cobertura ao movimento de tal maneira que os grevistas não se entusiasmassem com as ideias dos “exaltados e fanáticos” O chefe de Polícia de São Paulo, referindo-se ao grande número de operários presos, declarou que “a greve foi provocada por alguns anarquistas, agitadores de ofício, pagos por governos estrangeiros para matar a nossa indústria. (DULLES, 1977, p. 29) .

¹³ Na mesma página desse anúncio é anunciada a morte de Pietro Gori, no dia 02/01/1907. Na nota, ele é tratado como militante de grande importância na propaganda anarquista. Sua obra teve circulação na Itália, Argentina e Estados Unidos. Escreveu artigos, poesias, comédias, folhetos e livros.

Houve questões conjunturais que impediram os avanços na organização dos trabalhadores. Já havia sido publicado em janeiro de 1907 o decreto 1641, a “Lei Adolfo Gordo”, que regularizava e expulsão de estrangeiros que comprometessem a segurança nacional. Após as greves de maio, a polícia intensificou a repressão, fechando sindicatos, jornais e cumprindo a risca o decreto 1641. Acreditamos que a festa anunciada para primeiro de maio de fato não tenha acontecido. Também não encontramos registros de outros eventos esse ano. Neste período, o Brasil passou por uma grande crise financeira, causando desemprego em massa e dificultando a negociação com as indústrias. Apesar de todos esses fatores, algumas greves de 1907 saíram vitoriosas.

A COB finalmente conseguiu se organizar em março de 1908 e passou a publicar no Rio de Janeiro o jornal *A Voz do Trabalhador*. Segundo Dulles,

a sua constituição, a COB passou a publicar no Rio o periódico *A voz do trabalhador*, cujo primeiro número apareceu em início de julho de 1908. Tinha uma equipe experiente e que incluía Manuel Moscoso como redator e José Romero como administrador, além de J. Mota Assunção e Carlos Dias. (DULLES, 1977, p. 30).

Foi anunciada pelo jornal *A Voz do Trabalhador*, no dia quinze de julho de 1908, na página quatro, a festa mensal, prevista para o dia vinte e cinco de julho de 1908, no Centro dos Sindicatos Operários, às 20:30. Sobre essa festa foram publicados comentários assinados por Manuel Moscoso em *A Voz do Trabalhador*, quinze de agosto de 1908. Através deles podemos ter uma ideia de como era a peça *O Exemplo*, de Mota Assunção. A peça tinha cenas interessantes e cheias de vida, mas os amadores não conseguiam dar a ela o brilho necessário, tanto pela atuação como por elementos de caracterização, como cenário e figurino. O texto é inspirado no movimento grevista dos tecelões de 1903.

A obra em princípio é bem elaborada, tem cenas cheias de vida e realidade, mas os amadores não possuem recursos técnicos para apresentar a peça. Conta-se a história de Laura, filha de um industrial dono de uma fábrica de tecidos. Trata-se uma moça culta e emancipada de preconceitos sociais e religiosos, com ideias avançadas, e que se coloca em favor dos operários do pai quando estes entram em greve. O pai tem o

propósito de resistir, mas deseja a aprovação da filha. Para tentar convencê-la, manda o padre Nicolau. Laura tem uma forte discussão com o padre, olha para cruz que ele carrega no peito e diz: “Padre, olha essa cruz”. O padre cai sobre uma cadeira e assim termina o primeiro ato. Moscoso faz uma crítica a essa parte do texto,

É aí que achamos uma contradição. A uma pessoa emancipada como Laura, a cruz não lhe causaria impressão nem lhe despertaria sentimentos que na peça de Mota parece despertar. Para impressionar o padre, ela não recorrerá a um símbolo ao qual não pode atribuir senão um valor histórico. Para impressionar alguém nós recorreremos a símbolos e coisas que por sua vez nos impressionem a nós, que influam em nosso sentimento que representem algo mais do que um símbolo de crenças nas quais já não acreditamos. (*A Voz do Trabalhador*, 15/08/1908. p. 2)

Para Moscoso, o segundo era sem dúvida o melhor ato da peça. Representava a redação de um jornal burguês. As cenas eram bem reais e prenderam a atenção da plateia.

Laura era representada por Clotilde Barbosa, que teve uma postura correta, mas entre os homens muitos deles demonstravam insegurança e falta de ensaio. As caracterizações deixavam a desejar. Moscoso considera que no Grupo Teatro Livre há elementos aproveitáveis, mas falta estudo e dedicação. Mesmo sabendo das dificuldades de tempo e de meios, seria importante uma maior dedicação do grupo.

Ainda que não tenhamos o texto completo da peça, podemos perceber como os valores burgueses são contestados nas cenas. Ao ver a filha agir em favor dos operários, o dono da fábrica fica dividido entre romper com a família e enfrentar os operários. Procura a ajuda da Igreja, mas o próprio padre também não dá conta da situação. Depois é demonstrada a imprensa burguesa, uma das principais armas de deslegitimação do movimento.

No dia trinta de agosto de 1909 encontramos em *A Voz do Trabalhador*, RJ, página dois, um relato de perseguições políticas que alguns funcionários da fábrica de tecidos Confiança, em Vila Isabel, estavam sofrendo após uma recente greve. Na página quatro do mesmo jornal, temos o comentário de uma festa organizada pelo Sindicato dos Tecelões em vinte e um de agosto de 1909. No programa: uma conferência feita pelo companheiro Romero sobre emancipação do proletariado, a encenação de *O Exemplo* e a comédia *A Casa do Borges*. No intervalo, o camarada Caralampio recitou

uma poesia revolucionária. No final, Ulisses Martins faz um comentário pedindo solidariedade aos trabalhadores de Vila Isabel, perseguidos pela polícia devido à última greve.

Em primeiro de maio de 1909, na página 2 do mesmo periódico, encontramos uma coluna assinada por M., que acreditamos ser M. Moscoso, relatando uma festa ocorrida em dezessete de abril de 1909 em benefício de *A Voz do Trabalhador*. A festa gerou recursos para manter o jornal por mais 3 ou 4 números. O Grupo Theatro Livre levou à cena a peça *Operários em greve*, em três atos, que não foi do agrado dos apreciadores do teatro moderno. Segundo Moscoso, esta era uma peça aniquada em desacordo com as idéias que predominavam no meio militante. O grupo também encenou *Amanhã*, de Manuel Laranjeira, peça de grande valor em todos os aspectos, e que foi magistralmente interpretada pelos amadores. De acordo com o relato publicado, o autor diz ter sido esta a primeira vez que não se arrependeu em ir a um espetáculo de amadores e lamenta que parte do público não compreenda essas peças, o que não seria, no entanto, motivo de deixar de representá-las.

O comentário acima referido nos permite perceber duas coisas: uma é que o Grupo Theatro Livre teve uma melhora em sua performance artística, pelo menos na visão desse autor. A outra é que também o público presente estava tendo acesso a linguagens artísticas diferentes do usual no teatro militante. Ainda não sabemos o exatamente a que tipo de linguagem estava ligada a peça *Operários em greve*. Porém, falar em uma linguagem de teatro moderno nos dá evidências que os bailes operários estavam em contato com uma nova linguagem artística.

Mesmo com a desarticulação da Confederação Operária Brasileira, o movimento continuou. Em agosto de 1911, alguns sindicatos começariam uma nova onda de greves. Em vinte de agosto de 1911, em *A Guerra Social* foi publicado uma charge com o título *A greve de São Paulo*. Embaixo do desenho vinha o diálogo entre trabalhadores que se recusavam a aceitar um acordo do patrão:

Imagem 1- A greve de São Paulo¹⁴.

No dia primeiro de maio, a capa de *A Voz do Trabalhador* era composta por um desenho de um homem liberto das correntes, sobre uma série de caveiras. Em algumas destas caveiras se lê: “burguesia”, “militarismo”, “aristocracia”, “clero” e “capitalismo”. Embaixo, uma poesia sobre o Primeiro de Maio de Max dos Vasconcelos (Imagem 6) . O mesmo número traz na página 2 o Hino do Primeiro de Maio.

¹⁴ Fonte: A Guerra Social, 20/08/1911, p. 1

Imagem 2. Capa de A Voz do Trabalhador em 01/05/1913

De oito a treze de setembro de 1913, realizou-se o Segundo Congresso Operário. As resoluções foram publicadas em *A Voz do Trabalhador*, no dia primeiro de outubro de 1913. Na quarta seção entraram em discussão os temas que constavam na ordem do

dia do congresso. Ao total foram dezessete temas, entre os quais destacamos o sétimo, que tratava sobre a propaganda libertária e a necessidade de expandir o alcance das ideias anarquistas. O décimo primeiro tema tratava da educação e instrução do proletariado. Aconselhava toda organização operária a tomar como base o método racional científico e promover escolas, jornais, conferências, etc. Essa moção foi aprovada com o adendo de que além de escolas racionalistas, fossem promovidos cursos profissionais de educação técnica e artística. O décimo sexto tratava da propaganda anti-militarista. O décimo sétimo, sobre a não participação em guerras e a convocação para uma greve geral caso o Brasil entrasse em guerras.

Destacamos estas resoluções pelos seguintes motivos: a sétima e a décima para mostrar a preocupação do movimento com a propaganda e a educação. Na décima, principalmente, podemos ver que as ações como a imprensa libertária, as conferências, formação técnica e artística são colocadas junto com a proposta de criar escolas, reforçando o tema central desta dissertação, isto é que os projetos culturais eram parte dos projetos educacionais. A décima sexta, destacamos pela luta anti-militarista, tema que desenvolveremos na próxima seção.

O depoimento de Elvira Boni nos trás uma impressão sobre o efeito da arte para impulsionar as lutas:

No princípio, eu andava pela Liga, junto com meus irmãos. Aí eles começaram a fazer umas festas, com representações, e ia gente que eu não conhecia. Depois começaram as primeiras greves que eu tenho conhecimento. No 1º de maio de 1919 - nessa época os trabalhadores já eram dirigidos pelos anarquistas - foi organizado um grande comício na praça Mauá. Da Praça Mauá o povo veio andando até o Monore pela Avenida Rio Branco, cantando o *Hino dos Trabalhadores*, *A Internacional*, *Os Filhos do Povo*, esses hinos. Não tinha espaço para mais nada. Naquela época não havia microfone, então havia quatro oradores falando ao mesmo tempo em pontos diferentes. Lembro-me de que um era gráfico, o Carlos Dias e outro da construção civil, o Domingos Passos. Depois desse comício, algumas moças resolveram criar o sindicato, e no dia 18 de maio de 1919, fundou-se a união das Costureiras, Chapeleiras e Classes Anexas. (GOMES, 1988, p. 33)

Vemos aí como algumas práticas incentivaram a formação do sindicato das costureiras. Essa é a educação que estamos falando. Um modelo onde no próprio cotidiano e na própria luta as pessoas aprendem a lutar, onde a prática serve como referencial. Aqui aplicam-se os princípios da educação integral onde operários são

artistas, dramaturgos, não distinguindo o trabalho intelectual do manual. Desta maneira, acreditamos que as ações artísticas ajudavam a dar luz às práticas e a torná-las cotidianas e, assim, obtinham papel de formação.

3.3 A luta antimilitarista e a Primeira Guerra Mundial

Como mostra a Imagem 6, já aparecia a palavra “militarismo” nas caveiras abaixo do trabalhador com as correntes arrebitadas. Isto demonstra que a luta antimilitarista já era presente no movimento. O exército participava da repressão às greves o que fez com que os militantes percebessem a importância de se colocar contra essa instituição. Além disso, já havia rumores sobre a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) . Em cinco de novembro de 1911, já havia sido publicada uma charge em *A Guerra Social* que retratava um senhor de peito aberto com os dizeres: “Prefiro morrer a empunhar uma arma a operários como eu” Os militantes entendiam que essa era uma briga entre os burgueses que colocava trabalhadores em um campo de batalha. Os trabalhadores deveriam se unir em organização internacional para destruir a burguesia e não defender a pátria e os interesses da burguesia. A luta contra a guerra se tornou grande bandeira do movimento nos próximos anos.

No ano de 1917 se intensificou a luta contra a participação do Brasil na Primeira Guerra. Seguem abaixo duas charges publicadas em *A Plebe*. Estas duas imagens foram republicadas no ano de 1919.

Imagem 7- A guerra¹⁵.

¹⁵Fonte: *A Plebe*, 23/06/1917. p. 1.



Imagem 8- O Brasil na guerra¹⁶.

Durante este ano houve grande recessão financeira, o que provocou escassez de matérias-primas vindas da Europa, culminando na redução dos dias de trabalho pelas empresas e no disparo dos preços de produtos de necessidade primária. A miséria do povo, diante da organização dos trabalhadores, gerou um forte movimento de revolta popular, ligado ao anarco-sindicalismo. Neste momento, ocorreram alguns movimentos , como a Greve Geral de São Paulo e a Guerra dos braços caídos no Rio Grande do Sul, ambas em 1917; a Insurreição Operária, no Rio de Janeiro em 1918; e a Greve das oito horas em Santos.

No campo artístico, Elvira Boni nos relata uma peça chamada *Avatar* que tratava de um militar que estava passando dificuldades com a família devido ao atraso do soldo. Este foi falar com o superior para resolver a sua situação de desespero. O superior, além de não resolver, ainda manda prendê-lo por estar com a farda desabotoada. O militar chega em casa contando que, em um ato de desespero, matou o seu superior. Ele argumenta que no campo de batalha matou tantos irmãos e pais de famílias e ganhou medalhas por isso e agora, ao matar uma homem mau por alucinação, é considerado um criminoso.

¹⁶Fonte: A Plebe, 30/061917. p. 1.

Mais uma vez, a peça toca em pontos de contradição extrema do Estado, demonstrando que o Estado não tem problema nenhum em matar, muito pelo contrário, ele estimula e premia os assassinatos. A questão é quem deve ser morto: sempre os trabalhadores?

3.4 Tempos de Repressão.

A “Lei Adolfo Gordo” foi reformulada em 1921, sob o decreto N° 4.269 de dezessete de janeiro de 1921 (DULLES, 1977) . As Escolas Modernas também deixaram de existir neste período. Após a explosão de uma casa em São Paulo no ano de 1919, onde morreram quatro militantes que manipulavam materiais explosivos (entre eles o diretor de uma das Escolas Modernas) , foi emitido um ofício pelo diretor geral de instrução Oscar Thompson. Neste documento, era determinando o fechamento das Escolas Modernas n° 1 e n° 2 com a alegação da ilegalidade das escolas e o risco social por pregar ideias anárquicas:

A alegação foi o não cumprimento do artigo 30 da lei 1579, de 10 de dezembro de 1917, que fixava as normas gerais para o estabelecimento de ensino particular. No ofício, encontrava-se também o poderoso argumento que a Escola Moderna n° 1 visava “a propagação de ideias anárquicas e a implantação de regime comunista”. (MORAES, 2006, p. 20) .

Devido ao forte movimento de repressão, o movimento anarquista foi perdendo força ao longo da década de 1920. Mas ainda temos algumas atuações significativas. Festival literário e dançante em benefício de *A Plebe*, organizado pelo grupo Nova Era, em vinte de abril de 1921. Segundo comentário publicado em *A plebe* de seis de maio, a festa excedeu as expectativas. O balancete publicado mostra que a festa teve lucro. Também mais uma vez prevê gasto com artistas na festa. Também temos uma charge fazendo críticas a eleição de Arthur Bernardes.

**Festival literario em
beneficio d' "A. Plebe"**

É o seguinte o balancete da festa levada a effeito no dia 30 de Abril ultimo, no salão "Pier do Mar", em beneficio desta folha:

Entradas	
Letão	1325700
Tombola	2125000
Quermesses	345000
Flores	95000
	<hr/>
	2925700
Despesas:	
Salão	305000
Banda	405000
Banquet musical	115200
Cerveja	355000
Cigaretta de tombola	25500
	<hr/>
	1225700

Recobramos na porta a quantia de 25000 de um camarada, em beneficio d' A PLEBE. Entregue a A PLEBE a quantia de 1005000, ficaram nos cofres do Grupo... 655000.

Na tombola sahram premiados os seguintes bilhetes: 1.o, 285 (entregue); 2.o, 284 (a entregar); 3.o, 13 (entregue).

Imagem 09- Balancete Festival Literário¹⁷.

Podemos perceber a arte auxiliando a movimentação da força sindical, promovendo solidariedade de classes e levando a militância para além da atmosfera do trabalho. Seria precipitado considerar que todos os trabalhadores tinham os bailes sindicais como principal acesso a cultura, mas a partir destes exemplos podemos perceber a relação direta entre as lutas sindicais e as práticas culturais citadas. Acreditamos que a relação entre cultura e militância se dava de forma intrínseca, de modo a ficar difícil separar as duas coisas. Assim como os bailes fortaleciam as lutas sindicais, estas também possibilitavam que os trabalhadores criassem uma cultura de resistência, focando as suas experiências artísticas e de entretenimento em espaços onde

¹⁷Fonte: A Plebe 14/05/1921. p. 2.

o conteúdo principal era a luta de classes. Cabe lembrar que nosso recorte temporal é anterior ao decreto 19.770 de 1931, que regulariza os sindicatos perante o governo. No período encampado por nossa pesquisa, os trabalhadores eram mais autônomos perante as lutas sindicais. Para Hardman (1983, p. 34), as lutas sindicais autônomas antes de 1930 foram de fundamental importância para a autonomia cultural. O autor aponta simultaneidade entre a burocratização do sindicalismo brasileiro, crescimento do Estado populista e fortalecimento das cultura de massa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos levantamentos feitos ao longo deste trabalho, percebemos que a arte foi fundamental para a formação da classe operária no Brasil e que os movimentos artísticos faziam parte de um processo de educação libertária dos anarquistas do início do século. O primeiro apontamento que consigo fazer através desse trabalho é que pensar a educação em espaços não formais e cotidianos é um caminho em potencial para a educação libertária hoje.

Procurando desenvolver uma visão histórica sobre educação pública, Gallo (2002) traz o artigo *A escola pública na perspectiva anarquista*. Inicialmente, ele nos apresenta quatro perfis de educação pública que se sucedem historicamente, apontados por Lorenzo Luzuriaga. São eles: a educação pública religiosa, a estatal, a nacional e a democrática. A educação pública religiosa dos séculos XVI e XVII, tendo como base a reforma protestante, tinha como objetivo a formação do bom cristão e da disseminação da alfabetização para a leitura da Bíblia. A educação pública estatal surge no século XVII baseada nas ideias iluministas e na formação do súdito com os moldes da monarquia esclarecida. Ainda no século XVIII, a Revolução Francesa traz uma grande virada que aponta para um lado que interessa a nós, libertários. A educação pública nacional tem por objetivo a formação do cidadão com uma educação cívica e patriótica. A educação pública democrática é ainda um desdobramento da nacional, marcada pelo crescimento da participação popular na tomada de decisões que se estende pelos séculos XIX e XX. Esta teria por meta a formação do homem por completo, independente de sua posição econômica.

Mais adiante, Gallo (2002) faz uma reflexão sobre esses perfis de educação pública na história da educação brasileira. A reforma pombalina e a expulsão dos jesuítas estaria ligada a adaptação da Coroa à modernidade europeia, incorporando discursos sobre a ação do Estado na educação. Outro período que marcou a mudança na nossa educação foi quando o Brasil declarou sua independência de Portugal: tratava-se, então, da formação de quadros administrativos que substituíssem os portugueses. É com o surgimento da República que começa a se pensar a ampliação da educação primária.

O ideal republicano se inspirava no discurso de modernidade europeu e defendia o ensino primário como responsabilidade do Estado.

É justamente no período da Primeira República que surgem as escolas anarquistas e que o pensamento libertário começa a ganhar força no Brasil. Então é preciso uma atenção maior ao momento histórico que estamos estudando. O período ficou conhecido pelos historiadores como sendo de entusiasmo com a educação, porém ainda são poucas as ações concretas do Estado nesse período. O Estado tinha mais a função de suprir as demandas não atendidas pelo ensino privado e de fiscalizar as escolas. As iniciativas de educação popular em alheias a do Estado ocorrem com predominância anarquista nas duas primeiras décadas.

Os socialistas parecem partilhar com os liberais positivistas seu “entusiasmo pela educação”; os motivos porém, são outros. Se os primeiros vêem na educação o caminho da construção da cidadania, da participação política numa sociedade liberal que é marcada pela diferença de classes, embora a “igualdade de oportunidades” seja tomada por princípio, os outros a tem como veículo necessário para a tomada de consciência dessas diferenças sociais e a conseqüente opção por sua transformação. Enquanto os liberais querem com sua educação preparar pessoas que possam bem servir a comunidade e tomam o Estado como seu necessário organizador e controlador, os socialistas exigem do Estado que o dinheiro arrecadado com os impostos seja revertido em benefícios básicos para educação em geral, especificamente para menos favorecidos, sendo a educação um desses benefícios. (GALLO, 2002, p. 137).

É importante, então, ressaltar aqui que o período de crescimento das escolas libertárias é um período onde ocorria o discurso da educação básica para todos, mas o Estado brasileiro ainda não tinha tomado para si esta função. Ou seja, o interesse do Estado pela educação ainda era muito reduzido. Podemos assim dizer que inicialmente as escolas libertárias não foram reprimidas porque não haviam sido criados meios para isso, não era uma preocupação reprimir. Não tomo isso como um ponto negativo e sim como um ponto positivo. É preciso pensar espaços onde o estado não consolidou a repressão. Talvez esse possa ser o maior aprendizado que podemos obter estudando a história da educação libertária. Não precisamos repetir experiências ocorridas há cem anos atrás, mas sim entender como essas experiências foram contundentes em relação ao Estado e qual a contundência que podemos exercer hoje. A conjuntura não é a mesma, o tempo histórico não é o mesmo, a prática também não pode ser.

Prosseguindo o estudo de nossa história da educação, Gallo (2002) nos lembra que, se a educação anarquista nas duas primeiras décadas do século foi um avanço para a instrução da classe trabalhadora, significou também um retrocesso nas reivindicações de um ensino público a cargo do Estado. Tais reivindicações só vieram ganhar força com a fundação do PCB (Partido Comunista do Brasil) em 1922. O processo de construção da escola pública no Brasil aparece como resultado de tensões entre oposição e situação que concordam com a consolidação de um aparelho estatal de ensino. Esse processo não ocorre de forma homogênea: em momentos de ditadura, vemos reforma para tornar maior o controle do Estado. Governos mais progressistas buscam a maior democratização do ensino.

Na história mais recente de nossa educação, por um lado vemos surgir uma democratização da escola, mas por outro o pensamento neo-liberal vem tomando cada vez um corpo maior, onde cresce a defesa pela educação privada e pela menor participação do estado na educação.

Essa tensão entre o público e o privado na educação brasileira atravessa toda a república e permanece na constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Fala-se agora em duas modalidades de escolas: as públicas e privadas, sendo que essas últimas se subdividem em lucrativas e não lucrativas. As não lucrativas por sua vez, podem ser comunitárias ou confessionais. (GALLO, 2002, p. 139).

Neste sentido, vemos cada vez mais entidades privadas criando as diversas ONGs sob a bandeira da acessibilidade e da instrução para todos. Porém, a ideia de uma fundação sem fins lucrativos acaba servindo como justificativa para desviar recursos do Estado para a iniciativa privada. Também existem as iniciativas privadas não filantrópicas e lucrativas que justificam sua existência na má qualidade de ensino da educação pública. Esse é um processo que não parte somente da iniciativa privada. À medida que o Estado se omite da sua responsabilidade com o ensino, sucateando cada vez mais a educação pública, abre espaço para a educação privada.

Gallo (2002) defende uma educação pública não estatal. O autor aponta limites na defesa pela educação pública e estatal de qualidade. À medida que o Estado não tem um real interesse na instrução da população e no acesso à educação de qualidade a todos. Os espaços de democratização da escola se consolidam até incomodar o Estado. Quando necessário, o Estado lança mão da repressão e ficamos sem mecanismos para

combatê-lo. Nos últimos anos acompanhamos de perto esse cenário, com o crescimento da política meritocrática e das metas educacionais, que limitam a autonomia pedagógica dos professores. Os profissionais da educação reagiram com diversas greves pelo país desde 2013, mas estas foram duramente reprimidas pelo Estado. Também vivemos um momento onde está corre a proposta conhecida como “Escola sem partido”¹⁸ que visa privar os professores de ações ideológicas, forjando uma neutralidade inexistente na educação. É claro que não estamos falando em abandonar a luta pela educação estatal e nem de deixar de cobrar que o Estado cumpra a função que ele se diz propor. Este papel é fundamental até mesmo para que se desmascare a falácia do Estado pelo interesse na educação pública. Mas para quem visa à construção de uma sociedade libertária não pode ter todo o seu projeto de educação regido pelo Estado. É neste sentido o apontamento de não abrir mão da escola estatal, mas de construir outros espaços onde possamos construir a educação pública não estatal.

A construção de escolas libertárias hoje não é um sonho impossível, mas se torna cada vez mais difícil, à medida que são muitas leis e exigências para se regulamentar uma escola. Toda essa burocratização acaba por tornar difícil a construção de uma escola regular que não tenha financiamento do estado ou da iniciativa privada. Nesse sentido tem sido comum na militância da educação libertária a criação de projetos extra escolares como aulas de reforço escolar, pré vestibular comunitário, alfabetização de adultos, etc. Tais atividades, porém, não são oferecidas apenas pelos movimentos sociais. Entidades privadas e religiosas também entendem este ambiente como uma área de disputa ideológica.

É neste sentido que vemos as práticas culturais como um caminho para educação libertária hoje. Não seria um caminho de mão única, mas um caminho paralelo que deve transcorrer todas as esferas de educação libertária. Tornando o cotidiano um espaço cada vez mais educador através da denuncia do Estado de forma lúdica e da formação através da expressão artística.

Um outro fator em que as práticas culturais apresentam é que elas podem facilitar a verticalização do poder nos espaços de militância. Muitas vezes nossa inserção como educador em determinados espaços é apenas aquela de quem vai levar

¹⁸ PLS 193/2016 em tramitação no senado que visa incluir nas diretrizes e bases da educação o programa “Escola sem Partido”

um conhecimento ou instruir alguém: corremos o risco de estar gerando uma relação hierarquizada do conhecimento, o que vai totalmente contra aos princípios libertários. Quando promovemos um sarau ou algum evento semelhante, onde é permitido que todos se expressem livremente, estamos mais abertos a postura da troca e do entendimento das diferentes realidades. Fortalecemos o “empedramento” e os laços de solidariedade entre os companheiros. Podemos fazer com que a necessidades de instrução parta da necessidade da troca.

Nesse trabalho podemos confrontar o levantamento de práticas artistas realizadas pelo movimento anarquista no Rio de Janeiro entre 1906 3 1921. Além dessas práticas também refletimos sobre o pensamento de arte no campo libertário e suas possíveis ligações com a prática da educação integral. Dessa maneira percebemos que idéias de uma arte que transformaria a sociedade eram vigentes aqui no Brasil nesse início de século e que era possível fazer a educação em espaços não formais. A partir dessa perspectiva sobre cultura anarquista podemos ver no terceiro capítulo a relação entra as práticas artísticas e as ações do movimento anarquista, demonstrado que essas foram um braço fundamental na construção da luta da classe trabalhadora nesse período. As diversas peças de teatro, músicas e bailes originaram um processo de educação política que possibilitou que os operários tomassem consciência das injustiças ocorridas e do poder de enfrentamento que tinham diante dos patrões. Estes exemplos nos Serve

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Francisca Lucia Nogueira de. *Malandros desconsolados: o diário da primeira greve geral no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Prefeitura, 2005.

BAKUNIN, Mikhail. *Deus e o Estado*. Versão digitalizada em 2002, disponível em: <http://anarquismopiracicabaeregiao.files.wordpress.com/2010/02/deus-e-o-estado.pdf>. Tradução PLÍNIO Augusto Coelho. Texto original de 1882.

_____. *Textos anarquistas*; seleção e notas de Daniel Guérin; tradução de Zilá Bernd. Porto Alegre: L&PM, 2002.

BERTICCI, Liane Maria; FILHO, Luciano Mendes de Faria; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda, *Edward P. Thompon: história e formação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CORRÊA, Felipe e SILVA, Rafael Viana da. *Anarquismo, Teoria e História*. Disponível em <http://ithanarquista.wordpress.com/2013/09/22/correa-silva-anarquismoteoriaehistoria>, acessado em 9/12/2013.

CORRÊA, Felipe. *Rediscutindo o anarquismo: uma abordagem teórica*. São Paulo: Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em mudança social e participação política, Escola de Artes Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, 2012.

COSTA, Ana Luiza Jesus da. *O educar-se das classes populares oitocentistas no Rio de Janeiro entre a escolarização e a experiência*. São Paulo: Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.

DULLES, J. W. F. *Anarquistas e comunistas no Brasil (1900-1935)*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

GALLO, Silvio. *A escola pública numa perspectiva anarquista*. Revista do Núcleo de Sociabilidade Libertária. São Paulo, n.27, 2002

_____. *Anarquismo, uma introdução filosófica e política*. 2ª. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Achiamé, 2006.

_____. *Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

GOMES, Angela de Castro (org.) . *Velhos militantes. Depoimentos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1988.

GONÇALVES, Aracely Mehl; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Francisco Ferrer y Guardia: *O racionalismo pedagógico em terras brasileiras*. In: *Revista HISTEDBR* online. n. 25 pag 67 a 74 Campinas, 2007. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicam.br/revista/edicoes/25/art06_25.pdf

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

GRUACIC, Adrerj. *Rumo a um novo anarquismo*. Trad. Felipe Corrêa, São Paulo: Faísca Publicações Libertárias, 2004.

- HARDMAN, Francisco Foot. *Nem Pátria, nem Patrão. Vida operária e cultura anarquista no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- HIPÓLIDE, Eduardo Gramani. *O teatro anarquista como prática social do movimento libertário (São Paulo e Rio de Janeiro de 1901 a 1922)*. São Paulo: PUC-SP, Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em História, 2012.
- HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. Trad Jefferson Luiz Camargo São Paulo, Martins Fontes, 1992
- KROPOTKIN, Piotr. *Anarquismo*. In: TRAGTENBERG, Maurício (org) . *Kropotkin: textos escolhidos*. Porto Alegre, LP&M, 1987.
- _____. *Palavras de um revoltado*. Tradução: Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Imaginário, 2005.
- LE GOFF, Jacques. Prefácio. In: BLOCH, Marc. *Os Reis Taumaturgos*. São Paulo: Cia das Letras, 1993.
- MARAM, Sheldon Leslie. *Anarquistas, imigrantes e o movimento operário*. Trad. José Eduardo Monteiro Moretzsohn. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- MARTINS, Angêla Maria de Souza. *A educação libertária na Primeira República*. In: *Revista HISTEDBR On-line*. Campina SP, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Angela_Maria_Souza_Martins_artigo.pdf
- MARTINS, Angela Maria de Souza; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Materialismo Histórico, Cultura e Educação: Gramsci, Thompson e Williams*. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 51, p p. 341-359, jun, 2013.
- MARTINS, Angela Maria Roberti. *A rebeldia e a arte dos “malditos” anarquistas*. In: *Revista Concinnitas*, Revista do Instituto de Artes da UERJ, V.1 N.24 pag 1-27. Rio de Janeiro, 2014.
- MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. trad. Florestan Fernandes, 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MATEUS, João Gabriel da Fonseca. *Arte e anarquismo no periódico A Plebe (1917)*. In: *Revista de História da UEG*. V.3, n.1, p. 163-182. Anápolis, 2014.
- MATTOS, Marcelo Badaró. *E. P. Thompson e a tradição e a tradição de crítica ativa ao materialismo histórico*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012.
- MELO, Anibal Vaz de. *Cristo – O Maior dos Anarquistas*. In: RODRIGUES, Edgar. *Os Libertários- Idéias e experiências Anárquicas*. Petrópolis, RJ: Vozes , 1987.
- MENEZES, Lená Medeiros de. *Os indesejáveis: desclassificados da modernidade. Protesto, crime e expulsão na Capital Federal (1890-1930)*. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 1996.
- MORAES, José Damiro de. *Leitura que recomendamos – o que todos devem ler: impressos didáticos e Ensino de História nas escolas anarquistas*. In: *Cadernos de História da Educação*, v. 12, n. 1, p p. 45-58, jan./jun. 2013.

_____. *A Trajetória Educacional Anarquista na Primeira República: das escolas aos centros de cultura social*. Campinas, SP: Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação UNICAMP, 1999.

MORAES, José Damiro de. *Educação anarquista no Brasil da Primeira República*. In: *Revista HISTEDBR* 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_052.html. Acesso em agosto de 2013.

PINTO, Rebeca Natacha de Oliveira. *De Chocolate: Identidade negra, teatro e educação no Rio de Janeiro da Primeira República*. Rio de Janeiro, Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2014.

PROUDHON, P. J. *Do princípio da Arte e sua Destinação Social*. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2009.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

RESZLER, André. *A estética anarquista*. Tradução: T. Costa. Rio de Janeiro: Achiamé, S/D.

ROBIN, Paul. *A educação integral*. In.: MORIYON, Felix Garcia (org.) . *Educação libertária*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

RODRIGUES, Edgar. *Os Libertários - Idéias e experiências Anárquicas*. Petrópolis, RJ: Vozes 1987.

_____. *Os Companheiros 4*. Florianópolis: Insular, 1997.

_____. *Os Companheiros 5*. Florianópolis: Insular, 1998.

SANTOS, Fernanda Mattos Carpinteiro dos. *Imprensa: Um caminho para a educação anarquista*. Rio de Janeiro, UNIRIO, Centro Social de Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Educação, 2010.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário dos erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *A formação da classe operária*. Tradução: Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TOLSTOÏ, Liev. *O que é arte?* In.: TOLSTOÏ, Liev. *Os últimos dias*. Companhia das Letras, São Paulo: 2011 WAGNER, Richard. Sem Título. Dresden, 1849. In.: *BAKUNIN*. Vários autores. Organização e tradução: Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Editora Imaginário, 1994.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e Materialismo*. Tradução: André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e Literatura*. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, S/D.

PERIÓDICOS CONSULTADOS

- A GUERRA SOCIAL. Rio de Janeiro, RJ. 29/06/1911. p. 1.
- A GUERRA SOCIAL. Rio de Janeiro, RJ. 16/07/1911. p. 3.
- A GUERRA SOCIAL. Rio de Janeiro, RJ. 20/08/1911. p. 1.
- A GUERRA SOCIAL. Rio de Janeiro, RJ. 15/10/1911. p. 3.
- A GUERRA SOCIAL. Rio de Janeiro, RJ. 15/10/1911. p. 3.
- A GUERRA SOCIAL. Rio de Janeiro, RJ. 05/11/1911. p. 1
- A GUERRA SOCIAL. Rio de Janeiro, RJ. 10/05/1912. p. 3.
- A PLEBE. São Paulo, S P. 09/06/1917. p. 1.
- A PLEBE. São Paulo, S P. 23/06/1917. p. 1.
- A PLEBE. São Paulo, S P. 28/06/1917. p. 1.
- A PLEBE. São Paulo, S P. 30/06/1917. p. 1.
- A PLEBE. São Paulo, S P. 11/08/1917. p. 1.
- A PLEBE. São Paulo, S P. 06/05/1921. p. 3.
- A PLEBE. São Paulo, S P. 14/05/1921. p. 2.
- A VOZ DO TRABALHADOR. Rio de Janeiro, RJ. 15/07/1908. p. 2.
- A VOZ DO TRABALHADOR. Rio de Janeiro, RJ. 15/08/1908. p. 2.
- A VOZ DO TRABALHADOR. Rio de Janeiro, RJ. 01/05/1909. p. 2.
- A VOZ DO TRABALHADOR. Rio de Janeiro, RJ. 08/07/1909. p. 4.
- A VOZ DO TRABALHADOR. Rio de Janeiro, RJ. 30/08/1909. p. 2 e 4.
- A VOZ DO TRABALHADOR. Rio de Janeiro, RJ. 24/04/1912. p. 2 e 3.
- A VOZ DO TRABALHADOR. Rio de Janeiro, RJ. 15/01/1913. p. 3.
- A VOZ DO TRABALHADOR. Rio de Janeiro, RJ. 01/02/1913. p. 2.
- A VOZ DO TRABALHADOR. Rio de Janeiro, RJ. 15/02/1913. p. 3.
- A VOZ DO TRABALHADOR. Rio de Janeiro, RJ. 01/03/1913. p. 3.
- A VOZ DO TRABALHADOR. Rio de Janeiro, RJ. 01/10/1913.
- A VOZ DO TRABALHADOR. Rio de Janeiro, RJ. 01/01/1914. p. 3.
- A VOZ DO TRABALHADOR. Rio de Janeiro, RJ. 01/03/1914. p. 3.
- A VOZ DO TRABALHADOR. Rio de Janeiro, RJ. 01/04/1914. p. 2.
- A VOZ DO TRABALHADOR. Rio de Janeiro, RJ. 01/05/1914. P. 1, 3 e 4.

IL RIBELLE, São Paulo, 1909, Voll. p. 3.
KULTUR, Rio de Janeiro, RJ. 1904, Vol 1 a 5.
NA BARRICADA, Rio de Janeiro, RJ. 07/10/1915. p. 2.
NA BARRICADA, Rio de Janeiro, RJ. 16/01/1916. p. 3.
NOVO RUMO, Rio de Janeiro, RJ. 05/02/1906. p. 2.
NOVO RUMO, Rio de Janeiro, RJ. 05/03/1906. p. 2.
NOVO RUMO, Rio de Janeiro, RJ. 05/04/1906. p. 4.
NOVO RUMO, Rio de Janeiro, RJ. 01/05/1906. p. 1.
NOVO RUMO, Rio de Janeiro, RJ. 20/07/1906. p. 1.
NOVO RUMO, Rio de Janeiro, RJ. 19/09/1906. p. 2 e 3.
NOVO RUMO, Rio de Janeiro, RJ. 22/01/1907. p. 4.
NOVO RUMO, Rio de Janeiro, RJ. 01 /05/1907. p. 3.

ANEXOS

Imagem 1 -O Canto dos Trabalhadores, Versão traduzida de *Il Canto Dei Lavoratori*.¹⁹

¹⁹ Fonte: A guerra social 24/04/1912. Pag2 e 3.

INNO DEI LAVORATORI

Alla Marcia

CANTO
 bu fra.tu.li... su com . pagne. Su ve . ri . te in fit . ta
 schie.ra... sul . la li . be . ra bat . tie . ra splende il sol . . . del l'av . ve .
 . nir! Nel . to po . ne nell' in . sul . to . ci stringeremo in am . to
 pat . to La gran cau . sa . . . del ri . sca . to . . . niun di noi vor . ra tra
 dir La gran cau . sa . . . del ri . sca . to . . . non di noi vor . ra tra .
 CANTO
 O ri . sca . to del la .
 vo . ro de suoi fi . gli o . pra . sa . ra O vi . vre . . . mo del . la .
 . vo . ro o pu . guando si mor . ra O vi . vre . mo del la .
 . vo . ro o pu . guando o pugando si mor . ra O vi .
 . vre . mo vi . vre . mo del la . vo . ro o pu . guan . do o pugando si mor
 . ra si morra

D.C. Coda
 Lavoratori, nell' unione sta l'amore e la forza, e coll'unione sola vincerete!
 Organizzatevi!

FATE LEGGERE Il Ribelle

Imagem 2 -Partitura *Inno Dei Lavoratori*.²⁰

Imagem 3 - Filhos Do Povo, Primeiro de Maio e A Internacional²¹.

²⁰ Fonte: Il Ribelli, n1. p. 3.

Imagem 4 -- Marselha de Fogo, de Neno Vasco²².

²¹ Fonte: *A Voz do Trabalhador*, 01/05/1909. p. 1,2 e 3.

²²Fonte: *A guerra social*, 16/07/1911. p. 3.

