



Anarquismo, sindicalismo e educação no 1º terço do século XX em Portugal: Os “alternativos”?

António Candeias¹

1. Uma longa mas necessária introdução: o contexto social, político e educativo do 1º terço do século XX na Europa

Os traços que iremos alinhar e que procuram esboçar a inserção do anarquismo no campo semântico da “Alternativa”, baseiam-se no estudo das relações entre o anarquismo e a educação no 1º terço do século XX em Portugal.

Como sabemos, este período é decisivamente marcado em Portugal, pela ascensão em 1910, de um regime republicano que substitui a Monarquia portuguesa.

Anti-Clerical, muito inspirado na IIIª República Francesa, que em Dezembro de 1905 tinha aprovado uma lei de separação entre o Estado e a Igreja que resultou no espectacular inventário público de todos os bens Eclesiásticos incluindo os objectos relacionados com o culto, (Dupeux, 1995, p.759), seria a 1ª República portuguesa, que viveu entre 1910 e 1926, breve, patriótica, conturbada e instável, tendo durado cerca de 16 anos de vida, atravessados pela Primeira Guerra Mundial na qual o regime envolveu o país, pela Revolução Soviética, e por “...quarenta e tal governos, seis presidentes, eleições parlamentares em média de dois em dois anos, vinte e cinco revoltas e motins, ...”(Martins, 1998, p.70). Dir-se-ia que a decadência, a periferização e a pobreza extrema tocavam o fundo de um país que conseguiu, ainda assim, continuar independente e ter uns restos de força para juntar uma série de colónias dispersas pelo Mundo em torno da então moderna ideia de Império (Candeias, 2006).

¹ Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, acandeias@mail.telepac.pt

Mas mais importante do que a conjuntura interna portuguesa, o que nos interessa avaliar e entender é o pulsar do Mundo que envolve estes 16 anos de república, durante os quais o anarquismo se torna visível em Portugal e na Europa, sobretudo nos seus flancos Sul, Leste e Oeste.

Vistos dos dias de hoje, a sensação que temos da primeira parte da primeira metade do século XX, é a de que se tratou de um tempo sujeito a fortíssimas tensões de ordem política e social que reflectiam as possibilidades postas no palco da história pelos seus principais protagonistas (Hobsbawm, 2002; Joll, 1995).

Podemos identificar, de forma clara, uma tensão que atravessava o campo político, que colocava de um dos lados da balança uma proposta identitária que caracterizaremos como “Nacionalista”, vertical no sentido em que propunha uma integração hierarquizada, articulada em torno de estados nacionais que, olhando-se olhos nos olhos se fechavam para melhor se construírem (Gellner, 1993; Hobsbawm, 1990); do outro lado, uma proposta que parecia a oposta, a que chamaremos de “socialista”, que avançava uma linha identitária “Horizontal” no sentido em que tentava romper com a História nacionalista, fundamentando-se na solidariedade social, de classe, e ignorando as fronteiras tão prezadas pelo grupo anterior (Carr, 1977, 1979; Ulam, 1976).

No campo económico uma proposta baseada no liberalismo que assentava como natural e fundamental para o progresso, a posse privada dos meios de produção, mesmo que à custa do incremento da desigualdade entre os seres humanos; do outro lado, uma proposta baseada na posse colectiva da riqueza, vista como única forma de promover o desenvolvimento humano, de forma moralmente justa e sustentável, num contexto de regulação igualitária que corrigisse as desigualdades sociais existentes no nascimento (Wagner, 1996).

No meio de tudo isto, disseminava-se o conceito, ou mais do que o conceito, a ideia de liberdade, que de forma mais complexa e difícil também se ligava às novas formas de Legitimação dos poderes que, desde a segunda metade do século XIX, passavam de formas de legitimação baseadas na ordem dinástica e religiosa, para formas de legitimação baseadas na elegibilidade”, que nos levou ao “Sufrágio Universal”, que todos, mesmo os mais avessos à liberdade, foram sendo forçados a impor, ainda que, frequentemente, de forma truncada e limitada (Candeias, 2005; Perrineau & Reynié, 2001; Rioux, 1971; Rose 2000).

O potencial de conflito era enorme como percebemos pela irrupção da aplicação dos princípios da eficiência industrial à guerra (O’Connell, 1995, pp. 291-355), que produziu um massacre até então inédito na história humana e pelo surgimento de uma revolução que parecia ser uma réplica da Revolução Francesa. Tal revolução desenrolava-se num país poderoso mas distante e nebuloso, uma revolução que a si própria se caracterizou como “Socialista”,

o que, como sabemos, na altura incluía um sem numero de sensibilidades muito próximas nas ideias mas com “Praxis” políticas que desde essa revolução se foram diferenciando de forma radical (Carr, *Idem*).

Tudo isto se passava num cenário constituído por uma progressiva secularização das sociedades e de transposição para o campo político massificado de uma forma religiosa de viver o mundo. A transposição não passou despercebida a muitos autores, e alguns realçam a perspectiva milenarista que marcou a primeira metade do século XX, definindo o milenarismo como uma visão da história “*entendida como um movimento (...) em direcção a uma meta universal*” (Gray, 2008, pp.18-19), cujo propósito seria “*a salvação da Humanidade*” (*Ibidem*). Tal perspectiva da vida e da História, resulta frequentemente de uma violência traumática, e apresenta, segundo autores como John Gray, uma sintomatologia por ele classificada como de “Dissonância Cognitiva”, ou seja, um estado mental caracterizado por uma incongruência entre a percepção e a realidade. Por outras palavras ainda, os resultados práticos das crenças que estão na origem das acções que provocam tais resultados, são, quando necessário, negados e interiorizados de forma a puderem ajustar-se com os princípios doutrinários que alimentam tais crenças.

No interior destas tremendas tensões carregadas de ideologia e de literatura, tinha lugar uma progressiva institucionalização da sociedade, única forma de trazer eficácia a dimensões humanas, políticas e económicas, crescentemente massificadas, complexas, comprimidas e logo, conflituais (Candeias, 2005; Wagner, 1996, 2002).

Uma das instituições que sabemos fundamentais para esta institucionalização da sociedade, e que simultaneamente a tornava possível, era a imposição da “Escola para todos”, uma forma de socialização homogénea que permitisse, por um lado, a comunicação entre todos, e por outro, a generalização dos instrumentos cognitivos necessários a uma gestão “moderna” das quantidades e das qualidades existentes nestas novas sociedades (Archer, 1987; Dubar 2002, Ellias, 1989, 1990; Gellner 1993, Harp, 1998; Meyer, Kamens, & Benavot, 1992). Uns queriam esta forma de socialização em torno da ideia de Estado Nacional com língua e História única, mesmo que para tal houvesse que inventar quer a língua quer a história, e outros, propunham como linha uma socialização baseada no desenvolvimento ontológico do ser Humano e da solidariedade natural entre as pessoas. Ambas as linhas apresentavam a educação como um segmento da “construção” do novo “homem”, ambas monopolizavam a ciência como a base da legitimação das suas propostas, e ambas não hesitaram em partir algumas cabeças recalcitrantes para impor o que achavam ser a justeza dos seus argumentos (Candeias, 1994, 1995, 1998; Nóvoa, 1995, Ó, 2003).

Sabemos como a história se desenrolou: o Estado Nação tornou-se a principal célula política destes tempos (Gellner, 1993; Netll, 1999) e os sistemas educativos deste novo mundo integraram propostas vindas de ambos os lados, que só se puderam olhar de frente depois do fim do que começou por ser uma brutal e desumana “Guerra Civil” europeia, mas que na verdade se tornou numa “guerra Civil” mundial que só verdadeiramente se findou na última década do século XX (Gaddis, 2005; Judt, 2005).

Entre 1910 e 1926, algo disto podia ser antevisto, mas nem a amplitude da brutalidade nem a extensão da sua duração poderiam ser previstas por quem quer que fosse.

Esta introdução parece-nos inevitável para explicarmos como numa pequena janela de um tempo em que se julgou que tudo seria possível, emergiram propostas de socialização, que poderemos considerar de “alternativas” porque diferentes das que se afirmavam no campo das práticas políticas hegemónicas. Tais propostas “alternativas”, que tinham bem mais em comum com o que combatiam do que na altura pensavam, estavam ligadas, por um lado, ao passado histórico dos grupos sociais que os propunham, e por outro, assentes numa das linhas socialistas existentes na altura, o anarquismo.

Para percebermos um pouco da base em que assentavam tais propostas, devemos-nos lembrar, como antes sublinhámos para a generalidade das propostas políticas do século XIX e XX, que o anarquismo, como salienta o historiador James Joll, (Joll, 1970, mas também, entre outros, Fonseca, 1989 e Guérin, 1980) e o Comunismo como acentuou o politólogo Richard Crossman (Crossman, 2001) independentemente das suas bases filosóficas, económicas e políticas mais ou menos profundas, apresentam-se, no campo da acção e da devoção, como casos típicos do fenómeno que, com a ajuda de Jonh Gray, caracterizámos como “milenarismo”.

Neste sentido, ambos os movimentos carregaram para o campo do político, mas neste caso, da educação, uma forma “apocalíptica” de encarar a sociedade, como a descrição dos traços gerais do Anarquismo fornecida por James Joll tão eloquentemente nos mostra:

Os anarquistas combinam uma crença na possibilidade de uma transformação violenta e súbita da sociedade com uma crença na racionalidade dos homens e na possibilidade de aperfeiçoamento destes. (...) são os herdeiros de todos os movimentos religiosos utópicos e milenários que acreditaram que o fim do mundo estava para breve (...) por outro lado, são também os filhos da razão. Metternich, com verdade, chamou um dia a Proudhon o filho ilegítimo do iluminismo. Eles mais do que ninguém, levaram a sua crença na razão, no progresso e na persuasão pacífica para lá dos limites lógicos. O anarquismo é simultaneamente uma fé religiosa e uma filosofia racional (Joll, 1970, pp.13-14).

O anarquismo, corrente que neste caso mais nos interessa, mas o mesmo poderia ser dito do Comunismo, teve, no entanto, e sem abdicar do seu discurso irredentista, que o combinar com uma pragmática frequentemente contraditória com o discurso, e a base de tal prática foi em ambos os movimentos, o sindicalismo, a que se deve acrescentar no caso do Comunismo, o domínio do Estado e as responsabilidades que os Comunistas tiveram de assumir para o fazer funcionar.

Esta confluência entre um discurso apocalíptico gerador de uma enorme fé no futuro e uma praxis do dia-a-dia em que o poder constituía uma questão fundamental, prolongou por mais ou menos tempo a hegemonia de ambas as correntes no movimento social do século XX, o anarquismo morrendo na Guerra de Espanha e o Comunismo meio século depois (Peirats, 1976; Taylor, 2007)

A forma como a Utopia se combinou com a prática do dia-a-dia parece-nos visível no caso das relações entre o Anarquismo e a Educação, e, este “traço de carácter” do anarquismo, que simultaneamente parecia acreditar em “... *uma transformação violenta e súbita da sociedade(...)na racionalidade dos homens e na possibilidade de aperfeiçoamento destes...*” (Joll, *Ibidem*) parecia separá-lo das outras correntes socialistas, e sobretudo dos Comunistas.

Na verdade, os anarquistas crêem simultaneamente na insurreição e na Greve Geral como forma de destruição dos elementos fundamentais das estruturas dos Estados Modernos e na educação como forma de preparação dos povos para o aperfeiçoamento social, económico e humano que levaria ao “paraíso” terrestre, ou seja a sociedade sem classes e sem Estado. Já os socialistas e sobretudo os comunistas, mais pragmáticos, perceberam que seria a conquista do Estado e dos seus recursos que lhes permitiria a mudança social e política. Logo, para os Comunistas a educação era encarada de forma operativa: como elemento de resistência à ordem vigente, por um lado, e como forma de socialização fundamental nas etapas intermédias da construção do Socialismo, por outro (Dietrich, 1973; Lindenberg, 1977).

Há aspectos comuns a ambas as correntes, como é claro, mas a forma como o anarquismo entendeu (ou não) as dinâmicas do Estado Moderno, fez com que uma parte fundamental da sua acção se processasse na “sociedade civil”, como à frente veremos, projectando no terreno exemplos do que achavam ser o futuro da sociedade. Logo, enquanto que no anarquismo, a percepção do seu ideal de futuro apenas se pode escrutinar através do rasto militante que deixaram, ou seja, através de um esboço inacabado, já no comunismo, a sua sólida relação com poder durante um lapso de tempo longo e numa multiplicidade de regiões do mundo permitiu-nos uma análise global do legado que nos deixaram.

Nesta afirmação anterior se justifica a razão porque nós e muitos outros insistimos na análise da relações entre o anarquismo e a educação como factor fundamental da análise da Utopia e da “Alternativa” durante a segunda metade do século XIX até ao primeiro terço do século XX: o irredentismo anarquista, ao não se ter consumado numa obra “completa” e estável, deixa espaço para a imaginação, para “o que poderia ter sido, com base no que foi”, enquanto que o comunismo “foi”, e ao “ser”, tornou-se realidade e rasgou qualquer traço de Utopia que estivesse presente em alguns textos teóricos do século XIX que influenciaram decisivamente os militantes e simpatizantes do século XX.

2. Pragmatismo e utopia, liberdade e totalitarismo, ou a prática social e política do anarquismo

Numa entrevista feita no começo dos anos vinte do século passado por Raul Brandão ao então Secretário-geral do jovem e confuso Partido Comunista Português, Carlos Rates, este último diz a dada altura o seguinte:

Separa-nos dos sindicalistas e dos anarquistas eles darem uma importância primordial ao factor educação para provocar a revolução, enquanto nós supomos que serão os factores materiais que a hão-de provocar(...)Eles supõem que a revolução há-de vir quando a humanidade estiver educada(In Brandão, 1984).

Mais do que a realidade das intenções dos anarquistas, o que Carlos Rates nos expressa é uma parte importante da representação sobre a qual assentava a imagem do anarquismo.

Assim, não será de espantar que, visto dos nossos dias, a impressão que nos fica da acção política e social dos Anarquistas, anarco sindicalistas e sindicalistas revolucionários do princípio de século, é a de uma luta em duas frentes: na frente política, onde o objectivo era o de chegar à Greve Geral Revolucionária, o primeiro passo da destruição do Sistema Capitalista e da sua substituição por uma sociedade sem classes e sem Estado; numa outra frente, menos directa e mais difícil de classificar, mas que poderíamos chamar de “Cultural”, através da qual se procurava desenhar a construção de uma sociedade paralela e alternativa à então existente, uma espécie de “exemplo pela acção”, que preenchesse as lacunas da “sociedade Burguesa” e mostrasse aquilo que se queria que viessem a ser as sociedades libertárias.

Na verdade, e através sobretudo dos sindicatos em que eram dominantes, os anarquistas ou libertários, preocupavam-se com questões como a construção de cooperativas de consumo e de produção, de “bolsas de trabalho” que facilitassem a colocação de operários desempregados, de sítios de convívio e de formação cultural, como os “bufetes” e salas de leitura que se esperava que

substituísem as sempre odiadas “tabernas”, e finalmente as bibliotecas e as escolas, que pareciam ir mais além do que as conhecidas escolas de “militantes” ou de “aperfeiçoamento técnico e profissional”, que o mundo sindical europeu independentemente da sua filiação ideológica, popularizou nos séculos XIX e XX,.

Um extracto de uma carta publicada em “O Arsenalista”, órgão dos operários dos Arsenalis do Exército, de Dezembro de 1914, realçava bem este tipo de atitude substitucionista, ao salientar-se que os sindicatos deveriam

“...criar dentro do seu próprio seio, o meio novo, a sociedade nova, as novas instituições por intermédio das quais a produção se faça pela simples intervenção dos produtores, assim como a distribuição, assim como o consumo dos produtos...” (in *O Arsenalista*, Dezembro de 1914).

Em 1920 uma subscrição aberta pela secção do Alto do Pina do Sindicato Único da Construção Civil, para a compra da sede em que se encontrava instalada, propunha também o seguinte:

projecta-se a construção de uma sala para conferências, teatro e cinema, aulas de instrução primária, de desenho profissional, esperanto, etc. Será montada uma biblioteca e todas as comodidades que os operários necessitem depois de um dia de labor(in *O Construtor*, n.º 299, 1920).

Voltando ao “O Arsenalista” n.º 66 de 1924, podíamos ficar a saber que a sede dos Arsenalistas do Exército, dez anos depois da carta antes citada, estava dotada de bufete, balneário (duches) uma cooperativa de produção e de consumo, de uma biblioteca e de uma sede da Universidade Popular, tudo isto ilustrado por magníficas fotografias alusivas a algumas destas “comodidades” .

Esta atitude “comunitária”, assente em estratos populares desenraizados vindos recentemente do campo, que o anarco-sindicalismo procurava integrar, traduzia-se em documentos aprovados nos seus congressos, de que a “Organização Social Sindicalista”, tese estratégica aprovada no Congresso Confederal da Covilhã em 1922, tida como a “carta orgânica do Sindicalismo português” no dizer de Alexandre Vieira, é um exemplo.

Dizia este documento, a determinada altura o seguinte:

O sindicalismo comporta dentro da sua organização todos os órgãos necessários à vida complexa e exigente das sociedades progressistas e desempenha por meio desses órgãos todas as funções indispensáveis à complexa expansão e consoante aperfeiçoamento dessa vida .Contém não só os órgãos de produção mas também todos os indispensáveis à repartição das utilidades a fim de regular o consumo conforme as necessidades de cada qual.

Como organização social completa e integral, basta-se a si própria quer para transformar o actual regime quer para realizar e erigir todas as instituições da sociedade futura(In Vieira, 1974).

Estas expressões de um sindicalismo revolucionário “totalitário”, fechado e que desagradava a muitos anarquistas, reflectiam no entanto o peso que os sindicatos tinham nas estratégias de luta do anarquismo do princípio do século, dando o tom ao que no terreno se procurava fazer.

Tratava-se de uma estratégia de luta ou de uma vontade de que o Mundo viesse a ser gerido pelo sindicalismo? Nos meios libertários haveria pessoas que perfilhavam cada uma destas opiniões, mas dado o desenrolar da história que se seguiu, será a tese estratégica a única a poder ser analisada.

Na verdade, através desta atitude “substitutiva” face às estruturas sociais e políticas de uma sociedade que se pretendia eliminar, os libertários procuravam introduzir elementos desagregadores da ordem vigente, no sentido em que expunham as fraquezas dos regimes que desejavam derrubar, construía uma linha de propaganda e de combate social através da qual captavam e enquadravam militantes para a sua causa, e erigiam uma sociedade relativamente fechada e pretensamente autónoma que pretendia criar um ambiente cultural de “purificação” e de “espiritualidade” de onde viria a surgir o “Homem Novo” fruto de uma “educação integral” modelada pela maneira de ver o mundo em que assentava o ideário anarquista.

Parecia tratar-se de uma mistura entre uma proposta de integração alternativa dos meios sociais marginalizados pelo desenvolvimento económico e político do capitalismo do princípio do século e uma proposta de socialização totalizante, fundada numa ética religiosa e milenarista, como nos lembra o clássico James Joll, antes por nós citado.

É pois nesta combinação entre a proposta de construir um mundo novo assente nas ruínas do antigo, de integrar e juntar os estratos sociais sem rumo numa alternativa política sem fim à vista, mas que seria construída no seio de uma sociedade fechada e totalitária, que emerge o discurso sobre a escola e a educação.

3. O caminho para a acção: as escolas dos sindicatos operários no primeiro quartel do século XX.

No princípio do século XX, quer republicanos quer anarquistas fizeram da educação uma profusa utilização inserindo-a numa estratégia de luta contra o regime monárquico, ou mobilizando-a como parte de uma análise que apontava, quer o analfabetismo quer a escolaridade obrigatória e “oficial”, como uma arma de domínio político por parte da “Burguesia”.

De uma reacção de denúncia do mal, passava-se para uma atitude substitucionista segundo a qual nada haveria a esperar “deles” (do Estado), pelo que teria de ser “o povo” a fazer as suas próprias escolas.

Algumas citações extraídas da imprensa operária de expressão libertária da altura permitir-nos-á acompanhar a evolução e os traços dominantes da sua atitude para com a educação e a escola.

A primeira destas citações, datada de 1904, resume o desencanto do mundo militante operário face à educação que existia, e traça de uma forma límpida aquele que viria a ser o comportamento dos libertários face ao problema da escola:

A escola de hoje mais se assemelha a uma caserna do que a uma instituição encarregada de fornecer à sociedade homens livres e úteis (...). O professor, salvo honrosas exceções é o carrasco e o verdugo da criança quando devia ser o seu pai espiritual. É verdade que a instrução, tal como está preparada, tem por fim, não fazer homens compreendedores dos seus direitos dentro da sociedade, mas autómatos que se prestem a soldados para defesa da sociedade, bolsas para o pagamento de impostos...escravos que mourejem dia-a-dia para que os zangãos sociais folguem e se divirtam (...). Há portanto, a conveniência da parte de quem dirige a educação que ela se mantenha na mesma.(...) a nós cérebros libertos da instrução dogmática cabe-nos o dever não de pedir ao Estado que remodele a instrução, o que ele nunca fará, mas de criarmos escolas(...) fundadas na moderna pedagogia...Um esforço pois, que o interesse é nosso e dos nossos filhos(In O Metalúrgico, nº 25, 1904).

A segunda destas citações extraídas do órgão dos trabalhadores da construção civil em 1915, é de um tempo em que as escolas montadas pelos sindicatos são cada vez mais numerosas, e reforça esta linha de rumo.

Diz-se nela o seguinte:

Mandai à escola os vossos filhos e ide vós próprios porque o homem que atravessa a vida não conhecendo mais do que as ferramentas com que ganha o sustento, não deixará jamais de ser um escravo. Lembrai-vos que a burguesia treme apavorada ao lembrar-se que os trabalhadores procuram instruir-se, porque uma escola fundada dentro de uma associação operária é mais uma enxada na cova que os há-de sepultar e com eles a tirania (In O Construtor, nº 84, 1915).

Oito anos mais tarde, podemos ouvir o seguinte da parte de um dirigente sindical que preside à inauguração do ano lectivo de uma escola sindical:

O que devemos fazer? Contribuir para que esta e outras escolas mantidas pelos sindicatos não desapareçam mas (...) pelo contrário se robusteçam, para os nossos filhos se puderem educar livremente sem que exista a mentira e a hipocrisia que os reaccionários vão infiltrando não só nas escolas particulares mas nas oficiais também (In A Batalha, nº1480,1923).

Finalmente uma última citação, de um tempo em que, por via da crise económica e política que irá dar origem ao começo da ditadura em 1926, e por via também da concorrência que o jovem Partido Comunista Português lhe move no meio operário, a Confederação Geral do Trabalho de inspiração anarco-sindicalista se encontra já numa situação delicada

Em Setembro de 1925, no último Congresso Confederal da C.G.T, o qual teve lugar em Santarém, é aprovada uma “Tese sobre Educação” que tinha sido discutida três anos antes num anterior Congresso, mas que não tinha chegado à fase de aprovação.

Esta tese, que consagra ao mais alto nível aquilo que parecia ser um interesse por parte dos sindicatos anarco-sindicalistas relativamente à educação e que se apoiava nas escolas que iam mantendo e criando, diz-nos, em linhas gerais o seguinte:

A educação deve ser obra dos próprios trabalhadores, únicos depositários de uma ideologia que está de acordo com as leis naturais da sociologia (...).

O Congresso convida as Uniões de Sindicatos (...) a fundar, organizar e pôr a funcionar, desde já, dentro dos limites das suas possibilidades:

a) Escolas Primárias de educação integral sob o tipo-modelo de Escolas-Oficinas ou Escolas de Trabalho, para educação geral e especial dos filhos dos seus associados;

b) Institutos de Educação (tipo de Universidades Populares) (Sousa, 1976, p.172)

De seguida são indicados os caminhos práticos a percorrer para levar esta tese adiante.

Como dissemos antes este tipo de discurso é acompanhado de um esforço de construção e de organização de um mundo escolar sindical embrionário que se começa a tornar mais visível a partir de 1916.

De facto é neste ano que aparece a primeira “Comissão Escolar” constituída por delegados eleitos nas várias delegações lisboetas da Associação de Classe da Construção Civil, e a partir daqui até 1926, quase todos os Sindicatos ou Uniões de Sindicatos (os Sindicatos Únicos), passam a inscrever nos seus estatutos a existência de Comissões Escolares, cujas funções vão desde a organização e gestão de algo que cada vez se assemelha mais a uma rede, embora pequena de escolas sindicais, até à vigilância ideológico-educativa, “... *procurando educar pelos métodos racionais aconselhados pela pedagogia moderna os operários metalúrgicos e os seus filhos...*”, como vem escrito nos estatutos do Sindicato Único Metalúrgico, aprovados em 1919, e transcritos em “O Eco Metalúrgico” nº2 de 1927.

Mas quais os ideais político-pedagógicos destas escolas, qual a distância entre esses ideais e a prática que lhes foi possível, quantas destas escolas funcionaram de facto, em suma o que foram estas escolas?

4. Utopia e realidade: Traços de carácter das escolas dos sindicatos operários do princípio do século XX

Começando pelo fim, detectamos na imprensa operária que nos foi possível consultar referente aos anos que decorrem entre 1917 e 1927, 41

destas escolas, 25 das quais se localizavam em Lisboa e na Margem Sul, 7 no Alentejo, 5 no Porto, 2 na zona Centro e 2 no Algarve (Candeias, 1994).

Do ponto de vista da distribuição por sectores laborais, 29 destas escolas estavam sedeadas em sindicatos ou uniões de sindicatos operários, 5 encontravam-se em sindicatos do sector de serviços, 4 (todas no Porto) em “Bibliotecas e Centros de Estudos Sociais” e 3 em sindicatos de trabalhadores rurais.

Para que as tivéssemos incluído nesta listagem, teriam que ser escolas referenciadas pelo menos 2 vezes no espaço de dois anos na imprensa a que tivemos acesso, e tudo indica que não se trata de mais do que uma amostragem, visto que a maioria da imprensa sindical que consultamos se projectava geograficamente em Lisboa e na Margem Sul do rio Tejo.

O número de crianças que em média frequentava tais escolas foi por nós estimado entre trinta e quarenta por escola, casos havendo em que tal cifra se elevava a 70, como na escola da Associação de Classe da Construção Civil da Palma, em Lisboa no ano de 1917, ou mesmo a 130 alunos entre adultos e crianças, distribuídos por dois professores na escola Francisco Ferrer criada e mantida pela União dos Sindicatos Operários de Évora segundo informação prestada no nº1 do jornal “A Aurora Social” do ano de 1919. Difícil é pois dizer com exactidão o número de crianças que por estas escolas passaram, porque difícil é também saber quantas destas escolas existiram e durante quanto tempo.

Tratava-se de escolas que na sua maioria, preparavam crianças para os exames da 3ª ou 4ª classe, e da 5ª classe ou seja, para o ‘Diploma de Instrução Primária Elementar (3ª ou 4ª classe segundo as mudanças que foram tendo lugar durante a 1ª República) ou Complementar (5ª classe).

Enquanto que os exames da 3ª ou 4ª classe podiam ser prestados na escola, perante um júri sancionado e aprovado por um inspector de circulo, já os exames da 5ª classe eram prestados em Escolas Nacionais e na presença de inspectores.

Daqui podemos tirar várias conclusões.

A primeira destas conclusões, é a de que na sua generalidade, os programas seguidos por estas escolas seriam os mesmos que os das suas congéneres do Estado. Desta óbvia conclusão pouco mais se poderá avançar, visto que estes programas eram extremamente vastos, raro sendo os professores que os cumpriam integralmente, além de que pelo seu vago conteúdo, permitiam pedagogias diferenciadas de caso para caso, dependendo e mais uma vez, do professor e dos seus ideários.

A segunda conclusão é que tal diferenciação pedagógica, no caso de ela existir, e nós estamos em crer que pelo menos na maioria dos casos ela existiria, se poderia exprimir melhor nos programas da Instrução Primária Elementar os quais culminariam num exame na própria escola, portanto

“em casa”, do que nos programas que levavam à 5ª classe que terminavam com um ameaçador e intimidatório exame nacional prestado numa escola “do Estado”. De qualquer das formas, raras eram as crianças do povo que na altura, tendo a sorte de estarem na escola, mais faziam do que a escolaridade obrigatória, que era precisamente a escolaridade elementar.

Vejamos como um destes exames de 3ª classe, que decorreu na escola da secção sindical da construção civil da Palma no ano de 1917 nos foi descrito pelo jornal “O Construtor” n.º 210 do mesmo ano:

A festa principiou pelas 13 horas com o exame de passagem de classe, sendo o júri constituído pelos senhores Borges Grainha e José João do Amaral, membros da liga contra o Analfabetismo, estando presentes os professores João Lima Costa e a senhora Maria do Carmo Groom. Os alunos prestaram provas sendo distinguido com vários livros o aluno que mais se distinguiu, Luís Vasques. Borges Grainha felicitou os professores desta escola pela forma como souberam aproveitar o seu tempo educando os deserdados da fortuna (in “O Construtor” n.º 210, 1917).

Este júri em que pontificou o professor de liceu, Maçon, escritor e tribuno anti-clerical Borges Grainha, e que teve que ser sancionado por um inspector de circulo, mostra como uma parte destes inspectores eram flexíveis, senão mesmo simpatizantes destas escolas populares ligadas aos sindicatos.

Se os anarquistas eram contra os exames, pouco mais podiam fazer quando se tratava de credenciais pragmáticas para crianças que dotadas de um diploma teriam possibilidades de ascensão social diferentes das que o não tinham, argumento a que os próprios pais das crianças seriam sensíveis. Mas que se chegue a dar prémios aos melhores examinados, eis algo que não passaria por exemplo pela cabeça de uma das figuras tutelares destas escolas, o pedagogo catalão Francisco Ferrer. A ironia de tudo isto reflecte-se no tipo de prémios dados aos alunos, que na mesma escola, mas uns anos depois, em 1920, se distinguiram nestes exames: “A Paixão de Ferrer” e “A Escola Moderna de Barcelona”.

Eram estas escolas diferentes, do ponto de vista pedagógico, das escolas do Estado que tanto eram por elas criticadas?

Do pouco que sabemos, visto que depois da ditadura nada delas restou, pensamos que sim.

A primeira destas diferenças era a distância em termos sociais a que, por contraste com as imperiais e sisudas escolas do Estado, estas crianças se encontravam. Na verdade, estas eram as escolas escolhidas e frequentadas livremente pelos seus pais, muitos dos quais estariam também sindicalizados, e frequentariam os espaços em que os seus filhos estudavam e isto por si só poderia marcar uma enorme diferença.

Elas eram também e visceralmente contra os castigos físicos, e esta posição de princípio era de tal forma levado a sério que o facto de um professor destas escolas ter batido em alguns dos seus alunos foi considerado suficientemente sério para que a União dos Sindicatos de Lagos levasse o caso aos órgãos de topo da União Operária Nacional a estrutura nacional do Movimento Operário que antecedeu a C.G.T., a qual nomeou uma comissão para estudar o incidente.

Estas escolas, tinham também, uma espécie de “escola-piloto” que lhes foi servindo de modelo, que foi a Escola Oficina n.º 1, sobre a qual a bibliografia é já relativamente abundante, pelo que nos dispensamos de a referir com mais pormenor (Candeias, 1994). Sem terem tido possibilidades, nem meios para fazerem o que Adolfo Lima e Luís da Matta fizeram da Escola Oficina n.º 1, é no entanto sintomático que na “tese sobre educação” votada no Congresso Confederal de Santarém, as referências às escolas ideais do futuro, se baseiem explicitamente nesta escola.

Finalmente, elas baseavam-se num credo pedagógico-político que tomou a designação de “Racionalismo Pedagógico”, assente numa revisão crítica e socialmente empenhada das teorias da Educação Nova do princípio do século, teorias essas que procuravam assentar os processos de aprendizagem em metodologias activas que motivassem o aluno e instaurassem um clima de liberdade nas escolas que contrastasse com o inimigo ideológico do tempo, a “educação tradicional”. Este credo pedagógico-político sintetizado a partir da obra do pedagogo catalão Francisco Ferrer, era, na opinião de Péré Solá constituído pelos seguintes elementos:

a) O racionalismo livre-pensador do século XIX; b) O cientismo positivista; c) A crítica social libertária sobre o papel da educação e da escola. Este último aspecto – a crítica social anarquista – imprimirá a imagem de marca a quase todas as realizações da Escola Moderna (Solá, citado por Candeias, 1987, p.360).

Esta crítica social de extracção anarquista, e neste caso de um anarquismo profundamente envolvido nas lutas sindicais do princípio do Século, teria dado a estas escolas um carácter militante que evidentemente, constituiria outro dos traços demarcantes face às “Escolas do Estado”, mas que seria alvo da crítica de outros anarquistas como antes sugerimos e as palavras escritas pelo pedagogo libertário Emílio Costa em “O Germinal” n.º 8 de 1916 no-lo confirmam:

Como o ensino racional fora perseguido começou-se a chamar de “racional” toda a propaganda revolucionária feita às crianças na escola. (...) Não é por se ser bom sindicalista ou bom anarquista que se sabe dirigir uma escola (...) Entretanto fundem-se escolas se há meios para isso, mas sem etiqueta... e sem querer fazer das crianças pequeninos revolucionários cheios de doutrinas humanistas e emancipadoras (in O Germinal, n.º 8, 1916).

E aqui se percebe bem a grande contradição dos anarquistas quando praticam a educação, mas também, quando se encontram perante a perspectiva de tomarem o poder, como foi o caso em algumas ocasiões durante a Guerra Civil Espanhola. Eles hesitam sempre entre a sua própria ética, que abomina a ideia de “doutrinação”, como o cuidado posto por Adolfo Lima e os pedagogos da Escola Oficina n.º1 exemplifica; e uma atitude “militante” própria de quem se encontra imerso em plena luta social, de que o exemplo máximo é a obra de Francisco Ferrer, que eles em geral tanto veneram, mas, por quem, por exemplo Adolfo Lima, claramente desconfiava.

Esta ambiguidade muito humana de um movimento muito pouco “homogéneo” e “disciplinado” permitir-nos-á manter o *suspense* em relação uma corrente política que persistindo nas suas dúvidas, ainda assim conseguiu ter um papel fundamental nos domínios sociais, políticos e educativos durante o século XIX e primeiro terço do século XX,. Mas, por outro lado, será esta ambiguidade que também nos permitirá encontrar no anarquismo exemplos para tudo, desde um catálogo de atitudes generosas e verdadeiramente em linha com o mais profundo respeito pela liberdade e autonomia da pessoa, até ao mais puro militantismo, que em nome de um ideal podia sacrificar o que fosse preciso, como o fizeram muitos outros revolucionários da Modernidade.

Assim, e para o caso português, entre o sonho de mudar o mundo, a realidade de uma população urbana que via na escola um pragmático caminho para viver melhor e as insuficiências de um Estado que tardava em responder à procura de educação por parte do povo, os anarquistas foram encontrando um espaço de afirmação, também na educação, espaço esse que vem a terminar de forma progressiva mas dolorosa, pelo natural desenvolvimento do Estado Moderno português que se dá no contexto do Estado Novo, um regime ditatorial que os ilegaliza e persegue.

Deixaram um traço romântico, como antes sugerimos, provavelmente porque nunca em Portugal ou em qualquer outro país, com a breve e conturbada excepção espanhola, chegaram a ter um acesso directo ao poder por muito tempo, ao contrário do que se passou com os Comunistas. Se tal tivesse sucedido teríamos nós esta imagem benévola que deles guardamos, ou as raízes “milenaristas” em que baseavam a sua forma de ver o mundo tê-los-ia conduzido ao opróbrio que marcou os outros regimes totalitários do século XX?

Bibliografia:

- Archer, M. *Social origins of educational systems*. Londres: Sage Publications, 1987.
Brandão, R. *Os operários*. Lisboa: Biblioteca Nacional, 1984.

- Candeias, A. As escolas operárias portuguesas do 1º quarto do século XX. *Análise psicológica*, n.º3, série V, 327-362, 1987.
- Candeias, A. *Educar de Outra Forma: a Escola Oficina N.º 1 de Lisboa. 1905-1930*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.
- Candeias, A. Traços marcantes da Educação Nova na Europa e Estados Unidos da América. In A. Candeias, A. Nóvoa & M.H. Figueira (Orgs) *Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos 1923-1941*, pp. 13-24. Lisboa: Educa, 1995.
- Candeias, A. Traços da educação libertária no Portugal do princípio do Século" in *Utopia*, n.º 5, 37-45, 1997.
- Candeias, A. Modelos alternativos de escola na transição do século XIX para o século XX. In Cynthia Pereira de Sousa e Denice Barbara Cattani (Orgs), *Práticas educativas, culturas escolares e profissão docente*, pp.131-141. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.
- Candeias, A. Modernidade e cultura escrita nos séculos XIX e XX em Portugal: População, Economia, Legitimação Política e Educação. In A. Candeias (Org.) *Modernidade, Educação e Estatísticas na Ibero-América dos séculos XIX e XX: estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza* (pp. 53-113). Lisboa: Educa, 2005.
- Candeias, A. Inovação, Ruptura e Continuidade na 1ª República: um balanço crítico sobre a Educação, in *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, nº 18, 211-231, 2006.
- Carr, E.H. *A revolução Bolchevique, 1917, 1923*. Porto: Edições Afrontamento, 1977, 1979.
- Crossman, R. (org). *The God that failed*. Columbia University Press: New York and Chichester, 2001.
- Dietrich, T. *La Pédagogie Socialiste*. Paris : François Maspero, 1973.
- Dubar, C. *La socialisation*. Paris: Armand Colin, 2002.
- Dupeux, G. La III éme République: 1871-1914, les enfances de la démocratie bourgeoise. In Georges Duby (Org), *Histoire de la France, des origines à nos jours*, pp.738- 763. Paris: Larousse, 1995.
- Elias, N. *O processo civilizacional*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989, 1990.
- Fonseca, C. *Para uma análise do movimento libertário e da sua história*. Lisboa: Antígona, 1988.
- Freire, J. *Ideologia, ofício e práticas sociais. O anarquismo e o operariado em Portugal*. Lisboa: ISCTE, tese de Doutoramento, 1988.
- Gaddis, J. *The Cold War*. London: Penguin Books, 2005.
- Gellner, E. *Nações e nacionalismo*. Lisboa: Gradiva, 1993.
- Guérin, D. *Ni Dieu ni Maître: anthologie de l'Anarchisme*. Paris: François Maspero, 1980.
- Gray, J. *A morte da Utopia*. Lisboa: Guerra e Paz, 2008.
- Harp, S. L. *Learning to be loyal: Primary schooling as Nation building in Alsace and Lorraine, 1850-1940*. Dekalb: Northern Illinois University Press, 1998.
- Hobsbawm, E. J. *Nations and nationalism since 1780. Programme, myth, reality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Hobsbawm, E. J. *A era dos extremos: história breve do século XX, 1914-1991*. Lisboa: Editorial Presença, 2002.

- Joll, J. *Anarquistas e anarquismo*. Lisboa: Dom Quixote, 1970.
- Joll, J. *A Europa desde 1870*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- Judt, T. *Pós Guerra. História da Europa desde 1945*. Lisboa: Edições 70, 2005.
- Lindenberg, D. *A internacional comunista e a escola de classe*. Coimbra: Centelha, 1977
- Macmillan, M. *Paris 1919: six months that changed the world*. New York: Random House, 2002.
- Martins, H. (1998). *Classe, status e poder*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Meyer, J.; Kamens, D. e Benavot, A. (orgs.). *School Knowledge for the masses. World models and national primary curricular categories in the twentieth century*. Londres: Falmer Press, 1992.
- Nettl, J. P. The State as a conceptual variable. In J. A. Hall (org.), *The State: critical concepts*, Vol. I (pp. 9-36). Londres e Nova Iorque: Routledge, 1999.
- Nóvoa, A. Uma educação que se diz nova. In A. Candeias, A. Nóvoa & M.H. Figueira (orgs) *Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos 1923-1941*, pp. 25-41. Lisboa: Educa, 1995.
- Ó, J. R. *O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa, 2003.
- O' Connel, R.L. *História da Guerra, armas e homens*. Lisboa: Editorial Teorema, 1995.
- Peirats, J. *Los anarquistas en la crisis política española*. Madrid: Ediciones Júcar, 1976.
- Perrineau, P. e Reynié, D. *Le dictionnaire du vote*. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.
- Rioux, J.-P. *La Révolution Industrielle*. Paris: Éditions du Seuil, 1971.
- Rose, R. *International encyclopaedia of elections*. Londres: Macmillan, 2000.
- Sousa, M.J. *O Sindicalismo em Portugal*. Porto: Afrontamento, 1976.
- Taylor, F. *O muro de Berlim: 13 de Agosto de 1961 – 9 de Novembro de 1989*. Lisboa: Edições Tinta da China, 2007.
- Ulam, A. *Os Bolcheviques*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1976.
- Vieira, A. *Para a História do Sindicalismo em Portugal*. Lisboa: Seara Nova, 1974.
- Wagner, P. *Liberté et discipline: les deux crises de la modernité*. Paris: Éditions Métailié, 1996.
- Wagner, P. Modernidade, capitalismo e crítica. *Fórum Sociológico*, 5/6 (2ª série), 41-70, 2002.

Imprensa operária de inspiração anarquista consultada:

- A Aurora Social – Órgão da União dos Sindicatos de Évora – 1919-1922, Évora.
- A Batalha – Órgão da Confederação Geral do Trabalho – 1919-1927 (1ª série), Lisboa.
- O Arsenalista – Órgão do Sindicato dos Arsenalistas do Exército – 1914-1917, Lisboa.
- O Construtor – Órgão das classes da Construção Civil e do Operariado em geral -1906 -1927, Lisboa.
- O Eco Metalúrgico – Órgão do Sindicato Único Metalúrgico de Lisboa – 1927-1931, Lisboa.
- O Metalúrgico – Órgão das classes Metalúrgicas e do Operariado em geral – 1902-1904, Lisboa.
- O Germinal – Órgão de opinião anarquista, 1915-1918, Lisboa.