

O racionalismo pedagógico no Cone Sul Atlântico: a recepção das ideias de Francisco Ferrer y Guardia no eixo Rio-São Paulo e no Rio da Prata (1901-1915)

El racionalismo pedagógico en el Cono Sur: la recepción de las ideas de Francisco Ferrer y Guardia en el eje Río-São Paulo y en el Río de la Plata (1901-1915)

Pedagogical Rationalism in the Atlantic Southern Cone: The Reception of Francisco Ferrer y Guardia's Ideas in the Rio-São Paulo Axis and the Río de la Plata (1901-1915)

Eduardo Augusto Souza Cunha*

Programa de Pós-Graduação em História Econômica, Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil

eduardoascunha@gmail.com

ORCID: 0009-0001-6084-0736

Citar como: Souza Cunha, E. A. (2026). O racionalismo pedagógico no Cone Sul Atlântico: a recepção das ideias de Francisco Ferrer y Guardia no eixo Rio-São Paulo e no Rio da Prata (1901-1915). *Desde el Sur*, 18(3), e0058.

RESUMO

O artigo pretende abordar a recepção do racionalismo pedagógico da Escola Moderna, fundada por Francisco Ferrer y Guardia, nas regiões do Rio da Prata e do eixo Rio-São Paulo. A recepção é entendida como um processo de apropriação promovido por diversos agentes históricos que atuam como mediadores entre o contexto de produção das ideias e o contexto de apropriação. Para examinar esse processo, analisam-se as publicações de artigos em periódicos e folhetos que circularam sobre o racionalismo pedagógico de Ferrer y Guardia em Buenos Aires, Montevideu, Rio de Janeiro e São Paulo entre 1901 e 1915. Consideramos que, desse modo, lança-se luz sobre a rede transnacional de militância que estruturava o anarquismo em ambas as regiões e a heterogeneidade das apropriações das ideias de Ferrer. Por fim, enfatiza-se a articulação dos

* Autor correspondente: Eduardo Augusto Souza Cunha, Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil. Correo: eduardoascunha@gmail.com

debates intelectuais com as práticas pedagógicas levadas a cabo por anarquistas.

PALAVRAS-CHAVE

Francisco Ferrer y Guardia, história do livro, história global

RESUMEN

El artículo pretende abordar la recepción del racionalismo pedagógico de la Escuela Moderna, fundada por Francisco Ferrer y Guardia, en las regiones del Río de la Plata y del eje Río-São Paulo. La recepción es un proceso de apropiación promovido por diversos agentes históricos que actúan como mediadores entre el contexto de producción de las ideas y el contexto de apropiación. Para examinar este proceso, se analizan las publicaciones de artículos en periódicos y folletos que circularon sobre el racionalismo pedagógico de Ferrer y Guardia en Buenos Aires, Montevideo, Río de Janeiro y São Paulo entre 1901 e 1915. Consideramos que, de este modo, se arroja luz sobre la red transnacional de militancia que estructuraba el anarquismo en ambas regiones, y la heterogeneidad de las apropiaciones de las ideas de Ferrer. Por último, se enfatiza la articulación de los debates intelectuales con las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por anarquistas.

PALABRAS CLAVE

Francisco Ferrer y Guardia, historia del libro, historia global

ABSTRACT

The article aims to address the reception of the pedagogical rationalism of the Modern School, founded by Francisco Ferrer y Guardia, in the regions of the Río de la Plata and the Rio-São Paulo axis. Reception is understood as a process of appropriation promoted by various historical agents who act as mediators between the context of production of ideas and the context of appropriation. To examine this process, we analyze the publication of articles in newspapers and pamphlets that circulated on Ferrer y Guardia's pedagogical rationalism in Buenos Aires, Montevideo, Rio de Janeiro, and São Paulo between 1901 and 1915. We consider that, in this way, light is shed on the

transnational militant network that structured anarchism in both regions and the heterogeneity of the appropriations of Ferrer's ideas. Finally, emphasis is placed on the articulation of intellectual debates with the pedagogical practices carried out by anarchists.

KEYWORDS

Francisco Ferrer y Guardia, history of books, global history

Introdução

A morte de Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) foi amplamente noticiada em jornais na América do Sul. No Rio de Janeiro, em nota de primeira página d'*A Voz do Trabalhador*, lê-se:

Não houve um canto do mundo donde não saísse um grito de dor pela perda inesperada de um homem que com vigor e inteligência difundia a instrução tão necessária à massa proletária e tão negada pelos governos, a quem interessa conservá-la na ignorância (1909, 30 de outubro, *A Voz do Trabalhador*, n. 19, p. 1).

Em São Paulo, a repercussão do assassinato do educador catalão levou ao reaparecimento do jornal anti-clerical *A Lanterna*. Em seu primeiro número da segunda fase, os redatores afirmam que «o grande mártir da educação popular» acabou morrendo «como um novo Galileu, como um novo Giordano Bruno, como um novo Servet, vítima do fanatismo inquisitorial da canalha jesuítica» (1909, 17 de outubro, *A Lanterna*, n. 1, p. 1).

No Rio da Prata, os lamentos e as homenagens também foram publicados na imprensa. Na capital argentina, o diário *La Protesta* convocou os trabalhadores a se somarem às manifestações para denunciarem o assassinato político de Francisco Ferrer e paralisarem seu trabalho. Dias depois, reuniu notícias de manifestações similares não só em Buenos Aires, mas também em Paris, Londres, Madri, Roma, Nápoles, Santiago, Rio de Janeiro e Montevidéu (1909, 17 de outubro, *La Protesta*, n. 1774, p. 1). E sintetizou: «la humanidad entera ha sido fuzilada en Ferrer» (1909, 14 de outubro, *La Protesta*, n. 1771, p. 1). Em Montevidéu, a revista *La Semana* —diferentemente dos jornais citados até aqui, não era uma publicação dirigida por anarquistas— dedicou um poema à Ferrer, de autoria de Alberto Lasplaces. Em seus últimos versos, o poeta afirma: «Por eso ¡oh buen maestro sublime y bondoso: que has entrado en el templo de la inmortalidad, duerme tranquilamente tu divino reposo que tu escuela es un símbolo para la humanidad» (Lasplaces, 1909, p. 6).

Esse breve compilado de obituários ilustra o alcance das ideias de Francisco Ferrer y Guardia nas quatro cidades citadas. O educador catalão tornou-se conhecido, sobretudo, a partir da *Escuela Moderna* de Barcelona, sendo ele o fundador e diretor. O projeto da Escola e as ideias de educação de Ferrer ficaram conhecidas como racionalismo pedagógico e se espalharam para outros lugares do mundo, não somente por anarquistas, mas sobretudo por militantes vinculados a grupos desse setor político.

O objetivo desse artigo é compreender como se deu a recepção do racionalismo pedagógico no Cone Sul Atlântico, enfatizando o processo em São Paulo, Rio de Janeiro, Montevideu e Buenos Aires, por meio de publicações periódicas (jornais e revistas) e avulsas (livros e folhetos). Queremos explorar quais foram os sujeitos históricos que se envolveram nos debates sobre as ideias de Ferrer e quais foram os significados atribuídos na apropriação de tais sujeitos. A escolha do recorte espacial não é fortuita: como veremos, as quatro cidades mantiveram entre si um intenso intercâmbio e circulação de ideias, militantes, publicações e recursos financeiros.

Antes de tudo, cabe a nós esboçarmos o panorama da historiografia do anarquismo nas últimas décadas, no qual há esse artigo está em diálogo.

A história do anarquismo sob a ótica transnacional e os usos da categoria de rede

Desde o início do século XXI, a historiografia do anarquismo tem trabalhado com enfoques espaciais que ultrapassam os recortes nacionais. Essa renovação pode ser compreendida por alguns motivos. Observando a conjuntura que se inicia na década de 1990, com o fim da União Soviética e o avanço da globalização neoliberal, bem como a resistência à ela por meio de movimentos antissistêmicos que fizeram frente ao discurso do «fim da história», houve um fortalecimento dos estudos sociólogos transnacionais. Os encontros do FMI e do G6, o movimento antiglobalização, o neozapatismo e os encontros do Fórum Social Mundial foram acontecimentos que marcaram pesquisadores das ciências humanas. Desse modo, sociólogos e historiadores buscaram olhar para os processos e os grupos sociais do presente e do passado a partir das interações que atravessam as fronteiras nacionais.

Nos anos 2000 saíram os primeiros trabalhos que abordaram o anarquismo sob uma ótica transnacional. Em sua pesquisa sobre as identidades nacionais, Benedict Anderson (2014) tratou das relações entre militantes envolvidos com a luta de libertação nacional em Cuba e Filipinas, entre 1890 e 1910, com os anarquistas espanhóis. Anos depois, Davide Turcato (2007) fez uma minuciosa investigação histórica sobre as atividades de

militantes italianos que circulavam entre a Europa, os Estados Unidos e o norte da África. Observa-se, no estudo de Turcato, uma aproximação metodológica dos estudos transnacionais, ao adotar como objeto as relações estabelecidas por anarquistas que cruzavam as fronteiras e de que maneiras elas forneciam as bases para a ação política em cada localidade. Cabe destacar também o trabalho conjunto entre Lucien van der Walt e Michael Schmidt (2009), que propuseram um panorama da história do anarquismo sob uma ótica global. No ano seguinte, saiu o importante livro *Anarchism and syndicalism in the colonial and postcolonial world*, organizado por Lucien van der Walt e Steven Hirsch (2010). A coletânea traz uma reunião de estudos transnacionais sobre o anarquismo no em São Paulo e no Rio da Prata.

Na década seguinte, abordagem transnacional da história do anarquismo avançou sobretudo com a publicação de obras coletivas. Primeiro, em ordem cronológica, saiu o dossiê organizado por Steven Hirsch (2011), intitulado *Transnational Anarchism in Latin America*. Em seguida, houve a publicação do livro organizado por Clara Lida e Pablo Yankelevich (2012), a respeito das relações entre anarquistas da Espanha e da América Ibérica. Outro dossiê relevante foi *The Whole World Is Our Homeland: Italian Anarchist Networks in Global Context, 1870-1939*, organizado e publicado pela revista *ZapruderWorld* (2014). Destacamos mais duas compilações: o livro *In defiance of boundaries: anarchism in Latin American history* sob responsabilidade de Geoffrey de Laforcade e Kirwin Shaffer (2015) e *Reassessing the transnational turn: scales of analysis in anarchist and syndicalist studies*, organizado por Bert Altena e Constance Bantman (2017).

Essas pesquisas apresentam alguns traços em comum. Em primeiro lugar, destaca-se o diálogo e o intercâmbio estabelecidos entre elas. Embora possuam objetos e referenciais teóricos diversos, o contato entre os autores e seus pares contribuiu para a definição de certos contornos compartilhados. Outra aproximação diz respeito à articulação entre diferentes espaços, com a alternância entre escalas locais, regionais e nacionais, além do uso da categoria de rede para compreender a circulação e os vínculos entre grupos anarquistas situados em diferentes latitudes.

Esse breve panorama dos estudos sobre o anarquismo a partir de uma perspectiva transnacional evidencia a existência de um intenso debate metodológico. Tal discussão não se restringe a determinadas correntes acadêmicas, já que a pluralidade de pressupostos teóricos constitui uma marca desse conjunto de pesquisas. Essa diversidade, associada ao intercâmbio entre os autores, contribuiu para o aprofundamento de categorias analíticas relevantes para investigações futuras. Entre elas, destaca-se a compreensão do anarquismo como uma rede. Presente em diversos

trabalhos, essa categoria permitiu romper com a ideia de um anarquismo circunscrito apenas ao âmbito nacional, favorecendo uma abordagem voltada para suas conexões e interações transnacionais.

Davide Turcato (2007), ao abordar os anarquistas italianos na virada do século XIX para o século XX, observou que a historiografia do anarquismo italiano caía em um erro. Ao analisar a história do anarquismo apenas no âmbito nacional, ela estabeleceu que o anarquismo era marcado por movimentos cíclicos de surgimento, organização, contestação, repressão e, por fim, desaparecimento. Turcato, ampliando a escala nacional e abarcando também Estados Unidos e Egito, por exemplo, verificou que, na realidade, os grupos ácratas

se moveram de uma esfera para outra e os historiadores não perceberam quando eles saíram do lugar onde eles estavam olhando. De fato, o anarquismo italiano foi um movimento transnacional que se estende ao redor do Oceano Atlântico e do Mar Mediterrâneo (Turcato, 2007, p. 410).

Desse modo, ao abordar o anarquismo como uma rede, o autor enfatiza as especificidades do seu modelo de organização ao invés de tentar enquadrá-lo nos mesmos moldes de um partido político.

Em um sentido semelhante, para lidar com as interações entre as escalas, Kirwin Shaffer (2009) fez importantes aportes em seus trabalhos. Ao analisar o anarquismo em Cuba, o autor identificou que a capital era um importante ponto de circulação de ideias, recursos e militantes entre as cidades do país, da região da América Central e também com a Espanha. Em outro artigo, Shaffer (2014) se deteve com maior profundidade sobre o modo em que ele pensou a categoria de rede. Como ponto de partida, é preciso compreender o anarquismo em seu enraizamento em realidades históricas concretas, percebendo as relações desenvolvidas no âmbito local e seus vínculos com outras localidades. Assim, estabelece-se a rede enquanto uma linha que costura diversos pontos. É necessário pensar que os militantes interagiam diretamente não com as linhas, mas com esses pontos. Como afirma Shaffer (2014, p. 4):

Em suma, os anarquistas não viviam e trabalhavam diariamente nas linhas que ligavam um ponto ao outro. Eles viviam e trabalhavam nos pontos. Os anarquistas tiveram que viver diariamente sob as realidades econômicas do capitalismo local e internacional, as leis dos governos locais e nacionais e os desafios decorrentes de uma gama diversificada de atores locais. [...] Cada ponto foi influenciado pelos outros pontos, quer fossem os homens e mulheres que transitavam entre os lugares, o dinheiro que fluía de um lugar para outro para comprar jornais ou financiar causas locais e internacionais, ou os

comunicados e cartas publicados do exterior em vários jornais que inspiraram, desafiaram ou ajudaram a aumentar a consciência internacional dos leitores. Os fluxos transnacionais influenciaram eventos e condições locais e nacionais. As redes também podem fornecer refúgios para anarquistas que precisam escapar de uma situação local específica.

Portanto, para a adoção da categoria de «rede» na pesquisa sobre anarquismo, é preciso ter claro as dimensões de escala na análise e suas interações dialéticas. Nas palavras de Shaffer (2014, p. 4), «os historiadores têm que gastar tanto tempo nas linhas quanto nos pontos, não abandonar um pelo outro, não abandonar nosso foco no nacional pelo transnacional, mas desenvolvê-los da forma mais densa e simultânea possível.» Olhar somente para o transnacional recai na retirada do contexto histórico onde os anarquistas estavam inscritos; em um sentido contrário, olhar apenas para o local ou o nacional seria ignorar a prática internacionalista constituinte do anarquismo.

Por fim, cabe um breve comentário sobre o que entendemos por recepção. Para a metodologia usada no presente artigo, acreditamos que um importante aporte a respeito dessa dinâmica é de Laura Fernández Cordero. Para analisar a imprensa anarquista, a historiadora argentina se baseou nas teses de Mikhail Bakhtin. Segundo Fernández (2016), na obra do filósofo russo «o processo de comunicação com um emissor que, como origem do discurso envia uma mensagem a um receptor passivo, é substituída em sua obra por imagens relacionadas com foros, processos de troca multilaterais, disputas assimétricas, ecos, etc.» (p. 154) Dessa forma, ao invés de interpretar a difusão das ideias como um processo unidirecional, do emissor ao destinatário, surge um variado e multifacetado contexto de troca entre emissores e destinatários. Não se trata de buscar a transmissão da ideia original e ver se ela é recebida de maneira fiel ou não, mas sim de compreender a ideia em um encadeamento de discursos no qual o destinatário recebe de maneira ativa, apropriando-se da ideia de acordo com sua experiência.

No caso específico do anarquismo, o conjunto das publicações é visto como a produção de diversas vozes, formando um *concerto polifônico*, na expressão da autora. A marca no contexto de recepção, portanto, é a diferença. Laura Fernández Cordero afirma:

nesse cenário de intercâmbio de vozes diferentes é onde se produz o sujeito da emancipação anarquista; não tanto num tratado doutrinário ou na palavra sagrada de um dirigente e sim no concerto que animam com sua imprensa urgente e, às vezes, efêmera (Fernández, 2016, p. 154).

Portanto, para esclarecer as ideias em circulação, é preciso encontrar os choques e os conflitos entre elas no momento da sua apropriação pelos agentes históricos.

O contexto de mobilidade e cruzamentos internacionais motivado sobretudo pela imigração transatlântica forneceu as bases da formação dos primeiros grupos ácratas na América do Sul, em particular nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Montevideu e Buenos Aires. Elas ocupavam pontos centrais na infraestrutura econômica de seus países, ao serem os portos¹ de maior trânsito de mercadorias exportadas e de destino de migrantes que vinham massivamente de países como Itália, Espanha e, no caso das cidades brasileiras, Portugal. Esse contexto propiciou um aumento da tensão entre capital e trabalho, verificado na ocorrência regular de greves e na formação de organizações operárias, nas quais grupos anarquistas tiveram uma contribuição significativa.

Desse modo, entre 1890 e 1915, essas quatro cidades foram importantes centros de circulação e recepção das ideias anarquistas. Observando a interação entre os anarquistas, por meio do intercâmbio de publicações, do fluxo de militantes, da organização de campanhas e da arrecadação de recursos, entre os âmbitos local, regional e global, propusemos em outro estudo (2025) uma especialização para pensar a história do anarquismo nesse momento histórico. Entre o âmbito local, representado por cada cidade, e um âmbito global, pensado aqui no espaço atlântico tal como proposto por Turcato (2014), houve a formação de duas esferas regionais: o Rio da Prata, composto por Buenos Aires e Montevideu, e o eixo Rio-São Paulo, formado pelas duas cidades do Sudeste brasileiro. Essas duas regiões formam, em conjunto, o que chamamos aqui de Cone Sul Atlântico. Como aqui já afirmamos, trata-se de um recorte de pesquisa que, apesar de orientado pelos sujeitos históricos e suas ações, não pretende esgotar toda a gama de relações estabelecidas pelos anarquistas e seus grupos.

O racionalismo pedagógico no Cone Sul Atlântico entre livros, jornais e folhetos

Francisco Ferrer y Guardia e seu projeto da *Escuela Moderna*, fundada em 1901, influenciou diretamente a circulação das ideias sobre educação anarquista no Rio da Prata e no eixo Rio-São Paulo. Há uma mudança significativa no debate da educação entre os anarquistas com a veiculação

1 Montevideu, Buenos Aires e Rio de Janeiro eram, ao mesmo tempo, a capital dos seus países e seus principais portos, tornando-se em centros econômicos dos seus países. São Paulo teve um crescimento espantoso no final do século XIX e do século XX em virtude, entre outros fatores, da sua proximidade com o porto de Santos.

do pensamento de Ferrer, sendo apropriadas e postas em prática por meio da criação de escolas inspiradas no modelo da *Escuela Moderna*.

No caso da região brasileira, nos jornais anarquistas de São Paulo e Rio de Janeiro quase não se discutia sobre educação na última década do século XIX. Encontramos um artigo, publicado no jornal *L'Avvenire* (1894), que aborda a educação em termos genéricos. No início do século XX, ainda antes da chegada das ideias de Francisco Ferrer, houve a experiência da Universidade Popular de Ensino Livre, criada em 1904 no Rio de Janeiro. Apesar da experiência da Universidade Popular de Ensino Livre ter sido efêmera e, pouco tempo depois, Elysio de Carvalho ter iniciado sua carreira na polícia do Rio de Janeiro, levantando dúvidas se já era um agente infiltrado no ano de 1904, é inegável que suas ideias circularam e mobilizaram o anarquismo local, sendo repercutida não só nas cidades brasileiras, como também fora do Brasil. De acordo com Lená Menezes (2004), Carvalho veiculou artigos de sua autoria em jornais e revistas de Buenos Aires, Montevideu, Santiago, Barcelona, Madri e Paris.

Anos mais tarde, nota-se as primeiras influências do racionalismo pedagógico no folheto *Pela educação e pelo trabalho*, de Adelino de Pinho, publicado em 1908. O texto se estrutura em três partes: a crítica aos exames, o elogio ao trabalho e a educação na primeira infância. Adelino de Pinho inicia seu texto se posicionando contra a prática de provas e exames como instrumentos avaliativos. Para ele, «os exames são um atentado contra a verdadeira instrução» (Pinho, 2012, p. 25) Ele apresenta vários argumentos para se opor, a começar por não ser um bom método de representar o processo pedagógico. As provas podem prejudicar crianças que se atrapalham por causa de timidez ou nervosismo, enquanto podem favorecer «outras que saibam manter presença de espírito, que sejam um pouco mais audazes, que saibam de memória mais regras de compêndio» (Pinho, 2012, p. 26)

As escolas pautadas em provas e exames, portanto, transformam a avaliação em uma artificialidade que mais deturpa do que esclarece o desenvolvimento pedagógico dos estudantes. A uniformização acima descrita impede os educadores de enxergar a diversidade de saberes das crianças, que muitas vezes reconhecem as diferenças melhor do que os adultos, pois:

não há grande superioridades entre elas. É verdade que umas mostram mais aptidão na leitura, outras na escrita, outras nas operações aritméticas, outras têm mais tendência ao desenho. Mas nisto está a razão do equilíbrio. Há diversidade de tendências, simplesmente (Pinho, 2012, p. 28).

O autor levanta a questão e, em seguida, traz sua resposta: «Mas, como dar-se, em parte, remédio a isso? Muito fácil: suprimir exames e prêmios» (Pinho, 2012, p. 27) As avaliações devem ser adequadas à aprendizagem, representando de maneira mais fiel a singularidade de cada processo de estudante. Nesse sentido, o estudante merece elogios não por uma nota tirada em prova, mas sim por seu esforço: «Cada criança deve ser julgada segundo seu próprio tipo, educada para seu próprio dever, recompensada pelo seu justo elogio. O esforço é o que unicamente merece elogios, não o resultado» (Pinho, 2012, p. 34) Se os prêmios devem ser deixados de lado pelos educadores, Adelino afirma o mesmo para os castigos. Essa ação visa problematizar os estigmas de «bom» e «mau» estudante e valorizar os diversos saberes presentes em uma sala de aula:

Todos têm a sua utilidade em existir. Têm-se talento e habilidade numas coisas e é tapado e inábil em muitas outras —é o que é. Por isso, nós, que não temos empenho senão em dar a maior soma de saber e conhecimentos a todos, e que sabemos que o conhecimento não precisa de documentos que o atestem senão fatos que o provém, condenamos os castigos. [...] Estarei aqui enquanto me considerarem um amigo, enquanto depositarem em mim confiança. As crianças por fazerem exame, não ficam sabendo mais do que aquilo mesmo que sabiam antes (Pinho, 2012, p. 35).

No fim do trecho, Adelino de Pinho comenta sobre a relação professor-aluno. A breve frase merece um olhar mais detido, já que revela um significado de suma importância. Ela mostra a atenção do educador anarquista para a dimensão subjetiva existente na aprendizagem. O professor só exerce seu papel enquanto a criança confiar nele. O emprego do termo *enquanto* nos traz uma ideia de duração, mas também de construção, no caso a criação do vínculo entre professor e aluno. Ele deve ser a base da autoridade docente e não o diploma.

Em outros momentos do texto, o educador português se mostrou cético em relação à relevância dos diplomas. Nas primeiras páginas já afirmava: «todos vós devem conhecer pessoas que, apesar de seus atestados e diplomas de exames de cursos que frequentaram, não passam de uns verdadeiros inaptos, incapazes e inexperientes» (Pinho, 2012, p. 28) Por isso, o anarquista pouco valor dava ao diploma. O autor não ignora as vantagens sociais possibilitadas para aqueles que o detém, já que «oferece probabilidades de se poder alcançar um emprego, de se poder deixar o trabalho manual, a oficina, a fábrica, e viver com menos esforço, com mais conforto, melhor acomodado» (Pinho, 2012, p. 28). Subjaz na desconfiança de Pinho aos «diplomados» uma ode ao trabalhador. Nesse ponto, reencontramos a ênfase classista já vista nas ideias de Ellysio de Carvalho.

Adelino de Pinho ressalta o papel social do trabalho, uma vez que ele «é fonte perene, inexaurível de vida. [...] Ele é a mola propulsora de todo o progresso, de toda a civilização, de toda a felicidade» (Pinho, 2012, p. 31). Portanto, obter um emprego «diplomado» ou ser um «burocrata» - para usarmos os termos de Adelino —era uma vergonha. Pior ainda usufruir do trabalho alheio: «O ocioso que se aproveita do trabalho dos outros sem nada produzir, não é senão um parasita» (Pinho, 2012, p. 31).

A última parte do texto é destinada à educação na primeira infância. Em primeiro lugar, Adelino ressalta os necessários cuidados de higiene, envolvendo «o regime lácteo, o regime alimentar, os vestuários» (Pinho, 2012, p. 36). Garantindo o zelo à saúde das crianças, os adultos devem notar sua influência no desenvolvimento delas: «a criança é, por instinto, amiga de imitar tudo o que se vê fazer. É por imitação que ela aprende a dar os primeiros passos, a balbuciar as primeiras palavras, a executar os primeiros atos» (Pinho, 2012, p. 36).

Adelino de Pinho tornou-se um grande disseminador das ideias de Ferrer e tornou-se diretor da Escola Moderna N.º 2 de São Paulo. Tanto ela como a Escola Moderna N.º 1 começaram a ser promovidas pelos comitês de propaganda da pedagogia racionalista. Criadas a partir do julgamento de Francisco Ferrer, iniciado em 1906, os comitês de São Paulo e Rio de Janeiro foram organizações conduzidas por anarquistas, mas abertas à participação de pessoas vinculadas a outros ideários políticos. Busca-se, assim, abranger um público maior. Cabe ressaltar que as ideias de Ferrer, além de serem divulgadas pelos anarquistas, também tiveram adesão e foram promovidas pelos círculos maçons (Silva, 2013). Compreender essa dinâmica é preciso para entendermos o destaque dado ao folheto *O Ensino Racionalista*, de Maurício de Medeiros. Publicado em 1910 pela Associação Escola Moderna (nome dado ao comitê carioca), o texto teve origem em uma conferência proferida pelo jovem médico fluminense. Oriundo da tradicional família Medeiros e Albuquerque, seu pai era um político influente da República e membro da Academia Brasileira de Letras (Calicchio, s. d.). À altura da publicação do folheto, Maurício de Medeiros acabara de se formar em medicina e, até agora, não sabemos como ocorreu sua aproximação com as ideias do racionalismo pedagógico vindas de Barcelona. Essas informações biográficas podem nos ajudar a entender a preocupação do autor em desvincular o racionalismo pedagógico do anarquismo. Logo nas primeiras páginas lemos:

ser, pois, racionalista, não implica de modo algum em ser anarquista ou antipatriota, ou coisa que o valha. Evitemos a confusão! Sob esta designação devemos antes agrupar uma série de preceitos ou regras, pelas quais se reformem os atuais métodos de ensino, em desacordo

com a época por que atravessa a Humanidade (Medeiros, 1910, p. 8).

Maurício de Medeiros distinguia o racionalismo de acordo com os contextos locais. Dentro de uma visão evolucionista, o autor acreditava que a primeira fase é o embate com a influência da Igreja Católica e o caso emblemático do fuzilamento de Ferrer o faz colocar a Espanha como um exemplo. A segunda fase é um «racionalismo de Estado», quando a burguesia por meio do aparato estatal retira o protagonismo na educação das crianças da Igreja. Para o autor, «essa época, essa fase, do racionalismo de Estado, não está longe de nós» (Medeiros, 1910, p. 10). Contudo, nesse processo, a burguesia acomodou-se com a Igreja, autorizando as escolas confessionais a seguirem o credo religioso sob a neutralidade promovida pelo ensino leigo. Arma-se, então, o desafio enfrentado pelas escolas modernas: «esta foi uma outra fase do Racionalismo: combater a neutralidade no ensino leigo, exigir a franca aceitação das explicações que nos transmite a ciência em seu constante progredir» (Medeiros, 1910, p. 11).

Além de enfrentar o clericalismo jesuítico e a laicidade burguesa, o ensino racionalista questiona o princípio da autoridade na educação. Para Medeiros, «hoje, nos métodos geralmente adotados para o ensino primário, o desenvolvimento da criança é, por assim dizer, fruto da direção do mestre» (Medeiros, 1910, p. 15). Isso significa que o centro da aprendizagem está na transposição didática do professor em direção aos alunos, «dando-lhe um cunho dogmático insuportável» (Medeiros, 1910, p. 17). Para aclarar sua crítica, o autor dá o seguinte exemplo:

Por exemplo: A criança vê diariamente corpos que caem. Um dia, curiosamente, pergunta ao professor qual seria a razão de tal fato. O professor explica-lhe a couza neste tom: «Todos os corpos se atraem na razão direta das massas e na inversa do quadrado das distâncias». É uma lei geral. Mais tarde, quando a criança tiver atingido, no programa que lhe cabe, a parte da física, ela verá reproduzida no livro a decorar a mesma lei complicada, cuja significação ela não chegou ainda muito bem a entender, se bem que diariamente em toda a sua vida tenha assistido aos fatos que a lei explica. Em vez, portanto, do mestre, a propósito de cada fato, dar a sua razão de ser científica, essas razões são compendiadas, são enfeixadas em livros e ministradas segundo uma ordem estabelecida previamente para todas as crianças (Medeiros, 1910, pp. 17-18).

A aprendizagem se dá de maneira distinta segundo o racionalismo pedagógico. «O mestre deixa de ser na escola moderna a autoridade ríspida, que ordena, para ser o companheiro carinhoso que guia. Os ensinamentos vão vindo ao acaso dos fatos, guiados por estes» (Medeiros, 1910, p. 19). De acordo com Medeiros (1910), cabe ao mestre preparar

as oportunidades de dar esses ensinamentos guiados pelos fatos. Já a criança, «por si, deduz do fato as conclusões que lhe parecerem justas, se a tanto chega a sua inteligência, ou, em caso contrário, limita-se a registrá-las. Nunca, porém, intervirá o juízo formado pelo professor, desviando o julgamento da criança, antes que este se faça» (p. 20). O folheto conclui reafirmando o protagonismo da criança no processo de aprendizagem e a crítica ao autoritarismo dos professores:

que o educador não seja mais a autoridade violenta, ministrando o saber pela imposição. [...] Compreender o sentido dos desejos da criança, prever suas necessidades, oferecer matéria à sua atividade, secundar seus esforços! Tais são os objetivos do ensino racionalista —o único capaz de dar à raça humana toda a sua pujança, toda a sua grandeza! (Medeiros, 1910, pp. 23-24).

A inusitada colaboração de Maurício de Medeiros com a Associação Escola Moderna nos faz pensar sobre a estratégia de atuação dos anarquistas. Ter um filho dileto da elite política brasileira em prol das escolas modernas ajudava os anarquistas a colocar o racionalismo pedagógico acima de qualquer suspeita perante o debate público. Ademais, os anarquistas poderiam angariar mais simpatizantes e apoiadores para além dos círculos operários. Não à toa, no folheto, vinha um boletim de adesão à Associação Escola Moderna em uma folha com picote, onde o leitor podia destacá-la, indicar qual soma de dinheiro gostaria de doar trimestralmente e enviá-la aos editores junto com o aporte. Acreditamos que os militantes sabiam que o texto do filho de um membro da Academia Brasileira de Letras chegaria a rincões inóspitos para as ideias anarquistas.

Ao olhar para a recepção do racionalismo pedagógico, talvez a maior dissonância entre os ácratas foi Angelo Bandoni. O anarquista italiano esteve à frente da *Escola Libertária Germinal*, fundada em 1902 no bairro do Bom Retiro, em São Paulo. Ela funcionou até 1905, mas foi retomada em 1907. Bandoni se somou aos esforços empreendidos pelo Comitê Pró Escola Moderna dois anos depois e, em 1911, fundou a Escola Moderna de Cândido Rodrigues, cidade localizada a 353 km da capital paulista. No ano seguinte, Bandoni organizou uma jornada de conferências em São Paulo, levando consigo dois alunos para demonstrar a eficácia do seu método baseado na memorização. As suas ideias foram rechaçadas, o que o motivou a explicá-las em uma série de artigos no jornal *La Battaglia*. Bandoni (1912, como citado em Benevides, 2018, p. 103) afirma:

O meu método mnemológico-resolutivo é fundado sobre esta verdade incontestável: todos os nossos conhecimentos racionais ou posteriores não têm origem em uma intuição vaga [...] A memória, meus caros, gostem ou não, é a nossa faculdade psíquica mais importante:

essa, unicamente, tem o dom da continuidade... E o cientista de hoje —se não será um cretino amanhã— o deve exclusivamente a constância da memória.

Sua visão foi contestada no mesmo jornal. Leão Aymoré, membro do Comitê Pró Escola Moderna de São Paulo, afirmou que o método de Bandoni nada mais fazia do que inculcar «os discursos filosóficos já postos, [...] como fazem os padres com as doutrinas deles» (La Battaglia, 1912, como citado em Benevides, 2018, p. 104). Aproveitou para defender o exercício da dedução por parte dos alunos, a partir de situações pedagógicas planejadas pelos professores. Para Aymoré, «tal ensino por este método nunca se esquecerá, ensinado em vez com o método dedutivo, dos teoremas, fórmulas, definições, foge da memória como vapor» (La Battaglia, 1912, como citado em Benevides, 2018, p. 104).

O debate nas páginas do *La Battaglia* representa o momento em que estava a circulação das ideias anarquistas sobre educação. No mesmo ano que Bandoni e Aymoré apresentavam suas visões sobre a pedagogia racionalista, eram criadas as Escolas Moderna número 1 e número 2 na cidade de São Paulo. Um personagem central nesse processo foi João Penteado, diretor da primeira escola. Semanas antes da fundação, ele publicou um artigo de primeira capa no jornal carioca *A Guerra Social*, intitulado *Instrução e problema social*. No texto, o autor vincula explicitamente a criação da escola moderna com o projeto político anarquista. Para o autor, há uma relação direta entre educação e transformação social: «a instrução é o caminho que nos conduzirá ao grande objetivo, que só alcançaremos pela revolução» (Penteado, 1912, p. 1). Nesse sentido, Penteado indica qual o sentido da pedagogia racionalista:

Daí, pois, a razão de ser da escola moderna: ela pede crianças ao povo para educar e instruir racional e cientificamente, fazendo delas homens livres, conscientes, emancipados de todos os preconceitos de religião e de pátria, capazes de esforço nobre e digno em prol da reivindicação dos próprios direitos; e estes, senhores de seus destinos, cômicos da própria dignidade, não só saberão agir eficazmente contra a nefasta influência do meio em que vivemos, mas também, movidos por um natural sentimento de justiça e de amor pela humanidade, farão tremer em seus apodrecidos fundamentos as instituições sociais, implantando na terra o regime da paz, da liberdade, da harmonia, da fraternidade e da solidariedade (Penteado, 1912, p. 1).

João Penteado segue na sua argumentação, embasando-a com duas longas citações. Uma delas é um trecho de uma carta de Francisco Ferrer a Henriette Meyer, sem indicar a referência. A outra é de Élisée Reclus,

retirada do livro *A evolução, a revolução e o ideal anarquista*. Reforça, uma vez mais, qual o objetivo último da Escola Moderna: «é a revolução e, conseqüentemente, o estabelecimento do comunismo social, do qual somos humildes, mas esforçados colaboradores» (Penteado, 1912, p. 1) sequencialmente, enfatiza a contribuição dada pelo racionalismo pedagógico:

não nos basta querer a revolução, não nos basta sonhar com a reforma social, mas é preciso, é indispensável, urge fazermos alguma coisa para a sua realização e esta 'alguma coisa' deve ser a divulgação do racionalismo científico preconizado por Francisco Ferrer (Penteado, 1912, p. 1).

Às imagens outrora citadas sobre Ferrer, soma-se aqui a do revolucionário, em oposição àquela promovida por Maurício de Medeiros.

No caso do Rio da Prata, não é de surpreender que os primeiros impressos de grande circulação tenham sido editados em Buenos Aires. Na capital argentina, antes da chegada das ideias de Ferrer, os anarquistas já publicavam sobre o tema da educação. Em 1899, a *Libreria Sociológica* de Fortunato Serantoni publicou o folheto *Enseñanza burguesa y enseñanza libertaria* de Jean Grave, traduzido por Altaír (pseudônimo de Mariano Cortés). A tiragem foi de 3.000 exemplares e distribuída pela livraria de Serantoni. Ademais, cabe recordar que, desde a última década do século XIX, há fundações de escolas por grupos anarquistas (Barrancos, 1990).

Mas o grande impulso na fundação de escolas dirigidas por anarquistas em ambas as margens do Rio da Prata ocorreu a partir da alvorada do século XX. Uma delas foi a Escola Laica de Lanús, na região metropolitana de Buenos Aires. Além de ser uma das experiências mais longevas do período, esteve à frente dela o educador que viria a ser um dos principais nomes do racionalismo pedagógico: Julio Ricardo Barcos. Em 1907, o pedagogo anarquista explica suas ideias de educação nas páginas do *La Protesta* ao longo de três números.

Seu ponto de partida é desvincular a sua escola da tradicional pedagogia, caracterizada por trabalhar com o currículo de forma abstrata e com abordagens desconectadas da realidade do estudante. É necessário rever essas abstrações, «acercándose tanto cuanto sea posible a la realidad físico-psicológica del educando sobre la cual ha de operar el educador. [...] La educación necesita seguir de cerca la vida en sus fluctuaciones incesantes» (Barcos, 1907a, p. 4).

Para o autor, o professor deve ser formado para além da pedagogia e dos conteúdos da sua disciplina. Ele deve ser «un pensador, un sociólogo, un psicólogo» (Barcos, 1907a, p. 4), embora a realidade econômica impeça uma formação nesse grau de complexidade. Barcos reconhece a

miserável situação social do professor como o maior obstáculo para o desenvolvimento da educação, pois pouco se pode fazer enquanto «maestro de escuela sea sinónimo de hambre» (Barcos, 1907b, p. 4). A questão material também é ressaltada na importância de se oferecer «elementos y materiales necesarios para hacer la enseñanza más objetiva y práctica» (Barcos, 1907b, p. 4). Ou seja, deve-se pensar também na infraestrutura e no material adequado para se empreender a educação racionalista.

Julio Barcos, no ano seguinte à publicação do artigo, tornou-se o diretor da Escola Moderna de Buenos Aires. Com o passar do tempo, o educador argentino se transformou em um dos mais notórios defensores do racionalismo pedagógico, que ganhou um forte impulso a partir de 1909. Assim como ocorreu em São Paulo e no Rio de Janeiro, no Rio da Prata a difusão das ideias pedagógicas de Ferrer foi protagonizada pelas ligas de educação racionalista, reunindo pessoas dentro e fora dos círculos anarquistas. No caso do Rio da Prata, há um elemento distinto: a participação de militantes que se envolveram diretamente com Francisco Ferrer. Na *Liga de Educación Racionalista*, fundada em 1912 na capital argentina, Barcos teve a companhia de Samuel Torner, enquanto na outra margem do Prata a *Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia*, criada no ano anterior, contou com a participação decisiva de Albano Rosell. Além dos dois, aportou em Buenos Aires Miguel V. Moreno em 1910, um dos professores da Escola Moderna de Barcelona quando seu diretor era Francisco Ferrer (Archer, 1911, pp. 143-146). Porém, descobriu-se logo que Moreno, na realidade, era um agente a serviço do governo de Antonio Maura, presidente espanhol nos anos de perseguição à Ferrer (Gussinyer, 1982).

Samuel Torner desembarcou em Buenos Aires logo após a repressão desencadeada após a Semana Trágica de 1909. Antes, na Espanha, já era um militante ativo. Torner dirigira a Escola Moderna de Valência desde 1906, no ano seguinte foi um dos fundadores da *Sociedad primitiva de instrucción laica*, além de ter sido o editor da revista *Humanidad Nueva: revista de pedagogía ilustrada*, um órgão ligado à escola (Íñiguez, 2008, p. 585; Lorente, 1994, p. 49-51). Vincula, portanto, sua atuação na escola, com a edição de uma revista e a organização em uma liga, algo que se repete do outro lado do oceano. Na Argentina, além de participar da *Liga de Educación Racionalista*, ele dirige a revista *Francisco Ferrer*, que entre 1911 e 1912 publicou dezoito números. Quando a liga foi oficialmente fundada, a revista deixa de existir para dar lugar à *Educación Popular*, porta-voz da recém-criada organização.

Logo no primeiro número Torner indica a sua interpretação do racionalismo pedagógico. No editorial, o educador afirma a separação entre o projeto educativo e a política. Para ele, era preciso «levantar entre todos

la Escuela Moderna, la obra de Francisco Ferrer, sin odios, sin política, sin religión, sin sectarismo alguno» (Torner, 1911, p. 1, como citado por Garay, 2017, p. 123). No mesmo número, há uma tradução da conferência de Maurício de Medeiros, que havia sido publicada em folheto no Rio de Janeiro. Como já comentamos, o autor brasileiro buscava separar o projeto das Escolas Modernas do anarquismo.

No entanto, há nuances importantes entre o que propõe Torner e Medeiros. Se o último não estava nas fileiras ácratas e, por isso, desvinculava a política do racionalismo pedagógico, a intenção do educador espanhol era outra. O historiador Gerardo Garay (2017, p. 122) nos alerta: «entre racionalismo y anarquismo, no obstante, las cosas estaban más entreveradas de lo que se suponía». De fato, Torner vai ao encontro de Medeiros quando afirma que a escola racionalista não é anarquista. Ela teria de salvaguardar a personalidade das crianças e respeitar seu processo de aprendizagem. Desse modo, desenvolve-se um senso crítico nos estudantes que os afastaria de todo dogma e preconceito, instigando-os a se questionarem sobre a realidade a partir da valorização da ciência. A escola deve, portanto, formar os alunos através da sua autonomia e não deve impor o anarquismo de maneira doutrinária, «pues teniendo como base la investigación y comprobación científica resulta que no puede tener, como no lo tiene la ciencia, un programa cerrado» (Torner, 1911, p. 1, como citado por Garay, 2017, p. 125).

Porém, quando Torner retorna ao debate para contestar um artigo que lia o racionalismo como um sinônimo de anarquismo, comenta-se com maior clareza qual era a relação entre os dois para o diretor da revista *Francisco Ferrer*. Ele reiterou sua tese, argumentando que obrigar as crianças a seguirem um conjunto de ideias é uma atitude proselitista, algo que se espera de um católico ou um republicano. Um anarquista defende uma ideia mais ampla de liberdade, que leva ao respeito a ideias diferentes, sobretudo àquelas das crianças «que no pueden aún discernir nuestros ideales, aunque éstos sean, como los anarquistas, los más bellos que haya concedido cerebro humano» (Torner, 1911, p. 1, como citado por Garay, 2017, p. 126). Em seguida, Torner define qual é a formação dada pela Escola Moderna: «no, hay que ser más prácticos, y sobre todo, tener más fe en la libertad, en la virtualidad de la escuela racional que nos proporcionará sin que tenga que apellidarse anarquista, los hombres conscientes, creadores de la Humanidad Nueva» (Torner, 1911, p. 1, como citado por Garay, 2017, p. 126).

Para Samuel Toner, a educação racionalista não deve ser guiada por uma doutrina, mas sim por um método pedagógico que incentiva a autonomia dos estudantes, dando-lhe a base necessária para torná-los

sujeitos da transformação social. Em outras palavras, a escola não forma anarquistas, mas sim revolucionários. Nesse sentido, as ideias de educação de Torner estão mais próximas de João Penteado do que de Maurício de Medeiros.

Em Montevideu também foi debatida a relação entre racionalismo e anarquismo. Uma das figuras centrais era Albano Rosell, outro militante de trajetória transatlântica. Em 1904, catalão foi indicado por Francisco Ferrer y Guardia para ser o diretor da Escola Moderna em Montgat, um povoado próximo a Barcelona. Dois anos depois, passou a dirigir a Escola Integral de Sabadell, onde editou a revista *Cultura*. Assim como Samuel Torner, migrou da Espanha após os eventos da Semana Trágica. Desembarcou em Buenos Aires, onde por pouco tempo esteve à frente da Escola Moderna de Villa Crespo até seu fechamento pelo Estado em 1910. Nesse momento, foi preso e deportado para o Uruguai onde se estabeleceu até 1915. Na sua estadia montevidéana, Rosell foi uma das principais figuras do racionalismo pedagógico. Ele participou ativamente da Liga Popular para a Educação Racional da Infância e da direção da revista *Infancia*, além de ser o diretor da Escola Integral de Montevideu.

Assim como Torner, Rosell rejeitava direcionar a aprendizagem dos estudantes para o anarquismo. Para ele, não se deve inculcar nas crianças as «ideas preconcebidas, de las que no se sienten todavía necesidad, abusando de la autoridad que las personas mayores tenemos sobre los pequeños» (Rosell, 1913a, p. 73, como citado por Garay, 2017, p. 131). Sua postura causou reações na imprensa ácrata, resgatadas por Gerardo Garay. Em artigo publicado no jornal *El Anarquista*, lê-se uma crítica direta a Rosell:

hay que educarle el carácter, hay que hacer del niño una voluntad poderosa [...] y eso sólo se consigue con la educación anarquista ya que el maestro no tendrá un criterio social y otro individual, como le pasa al director de la Escuela Integral (*El Anarquista*, 1913b, p. 2, como citado por Garay, 2017, p. 128).

A diretividade ideológica da aprendizagem, defendida no artigo citado, foi contestada na revista *Infancia*. Quem se posicionou e entrou para o debate foi Antonio Marzovillo, membro da redação que editava *El Anarquista*. Em 1900, o italiano chegou ao Rio da Prata, instalando-se na capital argentina após fugir da repressão estatal. Devido a sua atividade propagandística, sobretudo nas páginas de *La Protesta Humana* e *L'Avvenire*, foi expulso do país. No Uruguai, além de seguir com seu trabalho em jornais, participou do *Centro Internacional de Estudios Sociales*. Um dos temas que mais preocupou Marzovillo foi a educação, sendo um admirador de

Francisco Ferrer. Nesse sentido, ao entrar no debate sobre racionalismo e anarquismo, ele endossou o ponto de vista de Rosell:

nosotros no queremos sugestionar, imponer ideas a ninguno, sino llamar la atención a todo el mundo para que, cada cual, por deducción propia acepte lo que cree mejor y crea y viva como mejor le plazca, sin que por esto sea obstáculo para el libre desenvolvimiento de los demás (Marzovillo, Antonio, 1913b, p. 103, como citado por Garay, 2017, p. 132).

Considerações finais

O debate no Rio da Prata e no eixo Rio-São Paulo, a respeito da educação libertária, como vimos, começou antes da chegada das ideias de Francisco Ferrer, mas foi fortemente impactado por elas. Porém, apesar de Ferrer e a Escola Moderna terem se tornado a referência para as ideias anarquistas de educação, isso não significou um modelo único a ser seguido. A recepção do racionalismo pedagógico levou a uma diversidade de posições, no qual o principal debate foi sobre o direcionamento ideológico no processo pedagógico.

Dessa maneira, vemos como o processo de recepção do racionalismo pedagógico no Cone Sul Atlântico ocorreu como um concerto polifônico, no qual apropriação das ideias pelos sujeitos históricos atendeu aos seus interesses, projetos e horizontes de expectativas, criando consonâncias e dissonâncias entre os demais sujeitos que também estavam inseridos nessa mediação. Isso nos ajuda a entender a recepção das ideias anarquistas no Cone Sul Atlântico, a partir de um processo de mediações culturais.

Trazar esse debate à tona e elucidar como cada sujeito realizou a recepção das ideias de Ferrer nos ajuda a compreender as relações estabelecidas por anarquistas para além das suas fronteiras nacionais. Essas relações, analisadas sob a categoria de rede, demonstra como essas conexões ocorriam entre diferentes escalas, envolvendo o local, o regional, o nacional e o global. Uma forma de entender como os anarquistas interpretavam que o internacionalismo não era apenas uma ideia, mas sobretudo uma prática.

Contribución de autoría

Eduardo Augusto Souza Cunha cumplió con todas las fases CRediT.

Fuente de financiamiento

Autofinanciado.

Potenciales conflictos de interés

Ninguno.

Declaración de uso de IA

El autor declara que en la elaboración del presente manuscrito no usó ninguna IA generativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahagon, V. A. (2015). *A trajetória militante de Adelino de Pinho: passos anarquistas na educação e no sindicalismo*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo]. <https://repositorio.usp.br/item/002738898>
- Anderson, B. (2014). *Sob três bandeiras. Anarquismo e imaginação anticolonial*. Editora Unicamp.
- Archer, W. (1911). *The life, trial and death of Francisco Ferrer*. Moffat, Yard and Company.
- Bantman, C. e Altena, B. (Eds.). (2017). *Reassessing the transnational turn. Scales of analysis in anarchist and syndicalist studies*. PM Press.
- Barcos, J. R. (1907a). La escuela laica de Lanús (I). *La Protesta*, 974, 4.
- Barcos, J. R. (1907b). La escuela laica de Lanús (II). *La Protesta*, 975, 2.
- Barrancos, D. (1990). *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*. Contrapunto.
- Benevides, B. C. de S. e. (2018). *O anarquismo sem adjetivos: a trajetória libertária de Angelo Bandoni entre propaganda e educação*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro].
- Calicchio, V. (S. d.). Medeiros, Maurício de. Em *Dicionário histórico-biográfico da Primeira República*. FGV-CPDOC. de <https://cpdoc.fgv.br/acervo/dicionarios/dhbpr>
- De Laforcade, G. e Shaffer, K. (Eds.). (2015). *In defiance of boundaries. Anarchism in Latin American history*. University Press of Florida.
- Fernández, L. (2016). Sobre o concerto da imprensa anarquista a partir de Mikhail Bakhtin: um exercício de leitura (Argentina, 1895-1925). *Livro: Revista do Núcleo de Estudos do Livro e da Edição*, 6(1), 151-166.
- Garay, G. (2017). *La «Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia», Montevideo: 1911-1916*. [Tese de doutorado, Universidad Nacional de La Plata]. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68684>
- Gonçalves, A. e Silva, J. (1999). *A bibliografia libertária: o anarquismo em língua portuguesa*. Imaginário.
- Gussinyer, P. S. i. (1982). Los grupos del magisterio racionalista en Argentina y Uruguay hacia 1910 y sus actitudes ante la enseñanza laica oficial. *Historia de la Educación*, 1, 229-246. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6457>
- Hirsch, S. J. (Ed.). (2011). *Transnational anarchism in Latin America. Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 22(2).

Hirsch, S. J. e van der Walt, L. (Eds.). (2010). *Anarchism and syndicalism in the colonial and postcolonial world, 1870-1940. The praxis of national liberation, internationalism, and social revolution*. Brill.

Íñiguez, M. (2008). *Enciclopedia histórica del anarquismo español*. Asociación Isaac Puentes.

Lasplacas, A. (1909). Francisco Ferrer. *La Semana*, (16), 6.

Lida, C. E. e Yankelevich, P. (Eds.). (2012). *Cultura y política del anarquismo en España e Iberoamérica*. El Colegio de México.

Lorente, L. M. L. (1994). [Resenha sobre a Escola Moderna de Valência]. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 1, 49-51.

Medeiros, M. de. (1910). *O ensino racionalista*. Associação Escola Moderna.

Menezes, L. M. de. (2004). Elysio de Carvalho: Um intelectual controverso e controvertido. *Intellèctus*, 4(2). <https://www.e-publicacoes.uerj.br/intellèctus/article/view/27584>

Penteado, J. (1912, 3 de abril). Instrução e problema. *A Guerra Social*, 19, 1.

Pinho, A. de. (2012 [1908]). *Pela educação e pelo trabalho e outros escritos*. Biblioteca Terra Livre.

Safón, R. (2003). *O racionalismo combatente: Francisco Ferrer y Guardia*. Imaginário.

Shaffer, K. R. (2009). Havana Hub: Cuban anarchism, radical media and the trans-Caribbean anarchist network, 1902-1915. *Caribbean Studies*, 37(2), 45-81. https://files.libcom.org/files/HAVANA_HUB.pdf

Shaffer, K. (2014). Latin lines and dots: Transnational anarchism, regional networks, and Italian libertarians in Latin America. Em Zapruder World (ed.), *The whole world is our homeland: Italian anarchist networks in global context, 1870-1939*. Vol. 1 (p. 4). Odradek Edizioni.

Silva, R. R. da. (2013). *Anarquismo, ciência e educação: Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1890-1920)*. [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22012014-133921/publico/RODRIGO_ROSA_DA_SILVA.pdf

Turcato, D. (2007). Italian anarchism as a transnational movement, 1885-1915. *International Review of Social History*, 52(3), 407-444. <https://files.libcom.org/files/Italian%20Anarchism%20as%20a%20Transnational%20Movement.pdf>

Turcato, D. (2014). La historia oculta del Atlántico anarquista: Errico Malatesta en América, 1899-1900. *Alcores: Revista de Historia Contemporánea*, 15, 69-87. <https://doi.org/10.69791/rahc.125>

van der Walt, L. e Schmidt, M. (2009). *Black flame. The revolutionary class politics of anarchism and syndicalism*. AK Press.

Eduardo Augusto Souza Cunha é doutor em História Econômica pela Universidade de São Paulo.

*Recibido: 1/4/2026
Aceptado: 11/5/2026*