

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉA VILLELA MAFRA DA SILVA

**Autonomia como princípio educativo:
Reflexões a partir das teorias pedagógicas no contexto educacional
brasileiro entre os séculos XIX e XX.**

RIO DE JANEIRO
FEVEREIRO / 2009

ANDRÉA VILLELA MAFRA DA SILVA

**Autonomia como princípio educativo:
Reflexões a partir das teorias pedagógicas no contexto educacional
brasileiro entre os séculos XIX e XX.**

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

Orientadora: Dr^a Angela Maria Souza Martins

RIO DE JANEIRO
FEVEREIRO / 2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉA VILLELA MAFRA DA SILVA

**Autonomia como princípio educativo:
Reflexões a partir das teorias pedagógicas no contexto educacional
brasileiro entre os séculos XIX e XX.**

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Profª Drª Angela Maria Souza Martins

Orientadora - UNIRIO

Profº Drº José Damiro de Moraes - UFVJM

Profª Drª Nailda Marinho da Costa Bonato - UNIRIO

A meu pai Herbster Mafra

In memoriam

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem todos os dias, eu agradeço a vida que me foi ofertada.

A CAPES que financiou esta pesquisa com a bolsa que me foi concedida para cursar o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

A Prof^a Dr^a Angela Maria Souza Martins por me orientar nesta pesquisa, me auxiliando carinhosamente na construção do conhecimento que, ao longo desse tempo, elaborei. Sobretudo, agradeço-lhe por me permitir exercer o que aqui defendo: aprender e desaprender com autonomia.

A José Pacheco, meu grande amigo e mestre. Foi te acompanhando em consultorias pedagógicas em escolas no Rio de Janeiro que desejei saber mais sobre a autonomia do educando.

A Zöe Neill por ter me honrado com sua parceria e amizade fraterna. Serei eternamente grata a ti.

Ao Prof^o Dr^o Clóvis Nicanor Kassick que amigavelmente me enviou a dissertação da Prof^a Msc. Neiva Nicanor Kassick entre outros materiais que muito me auxiliaram no percurso da pesquisa.

A Prof^a Dr^a Analete Regina Schelbauer que me enviou a sua tese de doutorado.

A Fundación Anselmo Lorenzo que gentilmente me enviou um fac simile do livro de William Godwin.

A todos os meus professores e professoras, que ao longo da minha vida acadêmica, me possibilitaram guardar boas lembranças da escola e da universidade. Especialmente aos meus professores da Fundação Universidade Federal de Rio Grande (FURG) e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

A todos os meus alunos especiais que me possibilitaram confirmar cotidianamente a beleza da docência.

Aos meus colegas da turma de mestrado 2007-1. Vocês deram um colorido especial as nossas aulas na telessala.

Ao meu grupo de pesquisa NEPHEB / HISTEDBR / UNIRIO que junto comigo perseverou nos caminhos da descoberta da Historiografía da Educação. Juntos construímos e reconstruímos nossa aprendizagem. E juntos buscamos respostas as nossas curiosidades. Em especial, ao meu amigo e colega de pesquisa, Robledo Mendes, que me “abasteceu”, ao longo da construção do meu objeto de estudo, com vários livros e fac-similes de obras anarquistas.

A família onde nasci pelos laços fortes de amor que nos une.

A meus filhos e ao Ricardo, lindos amores, pela partilha da vida, pelo encorajamento e pelo apoio em todas as minhas escolhas.

*Eros e Psique*¹

*Conta a lenda que dormia
Uma Princesa encantada
A quem só despertaria
Um Infante, que viria
De além do muro da estrada.
Ele tinha que, tentado,
Vencer o mal e o bem,
Antes que, já libertado,
Deixasse o caminho errado
Por o que à Princesa vem.
A Princesa Adormecida,
Se espera, dormindo espera,
Sonha em morte a sua vida,
E orna-lhe a fronte esquecida,
Verde, uma grinalda de hera.
Longe o Infante, esforçado,
Sem saber que intuito tem,
Rompe o caminho fadado,
Ele dela é ignorado,
Ela para ele é ninguém.
Mas cada um cumpre o Destino
Ela dormindo encantada,
Ele buscando-a sem tino
Pelo processo divino
Que faz existir a estrada.
E, se bem que seja obscuro
Tudo pela estrada fora,
E falso, ele vem seguro,
E vencendo estrada e muro,
Chega onde em sono ela mora,
E, inda tonto do que houvera,
À cabeça, em maresia,
Ergue a mão, e encontra hera,
E vê que ele mesmo era
A Princesa que dormia.*

Fernando Pessoa - 1934

¹ Disponível em: <<http://www.pessoa.art.br/>> Acesso em: 27 abr. 2008.

RESUMO

A historiografia da educação nos permite analisar as instituições educativas, mantendo uma distância que a pesquisa nos impõe, e que ao mesmo tempo, nos faz acreditar que uma mudança na mentalidade da comunidade escolar é possível. É este desejo de mudança no trabalho escolar que inspirou esta dissertação. Repensar a escola atual é construir uma formação técnica e humana enfatizando a importância de atividades de descoberta pelas próprias crianças. Nossa intenção nesta pesquisa é compreender como o educador pode trabalhar a autonomia do educando em sala de aula sem ser licenciado. A construção da autonomia é um princípio educativo que, muitas vezes, é mal interpretado. Frequentemente ele é confundido com excesso de liberdade e ausência de disciplina. O principal desafio dos educadores é possibilitar ao indivíduo transformar a informação em conhecimento e o conhecimento em ação. Na medida em que esses indivíduos conseguem interagir com a sociedade de modo autônomo, responsável e crítico, mais eles se aproximam da construção de uma sociedade livre e democrática. Autonomia só pode ser entendida em uma concepção que insere o indivíduo na sua relação com o contexto social e em permanente interação com o meio. Sem este pano de fundo ficaria parcialmente destituída de significado uma concepção de educação orientada para o desenvolvimento integral do indivíduo. E correríamos o risco de interpretar autonomia simplesmente em termos comportamentais e como capacidade de resolução de problemas de forma independente. Pensando assim por meio de uma pesquisa bibliográfica analisamos as conceituações de autonomia nas concepções educacionais - tradicional, escolanovista, libertadora e libertária - entre os séculos XIX e XX, priorizando a concepção libertária de educação. Concluímos que as concepções educacionais apresentadas neste trabalho possuem aspectos positivos e aspectos negativos. Portanto, mesmo sabendo que elas são o suporte da docência, a filosofia da pedagogia libertária, ou melhor, o *pensar libertário*, que apresenta como pilares a solidariedade, autonomia e a liberdade poderá estar presente nas atitudes do educador da escola atual para romper com o autoritarismo que inibe a aprendizagem verdadeira e significativa do educando.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia, autoritarismo, disciplina, educação, anarquismo.

ABSTRAT

The historiography of education allows us to analyze the educational institutions, keeping a distance that the research we have, and at the same time, makes us believe that a change in the mindset of the school community is possible. And it is this desire for change in the school work that inspired this dissertation. Rethinking the school today is to build a technical training and emphasizing the importance of human activities from discovery by the children themselves. Our intention in this research is to understand how the teacher can work the autonomy of the student in the classroom without being licensed. The construction of educational autonomy is a principle that it is often misunderstood. Often it is confused with an excess of freedom and lack of discipline. The primary challenge for educators is to enable the individual to transform information into knowledge and knowledge into action. To the extent that these individuals can interact with society so autonomous, responsible and critical, they bring more of building a free and democratic society. Autonomy can only be understood in a design that includes the individual in relation to the social context and in constant interaction with the environment. Without that background would be partially devoid of meaning a conception of education for the development of the person. And run the risk of simply interpret autonomy in behavioral terms and ability to solve problems independently. Thinking this through a literature search analyze the concepts of autonomy in educational concepts - traditional, escolanovista, liberating and libertarian - between centuries XIX and XX, prioritizing the development of libertarian education. We conclude that the educational concepts presented in this paper have positive and negative aspects. Thus, even knowing that they are the medium of teaching, the libertarian philosophy of pedagogy, or better, the libertarian think, shows that as pillars solidarity, autonomy and freedom may be present in the attitudes of the school's current teacher to break with authoritarianism that inhibits the learning real and meaningful to students.

KEY-WORDS: Autonomy, authoritarianism, discipline, education, anarchism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1 Interior de uma Escola Lancasteriana.....	26
2 Um monitor repassando a lição para os alunos em uma Escola Lancasteriana.....	27
3 Capa do livro do método intuitivo no Brasil (1886).....	33
4 Lourenço Filho e Anísio Teixeira no Instituto de Educação/RJ (1931).....	40
5 Capa da cartilha de Getúlio Vargas para crianças.....	45
6 Primeira página da cartilha de Getúlio Vargas para crianças.....	46
7 Cópia da página 110 e 111 da cartilha de Getúlio Vargas para crianças.....	47
8 Primeira página do capítulo 8 da cartilha de Getúlio Vargas para crianças.....	48
9 Página 112 da cartilha de Getúlio Vargas para crianças.....	49
10 Crianças da Escola Oficina Nº1 – Fotografia tirada em 1906.....	65
11 Imigrantes na colheita do café em uma fazenda no interior de São Paulo, 1915.....	67
12 I Congresso Operário Brasileiro – Rio de Janeiro em abril de 1906.....	69
13 Operários das Indústrias Matarazzo, em São Paulo, no início do século XX.....	70
14 Escola Moderna nº 1 - João Penteadó (1877-1965) e seus alunos.....	77
15 Adelino de Pinho e uma turma de alunos da Escola Moderna, em São Paulo, 1925.....	77
16 Colégio em São Paulo, ilustrando a Pedagogia da Nuca / Tradicional.....	92
17 Capa do livro Testes ABC publicado por Lourenço Filho.....	95
18 Ficha de avaliação inicial do Teste ABC.....	97
19 Modelo de Teste ABC.....	98
20 Modelo de recorte / Teste ABC.....	99
21 Modelo de exercício de cobrir o movimento da figura com lápis/ Teste ABC.....	99
22 Capa do livro Las Aventuras de Nono de Juan Grave.....	103
23 Capa do Boletim da Escola Moderna.....	104
24 Interior de uma sala de aula da Escola Moderna	106
25 Francisco Ferrer y Guardia sendo conduzido ao julgamento.....	106
26 O tribunal do julgamento de Francisco Ferrer y Guardia.....	107
27 Foto de Paulo Reglus Freire aos seis anos de idade.....	111
28 Paulo Freire, 1998.....	112
29 Alfabetizando com Paulo Freire no Círculo de Cultura do Gama em Brasília, 1963....	114

LISTA DE SIGLAS

COB - Confederação Operária Brasileira.

CD-ROM - Compact Disc Read Only Memory

CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.

DIP - Departamento de Imprensa e Propaganda do governo de Getúlio Vargas.

FARJ - Federação Anarquista do Rio de Janeiro.

FGV - Fundação Getúlio Vargas.

FORJ - Federação Operária do Rio de Janeiro.

HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas - História, Sociedade e Educação no Brasil.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

MCP - Movimento de Cultura Popular.

PCB - Partido Comunista Brasileiro.

RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas.

USP - Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	As Concepções Educacionais, na segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, no Brasil	21
2.1	Ensino mnemônico e a submissão aos valores da época na Concepção Tradicional de Educação.....	25
2.2	A Concepção Escolanovista de Educação e a Reforma Capanema. Make Up na Educação Brasileira?.....	40
2.3	A promoção da Educação em um processo permanente de autoformação responsável: A Concepção Libertária.....	51
2.3.1	As Idéias Anarquistas no Brasil e a contribuição do Movimento Operário Brasileiro na Educação Libertária.....	66
2.3.2	Experiências Educacionais Libertárias no Brasil – Autonomia, Solidariedade e Liberdade: Ingredientes para uma ação educativa eficaz.....	75
3	A questão da Autonomia nas Concepções Educacionais Brasileiras	81
3.1	A Escola Tradicional e o Aluno Autômato - O Vento será a sua herança... da Escola.....	90
3.2	A Escola Nova e o Teste ABC - Um instrumento para medir a maturidade da criança para aprendizagem.....	94
3.3	A Pedagogia Racional Libertária – <i>Las Aventuras de Nono</i> : Um país chamado Autonomia.....	103
3.4	A Pedagogia Libertadora - Construindo saberes: a libertação do homem das amarras da opressão.....	111
4	Autonomia como um princípio fundamental para a construção de um novo tipo de Educação	118
5	CONCLUSÃO	129
	REFERÊNCIAS	142
	ANEXOS	153

1 Introdução.

Ao pensarmos nas especificidades do processo educativo escolar, conceitos como regras, avaliação, punição, controle, autoritarismo inegavelmente fazem parte das práticas escolares presentes na maioria das escolas brasileiras. Vemos que nos princípios educativos dessas instituições não existe o estímulo ao pensamento livre, à criatividade e a promoção do desenvolvimento integral da criança em um trabalho pedagógico que tenha como objetivo e finalidade construir um sujeito autônomo, independente e solidário.

A idéia de teorizar sobre a autonomia do educando surgiu inicialmente no ano de 2001, quando buscávamos um sistema de avaliação escolar adequado para as crianças portadoras de necessidades educativas especiais em escolas regulares na cidade de Rio Grande, no Rio Grande do Sul.

Formávamos um grupo de pesquisa parceria entre a graduação de Pedagogia e a graduação em Letras na Fundação Universidade Federal de Rio Grande, e nesta ocasião, elegemos a Escola da Ponte, localizada em Portugal, como foco de orientação para a pesquisa que buscávamos iniciar. A Escola da Ponte apresenta um sistema de avaliação diferenciado da maioria das escolas brasileiras e européias, fundamentado em uma prática inovadora de ensino, daí o nosso interesse em pesquisá-la.

Anos mais tarde, ao me deparar com a tarefa de eleger um tema de pesquisa para ingressar no Programa de Mestrado em Educação, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, decidi retomar o trabalho iniciado no Rio Grande do Sul, porém com um outro olhar investigativo. Desta vez, a investigação se dará no âmbito da Pedagogia Libertária, focando as relações entre educador e educando no interior destas instituições, para compreender as bases de um trabalho educativo pautado na liberdade de aprender e na construção da autonomia do sujeito que aprende.

Diante do acima exposto, elegemos como centro deste estudo o processo educativo libertário, que marca uma profunda diferença em relação à pedagogia convencional. Com concepções educacionais inovadoras e a ênfase no aprendizado através da prática, as escolas libertárias foram experiências de grande importância no campo da pedagogia.

A pedagogia libertária se expressa pelo questionamento de qualquer relação de poder estabelecida no processo educativo e das estruturas que possibilitam as condições para que estas relações se reproduzam no cotidiano das instituições escolares. Não há desenvolvimento da autonomia do educando em um ambiente onde prevaleça o autoritarismo do educador. A pedagogia libertária se caracteriza por eliminar as relações autoritárias presentes no modelo educacional tradicional e por permitir alterar os caminhos do processo de ensino e aprendizagem, quando estes se mostrarem insuficientes ou quando estes caminhos evidenciarem resultados inimagináveis.

A historiografia da educação nos permite analisar as instituições educativas, mantendo uma distância que a pesquisa nos impõe, e que ao mesmo tempo, nos faz acreditar que uma mudança na mentalidade da comunidade escolar é possível. E é este desejo de mudança no trabalho escolar que inspirou esta dissertação.

A oportunidade de compreender a essência da pedagogia libertária nos possibilita uma intervenção nas práticas pedagógicas da escola atual, a fim de estabelecer uma educação que priorize a construção da autonomia do educando. Repensar a escola atual é construir uma formação técnica e humana enfatizando a importância de atividades de descoberta pelas próprias crianças. A experiência pedagógica para a criança deve ser o ponto de partida para sua inserção na sociedade com responsabilidade e sem alienação.

Pensando assim, por meio de uma pesquisa bibliográfica analisamos as várias conceituações de autonomia nas concepções educacionais, entre os séculos XIX e XX, priorizando a concepção libertária de educação.

A intenção é compreender como o educador pode trabalhar a autonomia do educando em sala de aula sem ser licencioso. Partindo das experiências pedagógicas libertárias, que apresentam como um de seus pilares a busca da construção da autonomia do educando, pesquisamos na literatura anarquista considerações a respeito desta temática.

O conceito de liberdade, um par inseparável da autonomia, deve ser entendido como uma expressão de criatividade e espontaneidade no processo educativo e é de grande relevância para os autores anarquistas. Segundo Gallo (2006), para o anarquismo a liberdade é fundamental e uma sociedade que não tenha como objetivo a realização plena do indivíduo, não pode ser considerada como efetivamente democrática e evidentemente, não contribui para a formação autônoma do sujeito.

A construção da autonomia é um princípio educativo que, muitas vezes, é mal interpretado. Frequentemente ele é confundido com excesso de liberdade e ausência de disciplina. O principal desafio dos educadores é possibilitar ao indivíduo transformar a informação em conhecimento e o conhecimento em ação. Na medida em que esses indivíduos conseguem interagir com a sociedade de modo autônomo, responsável e crítico, mais eles se aproximam da construção de uma sociedade livre e democrática.

Há 18 anos atuando na área da educação em escolas regulares e inclusivas, venho percebendo que o discurso dos dirigentes e dos educadores, de um modo geral, é quase sempre o mesmo. Defendem na teoria uma educação voltada para a construção da autonomia do educando e na prática parecem não saber como implementá-la na sala de aula. Em alguns momentos, lançam mão de mecanismos autoritários que levam os educandos a abdicarem da necessidade de pensar, para assim repetirem modelos já postos.

Por isso, compartilhamos da mesma afirmação de Tragtenberg (2004), quando este constata que a escola que desenvolve o processo de aprendizagem do sujeito priorizando a memorização do conhecimento, desenvolve uma pedagogia paranóica que aliena e submete o

educando a modelos pré-estabelecidos. Neste tipo de escola a interação, o diálogo e a participação ativa dos sujeitos nas atividades, algumas vezes são entendidos pelos educadores como uma ameaça à disciplina da turma e conseqüentemente, ao andamento da aula. Entretanto, disciplina não é sinônimo de silêncio e ausência de participação, a disciplina é um elemento necessário à construção do saber. Ela é estabelecida a partir de um trabalho interessante com os educandos. Os limites são necessários para que todos aprendam. Pôr limites não significa opressão; significa parâmetro.

Para pensar a questão da autonomia nos processos educativos, no contexto educacional brasileiro, levantamos as seguintes questões: A autonomia é uma questão cultural? O educando quer ser autônomo ou heterônomo? Nas práticas educativas, quem é o responsável pelo processo de construção da autonomia? O educador é um indivíduo autônomo por formação? O educador realmente busca a autonomia?

Consideramos que autonomia só pode ser entendida em uma concepção que insere o indivíduo na sua relação com o contexto social e em permanente interação com o meio. Sem este pano de fundo ficaria parcialmente destituída de significado uma concepção de educação orientada para o desenvolvimento integral do indivíduo. E correríamos o risco de interpretar autonomia simplesmente em termos comportamentais, como capacidade de resolução de problemas de forma independente.

O ser humano pode transformar o mundo em que vive e a escola pode fornecer instrumentos para que isso aconteça. A escola é um espaço cultural de conhecimento, local de crescimento de educadores e educandos. O educador deve criar situações para desmistificar a cultura dominante, valorizando a linguagem e a cultura do educando; e o educando, por sua vez, deve analisar o conteúdo criticamente a fim de produzir conhecimento.

A pessoa autônoma tem consciência dos limites que a convivência em sociedade impõe, sabe respeitar as regras sociais e, sobretudo toma decisões de forma responsável. O educando

que exercita sua liberdade, que rompe com o silêncio, participando crítica e ativamente da aula terá mais responsabilidade nas suas ações. E é essa construção de responsabilidade que o educador precisa buscar em sua relação com o educando. Segundo Paulo Freire (2002), o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdade, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. Entendemos que a educação é política porque se funde na própria educação do ser humano e é a responsável pela transformação do mundo. Freire não aceita uma escola que retira de cada um a possibilidade de ser sujeito e que leva a interiorização e a reprodução das relações de dominação presentes na sociedade.

Autonomia é um dos conceitos básicos da socialização. Resulta do respeito mútuo e das relações de cooperação. É a capacidade de agir por si e de formular juízos morais independentes. A escola atual não parece, a priori, estar em sintonia com uma concepção de educação voltada para a construção da autonomia e da cooperação explicitadas até aqui. Ao contrário, parece estar legitimando, através do saber escolar, as relações hierárquicas que inferiorizam aqueles que estão à margem do sistema, confirmando, através de suas ações, a divisão de papéis entre aquele que ensina e aquele que nada sabe e aprende. A necessidade de uma transformação total da escola atual parece-nos ser urgente.

Esta pesquisa que apresentamos deseja levar o leitor a uma reflexão sobre os *nós* que o ensino e a rotina escolar oferecem aos docentes e a todos aqueles que participam do cotidiano da instituição. E que esta reflexão possibilite a descoberta de possíveis percursos que levem à construção de uma nova relação entre aquele que educa e aquele que é educado.

A influência da tradição autoritária nas estruturas das instituições de ensino faz com que a educação deixe de ser uma autoformação do indivíduo para ser uma transmissão automática de saberes memorizados e sem significado. A verdadeira educação deve ser uma conquista individual, diária e permanente de novos valores, atitudes, conhecimentos e afetos.

Na escola, o conhecimento e a cultura devem ser vistos de forma interativa, de maneira que todos participem da sua construção em um clima de autonomia e colaboração. Conceitos como autonomia e solidariedade devem ser indissociáveis, assim, do conceito de educação.

Os princípios educativos devem promover autonomia cognitiva da criança e também autonomia afetiva. Assim, a pedagogia do afeto auxiliará não só o processo de aprendizagem da criança como irá promover as relações sociais na comunidade escolar. Neste contexto, o resultado que encontraremos para os educandos em sala de aula será a aquisição de saberes de forma prazerosa e a habilitação para o exercício responsável da cidadania.

Esta dissertação será dividida em capítulos resultantes de uma pesquisa bibliográfica a cerca da autonomia do educando, que é considerado como um princípio fundamental nas práticas educativas que objetivem a construção de um novo tipo de educação. Na Introdução, apresentamos as considerações que nos levaram a escolher como tema central deste trabalho a Autonomia como um princípio educativo - Reflexões a partir das teorias pedagógicas no contexto educacional brasileiro entre os séculos XIX e XX. No capítulo II serão abordadas as concepções educacionais no Brasil da segunda metade do século XIX às primeiras décadas do século XX. A concepção tradicional de educação, a concepção escolanovista e a libertária serão apresentadas ainda no capítulo II.

Utilizaremos como fonte primária as obras de Ferrer y Guardia e Paul Robin como referência de análise de estudo na Pedagogia Libertária, no que tange as especificidades de cada instituição libertária por eles fundadas. Esta dissertação apresentará uma análise breve das concepções tradicional, escolanovista e libertadora. A análise destas concepções servirá de contraponto ao nosso foco de estudo, que é a Pedagogia Libertária. Isso se justifica pelo fato de que, ao analisarmos a formação autônoma do sujeito, é necessário verificar como estas concepções, anteriormente citadas, se “movimentam” no interior das escolas. Assim, no capítulo II, partimos do ano de 1824, apresentando a primeira Constituição Brasileira, que faz

menção direta à educação escolar. A seguir, analisaremos as Escolas de Primeiras Letras de 1827, que adotaram como método pedagógico o ensino mútuo representativo da concepção tradicional de educação.

Considerando que o século XIX foi um período rico de realizações no campo da educação, com várias reformas e implementações de métodos como mútuo, simultâneo e intuitivo, consideramos ser necessário apresentar brevemente como cada uma destas metodologias foi utilizada pelos educadores nas escolas. Ratificamos que não temos a intenção de aprofundar estas questões, apenas as apresentamos sucintamente, a fim de produzir um panorama histórico para análise do nosso objeto de estudo.

No capítulo III discutiremos a questão da autonomia nas concepções educacionais brasileiras: a escola tradicional, a escola nova, a pedagogia libertária e a pedagogia libertadora.

O quarto capítulo abordará autonomia como um princípio educativo prioritário no ensino, realçando que esta categoria inserida na pedagogia libertária é a temática central desta pesquisa.

Quando tratamos de analisar, no debate educativo, a construção da autonomia do educando, estamos evidenciando uma preocupação contemporânea do papel da educação escolar na vida do aprendiz. Esta discussão aponta para uma questão que consideramos ser merecedora de profunda reflexão. O primeiro momento da educação brasileira a evidenciar a questão da autonomia do educando no espaço educativo foi o período de inserção das idéias escolanovistas, no contexto educacional brasileiro, a partir da década de 1920. Adolphe Ferrière (1879-1960), pedagogo suíço, foi representante expressivo do movimento da Educação Nova. Defendia temas como escola para todos, educação e vida, aptidões e capacidades individuais, individualidade, espontaneidade e autonomia do educando (PERES, 2005, p.115). A forma como a autonomia se apresenta na concepção escolanovista e na

concepção libertária de educação são diferentes. Considerando a circulação das idéias nos contextos diversos é fácil perceber que, para cada uma dessas concepções, o significado e a aplicabilidade da autonomia na educação escolar tomam rumos completamente contrários. As funções que as crianças assumem no espaço educativo escolanovista teoricamente apontam para um trabalho facilitador na construção da autonomia da criança. Entretanto, a aplicabilidade no cotidiano escolar não se efetiva de fato; não há promoção da autonomia da criança neste momento da educação brasileira. No segundo capítulo, em que se discute a Concepção Escolanovista de Educação, veremos que as idéias de Ferrière acerca da promoção da autonomia do educando são inviabilizadas nas escolas brasileiras.

As definições que o conceito de autonomia apresentam para as concepções educacionais são diversas. De uma maneira geral, consideram que priorizar a autonomia do educando na escola é prepará-lo para a vida em sociedade. Consideramos que, somente na pedagogia libertária, encontraremos objetivos educacionais que verdadeiramente possibilitarão a criança de se encarregar de construir uma nova sociedade e de fazer germinar tempos melhores de convívio social entre os povos.

Finalizando o trabalho, arriscaremos considerações que levem a uma discussão de como as práticas libertárias de educação podem contribuir para que a escola entenda o processo escolar não como um momento de domesticação e inculcação de ideologias dominantes, mas sim como um momento de partilha e de comunhão de experiências prazerosas e responsáveis de aprendizagem.

Como referenciais teóricos, utilizamos Maurício Tragtenberg, Paulo Freire, Manacorda, Gramsci, Silvio Gallo, Dermeval Saviani, Clovis Nicanor Kassick, José Damiro de Moraes, Tina Tomassi, Francesco Codello, entre outros autores. Utilizamos também fontes primárias de representantes da pedagogia racional libertária, como Ferrer y Guardia e Juan Grave, do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da

Fundação Getúlio Vargas, da Casa de Rui Barbosa e da Biblioteca Fabio Luz que possui um acervo documental e bibliográfico de grande importância, para a Pedagogia Libertária. As limitações do estudo e as sugestões para possíveis investigações futuras serão apresentadas nas considerações finais.

Capítulo 2

Concepções Educacionais, na segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, no Brasil.

Consideramos ser necessário refletir sobre as propostas educacionais vigentes na segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, para contextualizar as reflexões sobre as diferentes teorias pedagógicas que impossibilitavam a construção da autonomia do educando. Nesta reflexão, inserimos a análise do movimento escolanovista no Brasil, com o intuito de direcionar um novo olhar sobre esta concepção pedagógica e o seu papel no contexto educacional brasileiro em relação ao nosso objeto de estudo. Como um contraponto a estas propostas, analisaremos a pedagogia libertária, primeiramente refletindo sobre seus pressupostos e depois sua inserção no contexto educacional brasileiro.

A história da educação brasileira no século XIX e nas primeiras décadas do século XX apresenta uma série de acontecimentos que destacamos sucintamente.

Do ponto de vista da História da Educação Libertária, segundo Codello (2007), teorias, experiências e idéias anarquistas foram aplicadas à educação. Por meio da propaganda oral, escrita e pela participação ativa nos sindicatos, as idéias anarquistas foram se espalhando pelo mundo, atraindo aqueles que desejavam a libertação do homem dos laços econômicos, sociais e políticos. Movimentos de difusão de idéias foram criados pelos anarquistas como, por exemplo, a *Liga pela Educação Libertária*, criada por Émile Janvion e Jena Degalvès, em 1897, após o fim da obra de Paul Robin; e a *Liga Internacional pela Educação Racional das Crianças*, criada por Ferrer y Guardia. Em 1898, o *Manifesto Internacional sobre Educação Integral* foi assinado por Kropotkin, Tolstoi, Robin, Reclus entre outros militantes anarquistas (CODELLO, 2007, p. 20).

Esses movimentos de difusão de idéias impulsionavam outras intervenções a favor da educação libertária. A educação libertária é contra o doutrinamento social e político do indivíduo. Assim, dirige sua crítica à educação estatal, que ao longo do século XIX e no decorrer do século XX, reforçou as diferenças de classe, perpetuando as desigualdades sociais.

A pedagogia do século XIX apresenta a escola como um veículo de formação de um novo homem, mais massificado e modelado, obedecendo a uma lógica de viés econômico, para que, desta forma, este novo homem pudesse se adequar a uma nova ordem do trabalho (CODELLO, 2007, p.71). Neste século, o sistema capitalista transformou a escola em um aparelho ideológico do estado, tornando-a cada vez mais um meio privilegiado de veiculação da ideologia dominante. O século XIX apresentou a pedagogia e a educação como pontos fundamentais para a evolução da sociedade e como agentes facilitadores nos processos de mudança.

Para compreendermos a utilização da escola como aparelho de Estado e a educação como agente facilitador em processo de mudança, apresentaremos como o ensino nas terras brasileiras aconteceu, a partir da chegada da corte portuguesa. Com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, o ensino em terras brasileiras começou a se estruturar. A estrutura precária da cidade do Rio de Janeiro foi transformada e revitalizada para receber a família Real. A abertura dos portos para o comércio, a criação do Jardim Botânico do Rio de Janeiro e o nascimento da imprensa foram algumas das iniciativas realizadas com esta finalidade. A presença da corte também fez aumentar o número de festas e eventos culturais na cidade. Na área da educação alguns cursos foram criados como Médico-Cirúrgico, Jurídicos, Economia, Química, Agricultura e a Academia Real da Marinha. Ao ensino superior não era dado o mesmo tratamento que aos demais níveis da educação. O caráter

elitista da educação brasileira é legitimado pelo acesso aos nobres e a exclusão do restante da população, inclusive a exclusão das mulheres.

Em 1821, a Corte volta para Portugal. Um ano depois, D. Pedro I declara a Independência do Brasil e em 1824 é elaborada a primeira Constituição Brasileira.

A primeira Constituição Brasileira¹ apontava para a tentativa de estabelecer um sistema nacional de educação, e em seu artigo 179, nos incisos XXXII e XXXIII, constava que se deveriam criar escolas primárias gratuitas para todos os cidadãos. Nos colégios e universidades seriam ensinados os elementos das Ciências, Bellas Letras, e Artes². Embora estivesse previsto nesta Constituição que deveriam haver escolas gratuitas para todos os cidadãos, contraditoriamente a educação não era considerada como um direito de todos, porque nem todos os brasileiros iriam frequentá-la. Então, segundo Cury (2005), é necessário apontar quem é o cidadão brasileiro que terá acesso a esta escola. Quem seriam as crianças e os jovens que frequentavam essas escolas primárias, ginásios e universidades do Império? Considerando-se que grande parte da população desta época era composta de homens pobres e de escravos, evidentemente que não seriam eles a frequentar tais instituições. Também nesta Constituição, o direito ao voto estava relacionado ao poder de renda do sujeito. Entendemos, assim, que este documento legal foi excludente e antidemocrático, não possibilitando o exercício da cidadania a todos aqueles que, sem distinções, integravam a sociedade da época.

Na Constituição de 1824, o Estado adotou o catolicismo como religião oficial. Outras religiões seriam permitidas, desde que celebradas, conforme previa o art.5, *em culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fôrma alguma exterior do Templo*³. Outorgada pelo Imperador, a Constituição atendia aos interesses da elite do Brasil sendo conservadora em sua concepção geral.

¹ Em anexo I, a Constituição Política do Império do Brasil, datada de 25 de março de 1824, transcrita conforme as normas ortográficas da época.

² Transcrição na íntegra obedecendo à norma ortográfica da época.

³ Transcrição na íntegra obedecendo à norma ortográfica da época.

A Lei de Instrução Pública, promulgada a 15 de outubro de 1827, ordenava a criação de Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, assim como a criação de escolas de meninas. A sociedade brasileira era composta por mulatos, negros, brancos, ricos, pobres, escravos formando uma massa heterogênea com diversidade de credos e valores sociais e morais. A ordem na sociedade precisou ser imposta e na escola, os educadores, com a intenção de punir os educandos que fugiam às regras de comportamento, utilizavam a palmatória⁴ como um instrumento de punição.

A lei de 1827 preconizava a adoção do método Lancaster, ou Ensino Mútuo, que foi o primeiro método pedagógico para a instrução pública instituído oficialmente por D. Pedro I, em todos os estabelecimentos de ensino, com o objetivo de alcançar uma homogeneização de ensino mínima ao longo do território nacional.

Segundo Saviani (2007), a lei de 1827 estava em sintonia com os ideais da época, pois tratava de difundir o saber em todos os povoados garantindo, dessa forma, o que se considerava indispensável a qualquer indivíduo - o acesso ao conhecimento. A adoção do método mútuo no ensino brasileiro foi uma alternativa econômica para transmitir o conhecimento escolar a um grande número de alunos, simultaneamente, com alguns monitores e um educador. Às Escolas de Primeiras Letras caberia a tarefa de moralizar os costumes e formar cidadãos com direitos e deveres. Os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica apostólica romana também faziam parte do currículo, além da leitura, escrita, gramática e as operações de aritmética e geometria.

Para as meninas, eram acrescentados ao currículo os ensinamentos sobre prendas da economia doméstica, o aprendizado do canto e do piano com a intenção de prepará-las para o

⁴ A palmatória, por vezes também chamada de *férula*, é um artefato geralmente de madeira formado por um círculo e uma haste. Foi muito utilizada no passado nas escolas pelos professores a fim de castigar alunos indisciplinados, golpeando-a na palma da mão do aluno castigado. Algumas palmatórias podem conter furos no círculo, a fim de aumentar a sensação dolorosa. No Brasil, antigamente era costume nas festas de formatura os alunos presentearem seus professores com palmatórias, como sinal de submissão à autoridade. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/>>. Acesso em: 02 abr. 2008.

matrimônio. Cabe-nos ressaltar que a interdição da mulher na educação formal perdurou até o final do século XIX. À mulher cabia somente os afazeres domésticos e a preparação para o matrimônio. Historicamente, um número muito menor de mulheres do que de homens tiveram acesso à educação formal nas escolas. Até o final do século XIX, a maioria das mulheres era analfabeta e cumpria uma trajetória de ações passivas e submissas aos homens.

Em termos gerais, o recorte de tempo que apresentamos neste tópico indica que o aparelho do Estado utilizou a educação para promover o desenvolvimento do país, priorizando a educação das elites e obstaculizando a educação do povo.

O século XIX foi um período com várias reformas no âmbito da educação institucional; entretanto, não existia uma centralidade nas decisões entre o governo e as províncias. Assim, o resultado destas reformas eram discrepâncias e heterogeneidade na educação brasileira. Neste século, a prática escolar brasileira era caracterizada pelo aprendizado do educando através da memorização do conteúdo.

Veremos, a seguir, como que este ensino mnemônico, comum às práticas tradicionais de educação, submeteu os educandos aos valores do século XIX.

2.1 Ensino mnemônico e a submissão aos valores do século XIX, na Concepção Tradicional de Educação.

Em suas origens, o Método de Ensino Lancasteriano, também chamado de Ensino Mútuo, foi criado em 1789, por Andrew Bell, em um asilo para meninos órfãos, na Índia. Em 1798, um jovem professor chamado Joseph Lancaster, estabeleceu sem financiamento público, em um subúrbio de Londres, uma escola para filhos da classe trabalhadora. Com muitos alunos e pouco dinheiro, Lancaster se viu diante de uma situação em que não queria perder os alunos conquistados, mas também não tinha recurso para mantê-los, como ele mesmo afirma: “[...] estava ansioso para encontrar uma maneira que me permitisse aumentar a utilidade da instituição sem aumentar minhas próprias despesas”. (NEVES,

2003, p. 9) Diante disso, Joseph Lancaster adota o Método de Ensino Mútuo criado por Andrew Bell.

A experiência na escola em Londres foi tão bem sucedida que o método, inicialmente denominado Mútuo, passou a ser chamado de Método Lancaster, referenciando o professor londrino.

No método lancasteriano, os jovens eram divididos em classes, segundo a ordem de seus conhecimentos, e o educando que apresentava melhor aproveitamento escolar era colocado como auxiliar (ou monitor) do educador, ajudando aqueles que apresentavam dificuldades no aprendizado.

Disciplina rígida, punições, regras pré-determinadas, ensino mnemônico e, evidentemente mecânico eram características marcantes deste método. Os monitores eram os responsáveis pela organização geral da escola, da limpeza e da manutenção da ordem. A disciplinarização da mente, do corpo e o desenvolvimento de crenças morais próprias da sociedade da época era a proposta disciplinar de instrução lancasteriana e não a independência intelectual do educando. Fazia parte da rotina escolar lancasteriana a utilização de palavras de ordem pelos monitores como,

desatem os chapéus, sentem, tirem as lousas, escrevam, fora, andem para frente, vão, mostrem as lousas ao mestre, andem para trás, guardem as lousas, coloquem os chapéus, vão (LANCASTER, 1805, p.108; 1823 p.69 apud NEVES, 2005, p.11).



Figura 1⁵- Interior de uma Escola Lancasteriana.

⁵ Disponível em: <<http://www.univ-paris13.fr/DEPCA/2001-02/1810sLancasterianSchoolC.jpg>>

Desta forma, ainda segundo a autora, o poder disciplinador do método lancasteriano vai gerenciar e controlar a ação dos homens que não estão ajustados à ordem social. Incontestavelmente, o ensino mútuo era a maneira dos dominantes se manterem no poder, divulgando suas idéias e o povo, submisso, seguindo-as sem contestação.

Na prática lancasteriana não se utilizavam livros. Os jovens recebiam uma tábua com areia onde ali escreviam com os dedos e recebiam uma pequena lousa. As lições, com exercícios breves e fáceis, eram de um quarto de hora nas classes inferiores e de meia hora nas classes superiores. Os jovens eram agrupados em semicírculos, tendo à frente e na parede grandes lousas. No Brasil, no século XIX, os soldados foram os primeiros a serem escolhidos para receberem as instruções necessárias para a implantação do método lancasteriano nas escolas. É interessante refletir sobre a formação rigorosa de um soldado que é selecionado e treinado para ter uma conduta obediente, capaz de aceitar ordens, sem ao menos questioná-las. Soldados servem à Pátria em regimentos e divisões, com uma hierarquia de comando, que vigia a execução das instruções e pune quem não as cumpre.

Segundo Foucault (1999), o controle das atividades por aquele que vigia e pune segue alguns princípios fundamentais como a utilização integral do tempo útil sem qualquer desperdício, eficácia e rapidez nas ações, rigidez disciplinar, além de outras características. E foram estes soldados que se tornaram *professores* lancasterianos.

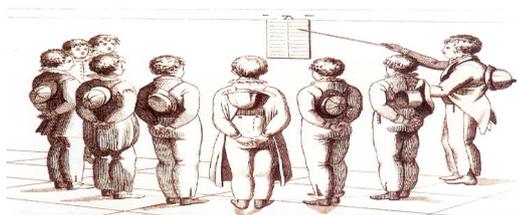


Figura 2⁶ – Um monitor repassando a lição para os *alunos*.

Acesso em: 02 mai. 2008.

⁶ Disponível em: <<http://www.pucrs.br/reflexoes/encontro/2006-1/documentos/05-Educacao-Marista-Manoel-Alves.pdf>> Acesso em: 02 mai. 2008.

Apesar dos soldados serem doutrinados a seguir uma ordem pré-estabelecida por aqueles que estavam no comando, havia nesta época várias manifestações de insatisfação por parte da tropa.

No século XIX, houve uma série de agitações sociais e de resistência popular por parte daqueles que estavam à margem da sociedade e, evidentemente que os soldados, sendo parte integrante desta mesma sociedade, também demonstravam sua insatisfação e tornavam-se insubordinados, fato este que refletia negativamente no interior das escolas lancasterianas. Mediante a ineficácia do método Lancasteriano, uma reforma na instrução pública se fez necessária. O fator que contribuiu para o fracasso do método lancasteriano no Brasil foi a ausência de um espaço adequado que comportasse o grande número de jovens educados por este método.

A segunda metade do século XIX foi um período de várias realizações e reformas no âmbito da educação institucional. Em 1854, ocorre a Reforma Couto Ferraz, que vem para substituir o método lancasteriano. O ensino na Corte e a instrução superior no Império são reformulados, e se opta por formar os educadores em exercício, sem a preparação para docência nas escolas normais. Segundo Ghiraldelli (2006), aqueles que se considerassem preparados para o magistério poderiam ensinar, expor suas idéias e adotar os métodos que julgassem mais adequados.

Não existia uma centralidade de decisões na área da educação entre o governo e as províncias. O que resultava disso eram discrepâncias e heterogeneidade na educação brasileira da época, com exceção do Colégio Pedro II, criado nos idos de 1838, que foi considerado uma referência de instituição de ensino de excelência. Desde a sua fundação, vários educadores renomados lecionaram no Colégio. Podemos destacar nomes como Manuel Bandeira, Aurélio

Buarque de Holanda, Euclides da Cunha, entre outros. José Rodrigues Leite e Oiticica⁷, militante anarquista, foi um dos educadores do Colégio Pedro II, lecionando Língua Portuguesa. O fato de Oiticica ser simpatizante dos ideais anarquistas interferiu no seu processo de admissão à docência no Colégio Pedro II. Conforme nos relata Prado (2000), ao final das provas de admissão os examinadores da banca queriam reprovar Oiticica, alegando o perigo que esta figura representaria para a instituição. Por interferência de Carlos Laet, um professor do Colégio Pedro II e membro da banca examinadora, que protestou contra a reprovação de Oiticica, este foi admitido no quadro de docentes do colégio, sendo aprovado neste concurso.

Para ser admitido no Colégio Pedro II era necessário que os candidatos tivessem conhecimento prévio de leitura e escrita, noções da gramática da língua portuguesa e domínio nas quatro operações de aritmética. Os princípios de moral cristã também faziam parte do currículo. Eram admitidos jovens para o sistema de externato e para o sistema de internato que, em sua maioria, pagavam pelo serviço educativo prestado por esta instituição. Os meninos saíam com o diploma de Bacharel em Letras e aptos a ingressar em cursos superiores sem qualquer avaliação prévia. Segundo Cury (1998), só os meninos livres, privilegiados e do sexo masculino tinham acesso ao Colégio Pedro II. Mas havia meninos pobres, que em sua minoria, freqüentavam o colégio. Somente em 1883 é autorizado o ingresso das meninas no Colégio Pedro II. Entretanto, em 1885, segundo Doria (1927), o Ministro Meira de Vasconcellos, suspende a matrícula das meninas e as encaminha para Escola Normal. Assim, novamente o colégio passa a ser exclusivamente para meninos. A presença do Imperador D.

⁷ José Rodrigues Leite e Oiticica nasceu em Oliveira, no Estado de Minas Gerais, em 1882 e faleceu em 1957 aos 75 anos de idade. Ingressou nos cursos de Direito e Medicina, entretanto não os concluiu. Em 1914 tornou-se professor pela Escola Dramática do Rio de Janeiro. Em 1917 foi nomeado professor do Colégio Pedro II. Em 1929, lecionou Filologia Portuguesa na Universidade de Hamburgo. Filólogo e escritor, Oiticica participou ativamente do movimento operário anarquista, nas primeiras décadas do século XX, colaborando ativamente com a imprensa libertária. Fundou o periódico anarquista *Ação Direta* publicado no Brasil em 1929.

Pedro II nas instalações do colégio era freqüente e este participava ativamente, contratando e demitindo funcionários, nomeando professores e colaborando com os exames de avaliação dos educandos. Auxiliando no processo civilizatório e, em seus primórdios, chamado de Imperial Colégio Pedro II, foi o primeiro colégio de instrução secundária oficial do Brasil.

Regido pelo regulamento de 31 de janeiro de 1838, no Imperial Colégio Pedro II, seriam oferecidos os estudos de: grego, latim, alemão, inglês, francês, geografia, história, retórica e poética, filosofia, matemática, ciências físicas e naturais, desenho e música (LORENZ, 2003, p.49-61).

As várias reformas no ensino brasileiro, ao longo deste século, não abalaram a organização do modelo de educação do Colégio Pedro II que tinha, como propósito prioritário, a qualificação social dos educandos. Desde a sua inauguração, instituído como um colégio modelo de padrão nacional, a concepção pedagógica que predominava no Colégio Pedro II representava as intenções dos governantes quanto ao ensino secundário no Brasil. Com enfoque no ensino científico o objetivo do ensino no colégio, prioritariamente, era o ingresso dos educandos nos cursos superiores. O jovem que tivesse estudado no Colégio Pedro II teria sua matrícula garantida em qualquer curso superior.

Entendemos que a concepção pedagógica do Colégio Pedro II reduzia o ensino somente a um preparo para o ingresso nos cursos superiores. Além disso, como somente uma parcela mínima da população brasileira tinha acesso ao ensino, evidencia-se desta forma o caráter elitista da educação escolar do Colégio Pedro II que atendia com exclusividade aos jovens que pertenciam as classes privilegiadas do país.

Em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho, que utilizou o *método de ensino intuitivo* ou *lições de coisas*, defendia que a aprendizagem deveria partir do particular para o geral e do concreto para o abstrato. Mesmo com as mudanças implementadas por Leôncio de Carvalho, o Colégio Pedro II se manteve como um estabelecimento que servia de modelo para as

escolas das províncias. O método intuitivo, entendido como um método ativo, fazia uso de materiais como peças do mobiliário escolar, quadros negros, caixas para ensino de cores e formas, quadros do reino vegetal, gravuras, cartas de cores para instrução primária, aros, mapas, linhas, diagramas, caixas com diferentes tipos de objetos como pedras, metais, madeira, louças, cerâmica, vidros; equipamentos de iluminação e aquecimento; alimentação e vestuário.

Este método objetivava minimizar a ineficácia do ensino, visto que boa parte da população continuava analfabeta, e atender às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX. O método intuitivo foi considerado como um método popular de ensino, porque atendia de maneira satisfatória os interesses das classes populares.

No Brasil, Rui Barbosa (1849- 1923), um político e jurista que apresentou importantes contribuições para a educação brasileira, foi um dos principais defensores do Método Intuitivo. Norman Allison Calkins elaborou o manual americano de ensino elementar, *Primeiras lições de coisas*, e em 1886, Rui Barbosa publicou a tradução e a adaptação do manual, para uso dos professores, na língua portuguesa. O manual apresentava como epígrafe: “*apresentar ao menino antes dos vocábulos as coisas; antes dos nomes as idéias. Industriai-o em observar, executar e dizer*” (VENÂNCIO FILHO, 2002, p. 954).

Segundo Valdemarin (2004), o que motivou Rui Barbosa a traduzir o manual americano para a língua portuguesa foi o fato deste material ser considerado um poderoso instrumento de renovação educacional. Cunhado para modernizar o ensino e preparar os estudantes para as transformações políticas e econômicas, nas décadas finais do século XIX, o método intuitivo foi adotado nas escolas públicas brasileiras. Diferentes fontes documentais do período comprovam a importância do método intuitivo para a renovação pedagógica nas escolas brasileiras (IDEM, 2004, p. 2).

De acordo com Schelbauer (2003), no método intuitivo evitava-se a aprendizagem mnemônica, enfatizando o trabalho de observação como ponto de partida para a aprendizagem. Observar era partir do dado concreto para o desenvolvimento do raciocínio. Imagens, desenhos e moldes eram os materiais auxiliares que o método intuitivo empregava para alcançar seus objetivos (VALDEMARIN, 2004, p. 107). Naquela ocasião, o Ministro do Império, Carlos Leôncio de Carvalho⁸ (1847- 1912) instituiu o ensino livre no Brasil, através do Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, reformando o ensino primário e o ensino secundário no Município da Corte e o superior em todo o Império. Pelo Decreto, nos cursos para o ensino primário seria permitido que os escravos frequentassem as escolas. Outra questão apresentada no Decreto era a alfabetização dos adultos, visto que na ocasião havia uma discussão na Câmara dos Deputados sobre a reforma eleitoral. E para ter o direito ao exercício do voto, o indivíduo deveria saber ler e escrever.

Submetido o decreto à Câmara dos Deputados e encaminhado à Comissão de Instrução Pública foram nomeados relatores: Rui Barbosa, Tomás do Bonfim Espíndula e Ulisses Machado Pereira Viana. No entanto, segundo afirmação de Venâncio Filho (2002), os

⁸ Carlos Leôncio de Carvalho nasceu em 18 de junho de 1847, na cidade de Iguazu, na província do Rio de Janeiro. Estudou na Faculdade de Direito de São Paulo, tendo concluído seus estudos em 1868. Prestou concurso, em 1871, para professor nesta Faculdade e nele foi aprovado, sendo nomeado membro catedrático em 1881. Foi convidado para ocupar a pasta dos Negócios do Império no gabinete de 15 de janeiro de 1878, tendo sido eleito deputado pela província de São Paulo neste mesmo ano, permaneceu na Câmara até 1881. Leôncio de Carvalho, por meio do Decreto de 19 de abril de 1879, reformou a instrução pública primária e secundária no Município da Corte e o ensino superior em todo o Império, este deu origem ao Pareceres de Rui Barbosa intitulados: Reforma do Ensino Secundário e Superior (1882) e Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública (1883). No Relatório de 1878, como Ministro, Leôncio de Carvalho chamara a atenção da Assembléia Legislativa para a importância da criação de cursos para o ensino primário destinado aos adultos devido a discussão, na Câmara dos Deputados, da reforma do sistema eleitoral que colocava como exigência que se soubesse ler e escrever para o exercício do voto. Instituiu a liberdade de ensino e a liberdade de frequência, tais medidas causaram muita polêmica, recebendo críticas por facilitar o crescimento das escolas particulares e ser sua proposta “excessivamente” liberal. Participou da organização da exposição pedagógica, em 1883, em cujo congresso assumiu o cargo de secretário, bem como foi presidente da Associação Propagadora dos Cursos Noturnos. Sua reforma educacional marcou uma etapa importante na educação brasileira, mas provocou também uma acirrada oposição que o levou a se demitir da pasta.

Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_carlos_leoncio_de_carvalho.html>

Acesso em: 17 out. 2008.

pareceres são de autoria exclusiva de Rui Barbosa. Sobre o ensino primário e o ensino normal, o parecer trata da importância das estatísticas escolares, da obrigatoriedade escolar e propõe as criações do Ministério para a Instrução Pública e de um museu para documentos e propagandas de métodos didáticos.

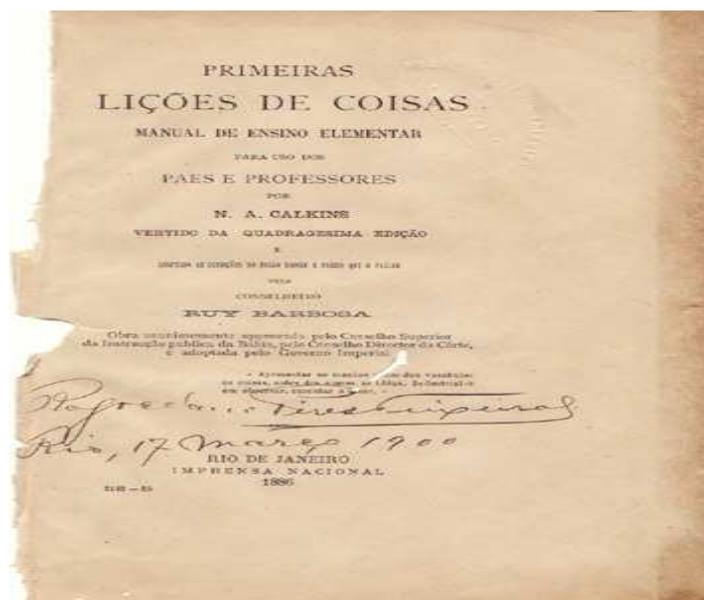


Figura 3^o – Capa do livro que disseminou o método intuitivo no Brasil.

Rui Barbosa se manifestou contra a liberdade de frequência e contra o ensino livre. Entretanto, a Reforma Leôncio de Carvalho¹⁰ suspendia a frequência obrigatória nos estabelecimentos de instrução superior e acabava com os exames parciais. A criança que faltasse à aula não poderia ter sua ausência registrada e nem deveria ser submetida aos exames parciais. Segundo Saviani (2007), a Reforma Leôncio de Carvalho mantém a obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos, a assistência do Estado aos educandos pobres e rompe com a estrutura da reforma anterior, a Couto Ferraz, regulamentando as Escolas Normais no que tange aos aspectos relacionados ao currículo, à nomeação dos docentes e à remuneração dos funcionários. Ainda segundo o autor, a Reforma Leôncio de Carvalho criou os jardins de

⁹ Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br/.../obj/r_016_mem.jpg> Acesso em: 02 mai. 2008.

¹⁰ A partir de 1879, com a Reforma Leôncio de Carvalho, foi autorizada a matrícula de mulheres nas escolas superiores. Fonte: SILVA, Alberto. *A primeira médica do Brasil*. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1954.

infância para as crianças de 3 a 7 anos, instituiu a caixa escolar, as bibliotecas e os museus escolares, equiparou as escolas normais particulares às escolas oficiais e as escolas secundárias privadas ao Colégio Pedro II.

Em 1890, Benjamim Constant¹¹, militar e professor, tendo lecionado basicamente em escolas militares do exército, elaborou uma reforma de ensino fundamentalmente positivista, baseada nas idéias de Augusto Comte, que contemplava o ensino primário e o secundário. Esta reforma defendia a liberdade de credo e a laicização do ensino público viabilizando, também, a expansão das escolas privadas no Brasil.

A Constituição Brasileira de 1891 instituiu em seu capítulo IV, artigo 35, que o ensino superior e o ensino secundário eram responsabilidade do Estado e o Congresso deveria prover o ensino secundário no Distrito Federal. No artigo 35 estava também previsto o incentivo ao desenvolvimento do ensino de *letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais*¹². O ensino primário passou a ser da competência dos Estados.

Em 1893, foram criados, no Estado de São Paulo, os Grupos Escolares, também chamados de Escolas Primárias Graduadas. Apresentados como inovadores e com uma organização de educação de viés popular e universal, estes grupos escolares estabeleceram mudanças na didática, no currículo e em pouco tempo esta experiência foi adotada por outros Estados do Brasil. O método intuitivo adotado no ensino dos grupos escolares foi introduzido no Brasil no final do Império por Rui Barbosa, como já havíamos visto anteriormente. Nos grupos escolares, um dado importante a ser ressaltado era a questão da frequência das crianças. As crianças e jovens oriundos das classes economicamente desfavorecidas não eram

¹¹ Benjamin Constant (1836-1891) nas reformas que empreendeu na instrução pública do Distrito Federal e que se tornaram modelares para o resto do país, enfatizou um novo método de ensino: a lição de coisas, ou através das coisas. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/remate.html>> Acesso em: 10 abr. 2008.

¹² Cópia na íntegra da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil datada 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/> Acesso em: 10 abr. 2008.

assíduos, ou porque trabalhavam no mesmo horário do estudo, ou porque permaneciam em casa ajudando suas famílias nas tarefas domésticas. Assim, os Estados, através de medidas punitivas, passaram a obrigar as famílias a mandarem suas crianças para os grupos escolares. Entretanto, mesmo adotando medidas punitivas, o Estado não conseguiu assegurar a frequência destas crianças.

Uma das funções da educação nas escolas era a construção da noção de cidadania na criança e a implantação, nos grupos escolares, do estudo de Educação Moral e Cívica serviu para transmitir os valores ideológicos e impedir uma análise crítica e reflexiva do educando perante o cenário político da época. O caráter coercitivo desta relação destrói a possibilidade de uma educação voltada para a construção da autonomia do educando. A educação como manifestação social está inserida em um tipo de sociedade historicamente situada no tempo. A educação irá se estruturar de acordo com os ideais vigentes da época, seguindo suas ações e suas contradições. As práticas educativas são os resultados das representações que os sujeitos produzem no seio da sociedade, interpretando e relacionando os aspectos sociais e individuais que vão dar suporte a instituição escolar. A questão fundamental que se põe ao longo do tempo é compreender a favor de quem a educação se estrutura.

No século XIX, a prática escolar brasileira era caracterizada pelo aprendizado do educando através da memorização do conteúdo, característica presente na pedagogia tradicional. Segundo Manacorda (1989), a Pedagogia Tradicional apresenta dois grandes marcos: O Ratio Studiorum (1599-1759) e a pedagogia de Comenius (1592 -1670). Também, o educador J. F. Herbart (1766 – 1841) foi um dos precursores do que se convencionou chamar de Educação Tradicional neste século.

Resumidamente, as questões gerais que embasam estas concepções serão descritas, a seguir, a fim de facilitar a compreensão desses marcos da pedagogia tradicional. O Ratio Studiorum era o que denominava a elaboração de um plano geral de estudos a ser implantado

em todos os colégios da Ordem Jesuíta. Era um plano de estudos que excluía os indígenas apresentando um caráter universalista e elitista de educação, sendo destinado somente aos filhos dos colonos. A função da educação, na *Ratio Studiorum*, era moldar o educando para atingir a perfeição humana, a partir de uma disciplina rigorosa e de uma obediência inquestionável. Havia uma vigilância constante do mestre sobre o *aluno* bem como a utilização de exercícios repetitivos e de aprendizagem mnemônica.

Jan Amos Komenský, nome original de Comenius, nasceu em 28 de março de 1592, na Morávia, Europa Central. Comenius é considerado o fundador da Didática Moderna e com sua obra *Didática Magna* contribuiu para criar uma ciência da educação e uma técnica de ensino que colocava o *aluno* como centro do fenômeno educativo. A *Didática Magna*, um documento minuciosamente detalhado, apresenta a idéia de que o conhecimento pode ser sistematizado e reduzido para que possa ser captado. Um dispositivo escolar comeniano intitulado *simultaneidade sistêmica* era o que determinava os tempos escolares, os métodos de ensino, os conteúdos escolares e todas as atividades do professor. Na pedagogia comeniana, cada escola, seguindo a simultaneidade sistêmica, garantiria o controle do funcionamento de todas as instituições educativas. O calendário escolar é, na verdade, a simultaneidade sistêmica de Comenius, já que este dispositivo garante a todos os professores de qualquer estabelecimento de ensino, o cumprimento das mais variadas atividades que se desenvolvem nas escolas, obedecendo as épocas do ano e as horas do dia simultaneamente. De acordo com o calendário escolar, o tempo de trabalho e o tempo de descanso é harmoniosamente distribuído.

Para Herbart, o conhecimento deveria ser privilegiado, e o querer e o sentir deveriam ser considerados como funções secundárias, e sem importância no processo de aprendizagem. Funções secundárias para Herbart, porém para um ensino que privilegie a formação do educando autônomo, adquirem importância fundamental e imprescindível no processo

educativo escolar. Ao Estado interessava, a priori, o ensino das letras, colocando um grande número de indivíduos no aprendizado da leitura e da escrita, sem a preocupação com uma prática pedagógica que lhes possibilitasse a construção do conhecimento, e sim apenas a cópia de um modelo a ser seguido e oferecido pelos professores.

Para a elite burguesa, a escola permanece clássica, com um ensino aprimorado e, para o segmento popular operário, permanece técnica e restrita à instrução e ao aprendizado do manejo das máquinas. A educação neste século não só privilegia a formação humanística no ensino dos jovens, como também estimula o ensino das ciências, sobretudo na segunda metade do século XIX. O ensino universitário é reformulado com o surgimento das escolas politécnicas atendendo ao avanço da tecnologia. Com isso, há uma preocupação com a transmissão de um conteúdo enciclopédico para dar conta da imensa contribuição das ciências. Outra característica da educação neste século é a preocupação com a formação cívica do indivíduo, que visava a formação da consciência nacional e patriótica do cidadão. Havia nesta época uma preocupação com o desenvolvimento, no indivíduo, do sentimento de nacionalidade.

Obviamente que a sociedade, que viveu durante a primeira metade do século XIX à custa do trabalho escravo, não teria como um dos seus objetivos formar seres autônomos, independentes, questionadores. Para uma época em que o sentimento patriótico era primordial, não interessaria àqueles que estavam no poder, sujeitos questionadores do sistema político vigente. Nas escolas do século XIX, o ensino era mnemônico e ao educando cabia somente a reprodução das idéias dos dominantes sem nenhum tipo de contestação. Apenas submissão aos valores da época. Apenas a manutenção da ordem.

No cerne da educação a difusão da instrução, os saberes científicos e a valorização de regras rumo ao patriotismo foram os pilares centrais das práticas pedagógicas tradicionais. Os métodos de ensino adotados ao longo deste século só serviram para fragilizar o ensino público

brasileiro e subordinar a criança a realizar atividades impostas com fins pré-determinados através de rigorosa disciplina. Não havia estímulo à independência intelectual da criança. A ela não era permitida a liberdade de pensamento e de ação.

Na concepção tradicional de educação, a prática escolar não tem nenhuma vinculação com o cotidiano da criança. O ensino consiste em lhe repassar o conhecimento, sem levar em conta a disposição e o tempo de cada um para a aprendizagem. Os conteúdos organizados pelo educador são elaborados a partir de exercícios repetitivos, seqüencialmente lógicos – sem qualquer flexibilidade ou interdisciplinaridade – e a avaliação da aprendizagem é feita através de provas escritas e de forma quantitativa a fim de classificar, selecionar e medir o que foi aprendido pela criança. O educador assume um papel autoritário na proposta educativa e suas tarefas são definidas para fixar os limites do educando no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Silva (1995), os educadores tradicionais não consideram a afetividade como um facilitador de relações que objetivam o desenvolvimento social e intelectual do educando. Ainda segundo a autora, os movimentos axiológicos da educação tradicional são a transmissão e a reprodução de valores da sociedade. Valores que se apresentam como absolutos, eternos e imutáveis. Ocorre uma valorização da organização do ensino, com característica externa ao educando e centrada no educador, com a programação das disciplinas a partir de um planejamento prévio. Na pedagogia tradicional o educando copia inicialmente um modelo para depois criar o seu próprio.

Vale dizer que a educação se faz com base em uma determinada concepção de homem e sempre em função de uma realidade específica, em um tempo histórico. É fundamentada em determinados valores e tem a intenção de reproduzir ou criar novos valores.

Mas é necessário esclarecer a dimensão que este vulto alcança no desenvolvimento integral da criança em idade escolar. Porque a proposta educativa da pedagogia tradicional nos esclarece que a relação entre educador e educando e entre escola e sociedade excluí do

processo educativo uma formação que priorize a autonomia do aprendiz. Até porque a formação e a informação que o educador da escola tradicional recebeu em seu tempo de escola também não priorizou a autonomia.

Portanto, a heteronomia vem seduzindo as práticas docentes ao longo dos anos, o que se comprova com a falta de motivação dos estudantes nas escolas. Neste ambiente, na escola autoritária, não há coletividade, solidariedade e interação com seus pares.

Na pedagogia tradicional, o estudante é reprodutor de idéias e é modelado atendendo a demanda da sociedade capitalista, que possui uma significação política; e por nada, a esta sociedade, interessaria uma escola que provesse estudantes críticos e politizados. A ausência de estímulos individuais às crianças na escola favorece a formação da heteronomia, que surge da falta de ações que possibilitem a expressão da criança no cotidiano escolar. Então, ela se submete a alguém ao invés de subverter a cultura escolar enraizada em tais práticas. A heteronomia resulta da aceitação passiva de uma vontade externa ao indivíduo.

Ao levarmos o conceito de autonomia para o mundo do trabalho, veremos que a pessoa autônoma é aquela que exerce uma função por conta própria, sem obediência a alguém. Assim, como na escola, a pessoa autônoma é aquela que aprende e constrói o conhecimento de forma particular, sem alguém que lhe ofereça o conteúdo pronto, pré-sistematizado e, muitas vezes, sem significado.

O passo essencial e a contribuição maior será construir uma educação que não obstaculize a emancipação da criança na comunidade escolar. Para isso acontecer é necessário reconhecer que a criança é um ser que deseja a liberdade de aprender sem pressa, sem culpa e sem cobrança.

No século XIX, segundo Saviani (1987), a escola que era vista como redentora da nação, revelou-se incapaz de cumprir este objetivo. Porém, acreditou-se naquele momento que tal fracasso não estava na escola em si, mas na estrutura escolar que funcionava na época.

Portanto, a partir de algumas reformulações estruturais advindas do movimento da Escola Nova manteve-se a crença do seu poder na formação da nação.

Ainda assim, para Saviani (1987), o movimento da Escola Nova perde força a partir da segunda Grande Guerra, pois se verificou que haviam atribuído à escola uma tarefa superior às suas possibilidades. Partimos então para o final do século XIX, com o Movimento da Escola Nova.

2.2 A Concepção Escolanovista de Educação e a Reforma Capanema. Make Up na Educação Brasileira?

Como vimos no item anterior, a escola tradicional tinha como preocupação central um ensino voltado para a transmissão de conhecimento valorizando, desta forma, o estudante, como mero receptor da informação, e o educador como o dono do saber ou como aquele que repassa o conhecimento.

Em meio ao desejo de formar uma sociedade democrática, em que todos deveriam ter acesso à educação, surge o movimento educacional conhecido como Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho nas primeiras décadas do século XX.

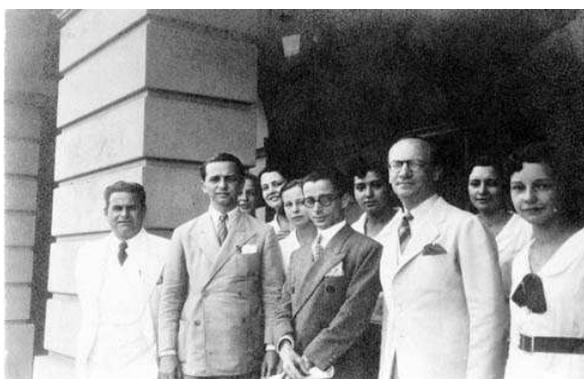


Figura 4¹³ - Lourenço Filho (2º esquerda para direita) tendo à sua direita Anísio Teixeira e outros durante visita ao Instituto de Educação em 1931 no Rio de Janeiro.

¹³ Disponível em: <www.cpdoc.fgv.br> Acesso em: 02 mai. 2008.

Em uma época de expansão urbana e de formação de uma sociedade com vistas à industrialização, a educação era considerada um meio de combate às desigualdades sociais. O objetivo deste movimento era criar novos rumos para a educação brasileira e, sobretudo, superar o modelo tradicional de ensino.

A Escola Nova pretendia reformular internamente o aparelho escolar, inspirada na concepção “humanista”¹⁴ moderna. (SAVIANI, 1987, p. 29). O estudante passa a ser o centro do processo educativo e o educador fica com a tarefa de despertar na criança o desejo de aprender sem comprometer a sua espontaneidade. O educador passa a ser apenas um facilitador da aprendizagem. A individualidade da criança é respeitada, as atividades de pesquisa são estimuladas, assim como a liberdade e a criatividade; e defende o ensino público e gratuito. Surgem as primeiras idéias sobre a construção da autonomia do educando.

Em 1932, no Brasil, a partir deste movimento, um grupo de intelectuais e educadores divulga o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*¹⁵. Em junho deste mesmo ano, o Manifesto foi novamente publicado, só que desta vez contendo um esboço com 10 itens. Para que possamos entender a questão dos valores que embasavam este documento, intitulado como “*A Nova Política Educacional - Esboço de um Programa Extraído do Manifesto*” transcreveremos em anexo¹⁶, e na íntegra, os 10 itens citados e retirados da obra de Paschoal Lemme.

Teoricamente, o documento apresentava-se como uma solução aos problemas educacionais da época, adotando princípios que pareciam estar coerentes com a idéia que o

¹⁴ Grifo do autor.

¹⁵ Redigido por Fernando de Azevedo o documento foi assinado por 26 intelectuais: Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquete-Pinto, Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Cassanta, Delgado de Carvalho, Almeida Junior, J. P. Fontenele, Roldão Lopes de Barros, Noemi Silveira, Hermes de Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sússekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

¹⁶ Anexo II. Fonte: LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*. Brasília v. 65, n. 150, p. 255-272, maio/ago, 1984.

geriu. Entretanto, havia nesta época uma população doente, pobre e quase na totalidade analfabeta. O povo sofria com a falta de políticas públicas e sociais. As crianças que chegavam às escolas, em sua maioria, não eram as pobres e as desamparadas pelo governo. Constava no Manifesto, que o sistema de educação deveria ter uma estrutura que atendesse as necessidades brasileiras e as novas diretrizes econômicas e sociais.

Para os escolanovistas, a escola deveria se articular diretamente com a vida da criança e não se limitar apenas ao espaço escolar enquanto instituição, mas sim se agregar ao meio social, como um prolongamento deste. Desta forma, a educação levaria em consideração as aptidões naturais de cada um dos sujeitos a fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma de suas etapas” (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, p.42). As aulas deveriam contar com a participação ativa dos estudantes, e assim do ponto de vista de Lourenço Filho,

as classes deixavam de ser locais onde os alunos estivessem sempre em silêncio, ou sem qualquer comunicação entre si, para se tornarem pequenas sociedades, que imprimissem nos alunos atitudes favoráveis ao trabalho em comunidade (LOURENÇO FILHO, 1950, p. 133).

Baseado nas idéias de John Dewey (1859-1952), um pedagogo e filósofo americano, o Movimento da Escola Nova priorizava a vivência da criança e o aprendizado coletivo. A criança deveria ser levada a aprender através de atividades prazerosas e espontâneas.

Para Fernando de Azevedo, segundo Saviani (2007), o ideal da Escola Nova envolvia três aspectos: escola única, escola do trabalho, escola-comunidade. Entende-se por escola única aquela que oferecerá uma formação comum, obrigatória, gratuita e com duração de cinco anos, com a criança iniciando seus estudos aos 7 anos de idade. O Estado é responsável por garantir o acesso de todos à escola. Sobre a base do ensino primário, que seria a escola do trabalho em geral, seriam instituídas a escola vocacional, para experimentar e selecionar, e a

escola profissional que especializa (SAVIANI, 2007, p. 212). A escola - comunidade seria, segundo o mesmo autor, organizada como uma comunidade em miniatura, que objetivasse incentivar o trabalho em grupo e o trabalho individual.

Os escolanovistas defendiam que a prioridade do ensino não estava na hierarquização dos conteúdos, mas sim no interesse das crianças em aprender, e foram criticados mais tarde por isso, por acreditar piamente na espontaneidade da criança e por não priorizar os conteúdos curriculares. A concepção escolanovista defendia a idéia de que todos deveriam ter as mesmas oportunidades educacionais, fundamentadas na cooperação e na solidariedade entre os indivíduos. Mas nem só de espontaneidade se constrói a autonomia da criança na relação entre educador e educando. Quando juntos buscamos a investigação, o apreço pela busca do conhecimento, o estímulo à criatividade e o trabalho em equipe estamos nos responsabilizando mutuamente por uma autonomia do pensar. Na espontaneidade não existe o desafio e nem o ato reflexivo. Para ser autônomo é preciso comprometer-se com responsabilidade. Será que efetivamente na Escola Nova foi permitido à criança ser autônoma, em um movimento apoiado pelo governo que foi chamado de ditatorial e anos depois de Estado Novo?

Para Durmeval Trigueiro (1987), os aspectos positivos da Escola Nova foram a experiência, a criatividade, a interrogação e a problematização. A parte negativa teria sido a reconstrução da experiência individual e social, política e econômica dentro da contradição, ou seja, a homogeneidade falsa e a heterogeneidade real que, na verdade, encobre a sociedade de classes.

Segundo Saviani (2007), Paschoal Lemme, um dos signatários do Manifesto de 1932, publicou em 1934 um texto com a colaboração de Valério Konder, que era um militante do Partido Comunista Brasileiro – PCB. Neste texto, Paschoal Lemme, imbuído de uma concepção marxista de educação, ironiza a Escola Nova, como constatamos na citação abaixo:

Escola leiga, obrigatória, única, ativa e progressista... Complexo demais para ser entendido pelos governos... E o povo, coitado, o povo, que só sente a predominância dos problemas econômicos na hierarquia de todos os que o atormentam, não chegou sequer a perceber que lhe atiravam essa tábua de salvação [...] (LEMME, s/d apud SAVIANI, 2007, p. 273).

Chamando os demais signatários do Manifesto de 1932 de *Cardeais*, Lemme passou a percorrer, segundo Saviani (2007), outros caminhos na educação, após o manifesto, adotando as idéias marxistas, entretanto, sem se afastar do aparelho do Estado. Em 1936, Paschoal Lemme foi preso sob a acusação de lecionar em um curso de orientação marxista para operários da União Trabalhista. Ficou na prisão durante um ano e quatro meses.

Cinco anos depois da publicação do Manifesto, em 1937, inicia-se um período de ditadura na História do Brasil, com Getúlio Vargas anunciando o Estado Novo (1937-1945), alegando existir um plano comunista para a tomada do poder. Com isso, Vargas manda fechar o Congresso Nacional e o governo passa a funcionar sem qualquer instituição parlamentar. A educação assume claramente seu papel ideológico. Na escola, a semana da Pátria era comemorada com muito entusiasmo, através de atividades cívicas, onde os símbolos nacionais, como a bandeira e o hino nacional eram referenciados entusiasticamente.

Em 1942, ocorre a Reforma Capanema, também conhecida como Lei Orgânica do Ensino, em meio aos ideais escolanovistas, que vai organizar o sistema educacional brasileiro até o início dos anos 60. Em termos gerais, esta reforma investiu na formação da elite (SAVIANI, 2007, p. 268).

A Reforma Capanema fazia distinção entre o ensino das elites e o ensino do povo, evidenciando a contradição com os ideais escolanovistas que defendiam um ensino comum a todos. Mesmo sem comungar dos mesmos ideais da Reforma Capanema e inclusive sendo

contraditórios em suas concepções educacionais, os signatários do Manifesto de 1932 foram ocupando cargos no governo, criando escolas experimentais dentre outras iniciativas.

Não temos a intenção de desconsiderar a importância do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como um documento importante para a história da educação no Brasil. Apenas queremos ressaltar que, assim como outras iniciativas de modificações na área educacional, que se apresentam como benéficas a sociedade, também o Manifesto poderia ter sido somente um *make up* para a educação brasileira.

Ao Estado interessaria efetivamente uma Educação Democrática? Ou foi dessa forma que legitimaram, através da educação, a imagem de Getúlio Vargas como protetor dos pobres e o mantenedor da paz social?

Um dos livros adotados nas escolas na Era Vargas foi a cartilha *Getúlio Vargas para Crianças*¹⁷. A cartilha dava ênfase à biografia de Getúlio Vargas, apresentando-o como um homem exemplar. Nascido a 19 de abril de 1883, Vargas é citado na cartilha como um bom estudante que respeita os mestres e dotado de um espírito de ordem e de disciplina.

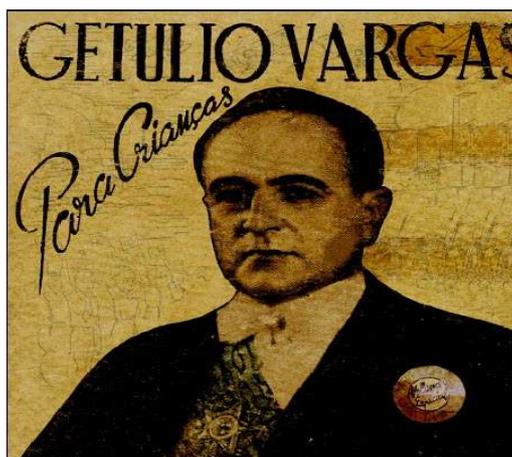


Figura 5¹⁸ – Capa da cartilha.

¹⁷ A cartilha da Coleção Biblioteca Pátria é de autoria de Alfredo Barroso, com ilustrações de Fernando Dias da Silva, publicado pela Empresa de Publicações Infantis Ltda, sediada no Rio de Janeiro e financiada pelo Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP.

¹⁸ Gravura obtida no CPDOC da Fundação Getúlio Vargas em 06 set 2008.

A cartilha elaborada em 1942 apresentava a trajetória da vida de Vargas ainda criança até a fase da idade adulta. Enaltecia as características da personalidade de Getúlio Vargas, salientando seus hábitos diários de vida saudável, o interesse pelos estudos, a educação refinada e o governante preocupado com o desenvolvimento de seu país.



Figura 6¹⁹ – Primeira página da cartilha Getúlio Vargas para Crianças.

A cartilha mostra Vargas preocupado com o operariado e com as classes produtoras, salientando que o Brasil do futuro dependia de uma educação de qualidade para as crianças. Portanto, segundo a cartilha, educar as crianças significava reforçar os elementos que constituiriam o Brasil do futuro.

Dividida em capítulos, no primeiro há referência ao estado do Rio Grande do Sul, onde nasceu Getúlio Vargas. Filho do General Manuel do Nascimento Vargas e de Cândida Dornelles Vargas, Getúlio Vargas é apresentado como sendo um “*gaúcho dotado das mais belas qualidades humanas de energia e boa vontade*” (BARROSO, 1942, p. 8).

O Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP, órgão do governo que controlava e censurava a vida cultural no Brasil, divulgou nos meios de comunicação a cartilha *Getúlio*

¹⁹ Gravura obtida na fonte primária. CPDOC / Fundação Getúlio Vargas em 06 set.2008.

Vargas para Crianças. Na cartilha há uma referência ao DIP, como sendo um órgão de incentivo moral aos jornais brasileiros (BARROSO, 1942, p.108).

A cartilha, composta por textos e inúmeras ilustrações, tinha como intenção despertar na criança em idade escolar o sentimento de nacionalidade desejado pela política do Estado Novo. A imagem de Getúlio Vargas apresentada na cartilha era de um homem corajoso com uma trajetória na juventude ligada aos livros, a terra, a humanidade e a ciência.

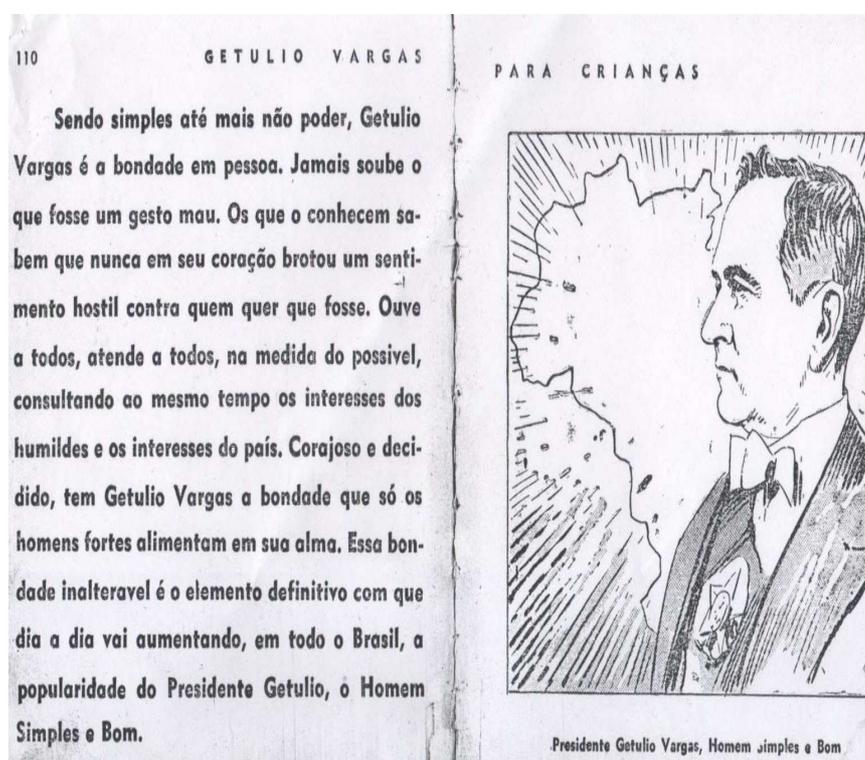


Figura 7²⁰ – Cópia da página 110 e 111 da Cartilha Getúlio Vargas para Crianças.

O presidente é apresentado como um amigo infatigável das ciências e das artes, apoiando o cinema e o teatro nacionais e criando casas de pesquisas científicas. No capítulo oito, Getúlio Vargas é referenciado como um homem de atitudes *democráticas* e de hábitos simples, conforme nos mostra a figura a seguir:

²⁰ Obtida na fonte primária. CPDOC / Fundação Getúlio Vargas em 06 set. 2008.

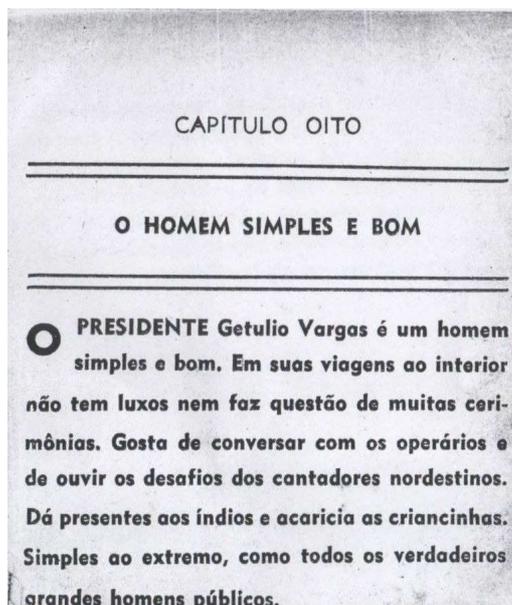


Figura 8²¹ - Primeira página do capítulo 8 da Cartilha Getúlio Vargas para Crianças.

Ao fim da cartilha há uma espécie de exaltação a Getúlio Vargas, em que o leitor é convidado a apoiar as idéias do presidente, conforme percebemos na gravura:

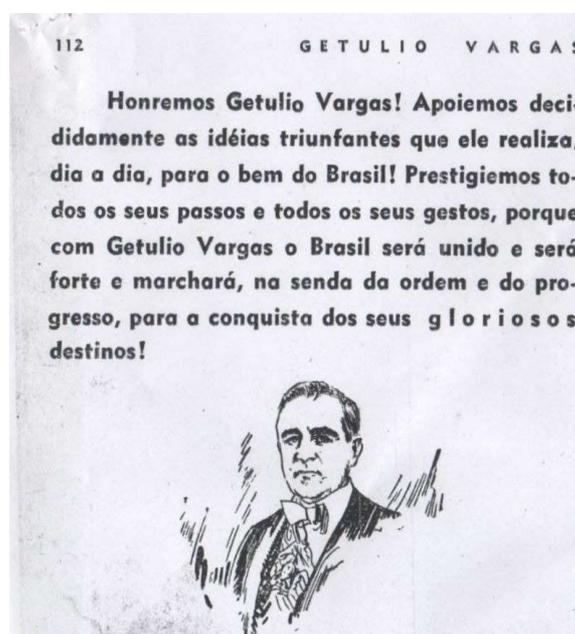


Figura 9 – Página 112 da Cartilha Getúlio Vargas para Crianças.

Em 1945, Getúlio Vargas foi deposto do cargo, por um golpe militar, dando fim a um primeiro mandato de governo que durou 15 anos. Entretanto, em 1951 eleito por voto popular,

²¹ Figura 8 e figura 9 obtidas no CPDOC da Fundação Getúlio Vargas em 06 set. 2008.

Getúlio Vargas volta ao governo para exercer seu segundo mandato. Quatro anos depois Getúlio Vargas comete suicídio no Palácio de Catete deixando registrado no testamento uma frase célebre: *Deixo a vida para entrar na História*²².

No que tange aos aspectos ligados a educação do país, foi no segundo mandato de Vargas, que foram criados o Banco Nacional de Desenvolvimento, o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Avançando no tempo e retomando as questões ligadas a Escola Nova, em 1959 os mesmos signatários do Manifesto de 1932 e mais algumas personalidades elaboram outro documento, chamado de “*Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - Mais uma vez convocados*”²³, que assim como o primeiro, apresenta como fundamento o ideal liberal e se posiciona contra a Igreja Católica. Continua defendendo a escola pública, gratuita, laica e universal. De acordo com Ghiraldelli (2006), o Manifesto de 1959 foi favorável à existência de duas redes: a pública e a rede privada. As verbas públicas seriam destinadas somente a rede pública e as escolas privadas seriam submetidas a fiscalização oficial. Redigido novamente por Fernando de Azevedo e com mais 160 assinaturas²⁴, esse documento não tratava de questões didáticas e metodológicas, mas sim de questões políticas, reafirmando o compromisso do governo com uma escola pública e de qualidade para o povo brasileiro. Ainda segundo Ghiraldelli (2006), alguns signatários do Manifesto de 1959, tempos depois se tornaram autores clássicos do pensamento brasileiro em várias áreas. Outros signatários colaboraram com projetos educacionais ligados a Ditadura Militar (1964-1985).

²² Fonte: Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930. 2. ed. ver. atual. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

²³ Foi publicado pela primeira vez a 1º de julho de 1959, pelo *O Estado de S. Paulo* e pelo *Diário do Congresso Nacional*. Foram reproduzidos pelo *Diário de Notícias* e pelo *Jornal do Comércio* ambos do Rio de Janeiro. O *Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais* de São Paulo e pela *Revista de Estudos Pedagógicos*. Fonte: GHIRALDELLI, Paulo Jr. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006.

²⁴ Em anexo III. Fonte: IDEM.

Educadores, intelectuais, liberais - progressistas, socialistas, comunistas, nacionalistas, entre outros, deram sustentação ao documento. Personalidades de esquerda e sociólogos, como Florestan Fernandes, e o jurista Miguel Reale apoiaram o Manifesto de 1959. Lourenço Filho não participou da elaboração do Manifesto de 1959. Para ele, este novo documento era uma espécie de um “*diploma de incapacidade*” em relação às realizações passadas (MORAES, 2007, p.319).

Acreditamos que havia da parte dos representantes do Manifesto intenções legítimas de inovar a educação brasileira, porém a parceria com o Estado é que não proporcionou às idéias expressas nos documentos, ações efetivas no ensino. Embora a Escola Nova e a Reforma Capanema estivessem imbuídas de ideais renovadores, o educando permanecia como na concepção tradicional de ensino, mergulhado na ideologia do poder e das classes dominantes. É um equívoco a idéia de que se poderá construir uma sociedade democrática com indivíduos democráticos sem que estes sejam abastecidos de dispositivos que promovam uma autonomia responsável e solidária. O Estado autoritário às vezes se esconde em processos “democráticos”, para iludir o povo, que sem uma participação autônoma, deixa de exercer na plenitude o seu direito à cidadania.

Vale ressaltar que Roldão Lopes de Barros, um dos signatários do Manifesto de 1932, era socialista e simpatizante do anarquismo. Outros dois signatários, Hermes Lima e Paschoal Lemme, desenvolveram, segundo Ghiraldelli (2006), um tipo de socialismo marxista.

No tópico a seguir veremos como o anarquismo, através de sua prática pedagógica, desenvolve um tipo de educação desvinculada do aparelho do Estado autoritário.

2.3 A promoção da Educação em um processo permanente de autoformação responsável - A Concepção Libertária.

O anarquismo, em sua concepção educacional libertária, adota como pressupostos a liberdade individual e a igualdade social. Permitindo ao homem ser livre, esta concepção de educação irá valorizar a autonomia como um princípio a ser adotado.

Prioritariamente, a concepção libertária livrará os homens e as mulheres de atitudes passivas e alienadas na vida em sociedade. Para os anarquistas, a educação depende do ambiente social, daí a idéia de renovar a sociedade através de uma mudança de mentalidade. Refletem sobre a influência da família na educação dos jovens. Uma família autoritária é considerada não-formadora e dificulta o desenvolvimento integral do jovem. Desta forma, outras instituições sociais autoritárias, como a escola e a igreja, anulam a emancipação do indivíduo impossibilitando autonomia e a liberdade individual.

Sabendo que o comportamento do homem e da mulher são resultados dos condicionamentos familiares e sociais, o correto nestas instituições, seriam relações que possibilitassem o desenvolvimento das potencialidades de cada um objetivando o fim da opressão e da alienação (CODELLO, 2007, p. 115).

Para se construir uma sociedade libertária, a educação integral será o meio que viabilizará tal construção, conforme afirmação de Mikhail Bakunin:

Estamos certos de que a educação é a medida do nível da liberdade, de prosperidade e de humanidade que uma classe ou um indivíduo pode atingir que pleiteamos para o proletariado não somente alguma instrução, mas toda a instrução, a instrução integral e completa, a fim de que não possa mais existir acima dele, para protegê-lo e para dirigi-lo, ou seja, para explorá-lo nenhuma classe superior pela sua ciência, nenhuma aristocracia da inteligência (BAKUNIN, 1869, p. 263 apud CODELLO, 2007, p. 116).

Pierre Joseph Proudhon (1809-1865), Bakunin (1814-1876) e Piotr Kropotkin (1842-1921) foram grandes teóricos do anarquismo. Inicialmente teceremos algumas considerações sobre estes representantes do anarquismo para, em seguida, analisarmos como a concepção libertária de educação funcionou, na prática, nas instituições educativas de Ferrer y Guardia e no Orfanato de Paul Robin.

Kropotkin, conhecido como o príncipe anarquista que abriu mão dos privilégios para se dedicar às causas sociais, apresentou relevante contribuição ao pensamento educativo libertário, por ter se dedicado a definir a existência do homem em comunhão com seus pares. Kropotkin criticou a educação que não privilegiava o filho do operário:

A educação permanece o privilégio de ínfimas minorias. Como podemos falar de educação quando o filho do operário é obrigado, aos treze anos, a descer em minas ou a ajudar seu pai na fazenda! Podemos falar de estudos do operário que retorna à noite, debilitado por uma jornada de trabalho à qual é obrigado e que quase sempre o torna bruto? As sociedades se dividem em dois campos hostis, e nessas condições, a liberdade torna-se uma palavra vã (KROPOTKIN, *Basi scientifiche dell' anarchia*. Roma: Il Pensiero, 1906, p. 22 apud CODELLO, 2007, p. 141).

Ele afirmou que, por receber uma educação falsa, o homem é conduzido a acreditar que o controle do Estado é inevitável, e que sem ele, a sociedade entra em decadência total.

A pedagogia de Kropotkin oferece ao homem condições de sair do isolamento egoísta que faz parte da sociedade autoritária. Por intermédio da pedagogia kropotkiniana, a questão da autoridade versus liberdade, na relação educador e educando, é compreendida através de um método de ensino autônomo de estudo e de pesquisa.

Defende a aprendizagem cooperativa e a autonomia do educando, conforme sua afirmação:

Não percebeis que com os vossos métodos de ensino, elaborados por um ministro para oito milhões de capacidades diferentes, vós não fazeis nada

além de impor um sistema bom para a mediocridade, imaginado por uma média de mediocridade? A vossa escola torna-se uma universidade da preguiça, da mesma forma que a vossa prisão é uma universidade do delito! [...] (CODELLO, 2007, p. 150).

Na escola, segundo a pedagogia kropotkiniana, todas as obras distribuídas às crianças contribuem para formar a obediência e a alienação para autoridade. Para Kropotkin, a magistratura, a polícia, o exército, a instrução pública, servem ao mesmo tempo para um Deus: o Capital. Todos apresentam o mesmo objetivo: proteger e facilitar a exploração do operariado pelo capitalista.

Desta forma, a educação, desde a infância, tem como função reprimir o espírito de independência e promover o espírito da sujeição (CODELLO, 2007, p. 152).

O pensamento de Proudhon apresenta o conceito de Politecnia na Educação, que tem como prioridade a emancipação da classe trabalhadora. Proudhon afirma que o homem, através da educação, consegue superar as mazelas da sociedade capitalista, não se deixando alienar.

Consideramos ser de valia para este trabalho apresentar a reflexão proudhoniana, por entendermos que o conceito de Politecnia tem a ver com a formação do indivíduo autônomo, pois, somente o indivíduo autônomo não se deixa alienar. E é nesse sentido que iremos apresentar o pensamento proudhoniano.

Originário de uma família humilde, Joseph Proudhon nasceu em Besançon em janeiro de 1809 e aos 56 anos faleceu. Proudhon teve dificuldade em concluir os estudos no Colégio Besançon, em Paris, em função de ter optado pelo trabalho para ajudar a sua família. Além de ter sido bom aluno nos tempos do colégio, Proudhon tinha o hábito de ler e escrever, o que facilitou a produção da sua primeira obra, intitulada “*Recherches sur les Catégories Gramaticales*”, que foi enviada para o Instituto de Ciências Morais e Políticas e o fez

concorrer ao Prêmio Volney. Por esta obra recebeu uma menção honrosa e em 1838, ganhou uma bolsa de estudos da Academia de Bensaçon.

Mas para freqüentar a Academia de Bensaçon, Proudhon precisava terminar o bacharelado interrompido nos tempos de colégio. Após ter cumprido esta exigência e tempos depois ter ingressado nos estudos superiores, a bolsa de estudos foi cancelada em função da obra polêmica publicada em 1840, intitulada “Qu'est-ce que la Propriété?” que, inclusive, o torna célebre no mundo todo. Nos anos seguintes Proudhon segue lendo, escrevendo e publicando suas obras.

Em 1848, quando Luis Napoleão Bonaparte é eleito Presidente da República da França, Proudhon retoma seus ataques ao Estado elegendo Napoleão como alvo violento de seus escritos. Perseguido e condenado, Proudhon permaneceu preso durante três anos na prisão Sainte-Pélagie. Sobre o Estado, Proudhon alertava que “O Estado, ao longo da história, só conduziu à violência, ao abuso de poder, às perversões das forças coletivas, enfim, às alienações” (PROUDHON, 1865, p.170 apud GURVITCH, 1983, p. 37).

A realidade social para Proudhon está intimamente ligada a esta concepção de Estado constituindo a base teórica presente em todas as obras proudhonianas. Joseph Proudhon filósofo e pensador de grande contribuição ao movimento anarquista, analisou a sociedade, a propriedade e o trabalho e, sobretudo, analisou as relações que os homens estabelecem com estas instâncias.

Segundo ele, todas as causas da desigualdade social se reduzem a três: a apropriação gratuita das forças coletivas; a desigualdade nas trocas; e direito ao lucro ou a fortuna inesperada (PROUDHON, 1841, p.126 apud GURVITCH, 1983, p. 75).

Quanto à ação do governo sobre a autonomia individual, Proudhon defenderá que,

ser governado é ser guardado à vista, inspecionado, espionado, dirigido, legiferado, regulamentado, depositado, doutrinado, instruído, controlado, avaliado, apreciado, censurado, comandado por outros que não têm nem

título, nem a ciência, nem a virtude. Ser governado é ser, em cada operação, em cada transação, em cada movimento, notado, registrado, arrolado, tarifado, timbrado, medido, taxado, patenteado, licenciado, autorizado, apostilado, admoestado, estorvado, emendado, corrigido. É sobre o pretexto de utilidade pública, e em nome do interesse geral, ser pedido emprestado, adestrado, espoliado, explorado, monopolizado, concussionado, pressionado, mistificado, roubado; depois, a menor resistência, a primeira palavra de queixa, reprimido, corrigido, vilipendiado, vexado, perseguido, injuriado, espancado, desarmado, estrangulado, aprisionado, fuzilado, metralhado, julgado, condenado, deportado, sacrificado, traído, vendido e para não faltar nada, ridicularizado, zombado, ultrajado, desonrado. Eis o governo, eis sua injustiça, eis sua moral (PROUDHON, s/d, p. 79 apud GURVITCH, 1983, p. 36).

As causas das desigualdades sociais perpassam pela ambição de alguns que fazem com que outros se submetam às suas ordens, e obviamente ordens que resultarão em ações sempre a favor do ambicioso. Na maioria das vezes, aquele que obedece nem sabe por que o faz. A propriedade e o Estado capitalista surgiram a partir destas relações desiguais entre os homens. Daí a importância da Educação que promova um indivíduo autônomo, pensante por si e capaz de aceitar ou não ordens impostas.

Na História da Educação Brasileira, as práticas libertárias foram as que possibilitaram este princípio, não só nos espaços de educação formal como nos informais. A nova sociedade proposta pelos anarquistas defende o princípio de liberdade de cada indivíduo.

Em relação à Educação, Proudhon recebia influências de Rousseau e Fourier, mas sem deixar de manter uma atitude crítica perante a idéia de ambos. As idéias de Proudhon sobre Educação estavam ligadas ao movimento operário. Para ele, seria através da educação que o trabalhador seria capaz de superar a alienação promovida pelo trabalho.

Está é a idéia central da Educação Politécnica proudhoniana, segundo Tina Tomasi (1973):

Em Proudhon estão constantemente presentes Fourier e Rousseau; concordando com este último, ao atribuir à ação educativa a dupla tarefa de salvaguardar a substancial bondade individual e de melhorar a vida coletiva,

julga, entretanto, o isolamento de *Emílio* contrário às leis naturais que desejam o indivíduo e a sociedade em relação orgânica, e a função puramente negativa atribuída ao educador um obstáculo ao aumento da potencialidade de socialização do educando. E enquanto se associa à condenação fourieriana de toda a coação e opressão, contraditoriamente sustenta que, devendo a educação *façonner* (formar) trabalhadores capazes e disciplinados não podem nem ser fácil nem atraente, mesmo que o sentimento de justiça seja cultivado com vigília e ininterrupta atenção (TOMASI, 1973, p.108 apud GALLO, 1995, p.50).

Sobre a Educação Politécnica para Proudhon, Silvio Gallo (1995) afirma que esta seria uma transformação radical do sistema educacional. Segundo o autor, a oficina-escola de Proudhon estaria na fábrica, inserida no contexto de produção, possibilitando uma aprendizagem real e significativa.

O anarquismo teve em Bakunin, filho de ricos aristocratas russos, um dos seus principais representantes. Bakunin será referenciado neste trabalho por considerar que a educação desempenha um papel fundamental na formação do indivíduo e por defender que a liberdade permite ao indivíduo se desenvolver integralmente em seus aspectos físicos e morais. Ele estabeleceu os grandes princípios da Educação Libertária e da Educação Integral e defendeu uma educação igualitária e fraterna para todos. Bakunin era contra a existência dos dois tipos de educação que se apresentavam: a instrução aprimorada dos burgueses e a instrução bem mais simples oferecida aos trabalhadores.

Segundo ele, a educação desempenhará um papel fundamental na vida do indivíduo e na formação de uma nova sociedade composta de trabalhadores e homens livres. A escola seria o local onde se estabeleceriam relações em que,

o povo virá livremente adquirir, se julgar necessário, um ensino livre, e nas quais, rico de sua experiência, ele poderá ensinar, por sua vez, coisas aos professores que lhe proporcionarão conhecimentos que ele não tem. Será, portanto, um ensino mútuo, um ato de fraternidade intelectual entre a juventude instruída e o povo (BAKUNIN, 1871 apud MALTA, 2003, p.25).

Para Bakunin, a educação oferecida ao povo deverá ser integral, ou seja, trabalho manual e instrução intelectual deverá ser prioridade e todos deverão ter acesso a ambas, para que não existam distinções na sociedade com a separação entre o homem operário, o homem intelectual e o homem da ciência.

Bakunin considera, além da escola, como um espaço de aprendizagem, os círculos operários e as uniões de trabalhadores, que através da conscientização das massas podem enfrentar as injustiças sociais. A educação é para ele um todo complexo que tem na escola seu ponto central, mas não o único (GALLO, 1995, p. 68).

Ao longo do século XIX, os anarquistas se mostraram interessados nos movimentos pedagógicos que se ocupavam em mudar a concepção elitista de escola. Através da educação se formariam mentalidades libertárias capazes de impulsionar o processo de mudança social. Para os anarquistas se a revolução não tivesse como base fundamentos educacionais sólidos não seria uma revolução de fato.

Por desejarem uma sociedade livre, com oportunidades iguais para todos, e também por desejarem instruir os operários analfabetos, os anarquistas começaram a fundar escolas. Era necessário um projeto pedagógico voltado para a formação de indivíduos livres e conscientes de seu papel na sociedade, para que dessa forma, pudessem enfrentar a opressão e a exploração da massa trabalhadora.

Pensando assim, os anarquistas trataram de formular os pressupostos que orientariam a educação libertária e passam a apoiar propostas educacionais próximas aos seus propósitos revolucionários.

Segundo Martins (2006), no jornal anarquista português *O Metalúrgico*, de 1904, encontra-se uma crítica da proposta pedagógica autoritária que vigorava nas escolas, no início do século XX:

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 (O Metalúrgico, 1904, In: CANDEIAS, 1987, p. 331 apud MARTINS²⁵, p2006, 1CD).

A Concepção Libertária de Educação na prática escolar apresenta como pilares o ensino integral de Paul Robin e o ensino racional de Francisco Ferrer y Guardia, fundador da Escola Moderna, criada em 1901, em Barcelona, na Espanha.

Paul Robin (1837-1912), oriundo de uma família burguesa, nasceu em Tolón e se destacou como aluno em seu tempo de escola, no Liceu Burdeos y Brest. Inscreveu-se na faculdade de medicina, mas logo desistiu para frequentar a École Normale.

Durante 14 anos, Paul Robin dirigiu o orfanato de Cempuis. Sobre a educação integral, Paul Robin afirmava que,

a idéia de educação integral só há pouco tempo alcançou a sua completa maturidade. Rabelais penso eu, é o primeiro autor a dizer algo sobre ela; com efeito, lemos em suas obras que Ponocrates ensinava a seu aluno as ciências naturais, a matemática, fazia-o praticar todos os exercícios corporais e aproveitava os dias de tempo chuvoso ‘para fazê-lo visitar as oficinas e se pôs a trabalhar’. Porém, esta concepção requer um desenvolvimento e que seja aplicada a todos os homens. [...] A idéia moderna nasceu do sentimento profundo de igualdade e do direito que cada homem tem quaisquer que sejam as circunstâncias do seu nascimento, de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais. Estas últimas palavras definem a Educação Integral (ROBIN s/d apud MORIYÓN, 1989, p. 88).

²⁵ MARTINS, Angela Maria S. *A Educação Anarquista e a Pedagogia Racional Libertária*. Rio de Janeiro: UNIRIO, p2006. 1 CD.

Em 1893 ²⁶o *Manifiesto a los partidários de la educación integral* é elaborado por Paul Robin junto com amigos e colaboradores, criando simultaneamente uma associação universal para propagação da educação integral. Esta obra pedagógica de Robin foi duramente criticada pelos conservadores de seu tempo, pois viam “[...] *en la experiencia de Cempuis um aliado a la política laicista de la III República francesa*” (ROBIN, 1893, p.9). Este manifesto surge após Paul Robin experimentar durante 12 anos a sua metodologia em Cempuis. Paul Robin, pedagogo e libertário, acreditava que a liberdade de cada um se encontra limitada pela liberdade do outro. Assim, é necessário abdicar de parte da liberdade para se conviver no coletivo.

Segundo Robin (1893, p.6), “*adoptando el pacto social, el hombre abdica una parte de su libertad natural para recibir a cambio la protección de todos y los beneficios resultantes de la acción colectiva*”. Para Robin todos os indivíduos deveriam ter acesso à educação para aprender a ciência e um ofício. Para Paul Robin (1893), “[...] *sería injusto que la sociedad concediese más a unos que a otros. La sociedad tiene que dar pues, una educación igual a cada uno de sus miembros*”. A causa da desordem social está na desigualdade que, para Paul Robin, é fruto de uma contra-educação, anti-racional e imoral. Ainda, segundo ele, a verdadeira educação é libertadora, pacificadora, racional, integral e, sobretudo universal. Um fator de extrema importância para Robin era a educação moral, que possibilita o desenvolvimento do senso de justiça e da reciprocidade social para excluir da educação “[...] *ideas falsas, desmoralizadoras, perjuicios falaces, impresiones espantosas, en definitiva, todo aquello que pueda lanzar la imaginación fuera da verdad [...]*” (ROBIN, 1893, p. 52).

A educação integral para Paul Robin significa uma educação completa e harmônica: “*um conjunto completo, encadenado, sintético, paralelamente progresivo em todo orden de*

²⁶ Em 1869 já haviam escritos sobre Educação Integral. Neste ano Robin publica um folheto que dará origem a publicação de um série de três artigos em *La Philosophie Positive* (ROBIN, 1893, p. 23).

conocimientos, y todo ello a partir de las más joven edad y de los primeros elementos” (ROBIN, 1893, p. 47).

Nos fins do século XIX, Ferrer y Guardia, exilado na França, tem seu primeiro contato com a pedagogia racionalista inspirada em Pestalozzi, Elisée Reclus e adotada por Paul Robin. Francisco Ferrer y Guardia foi ligado à maçonaria, que para a Espanha da época, significava uma força modernizadora em relação ao catolicismo das massas. Mas esteve também próximo dos anarquistas, sem, no entanto termos indícios de que tenha sido um militante declaradamente anarquista (GALLO, p2006. 1 CD). No entanto, ainda segundo Gallo, não se pode negar que a Escola Moderna e a Pedagogia Racionalista foram empreendimentos da pedagogia libertária.

Francisco Ferrer y Guardia nasceu em 10 de janeiro de 1859, na cidade de Alella, Espanha, em uma família católica e de origem humilde. Seus pais, Jaume Ferrer e Maria Àngels Guardia eram camponeses. Ferrer y Guardia ainda jovem participou de experiências de educação popular e se indignava contra o regime de seu país. Militou no Partido Republicano e tempos depois se tornou secretário de Ruiz Zorilla, chefe do Partido Progressista.

Em 1882, o *Programa Educacional do Comitê para o ensino anarquista* é criado por militantes anarquistas. O objetivo do programa era definir as orientações para as atividades anarquistas no campo do ensino. Segundo este programa educacional, três práticas comuns às escolas oficiais deveriam ser eliminadas: a disciplina, os programas e as classificações. A disciplina por causar dispersão e mentira entre os alunos. Os programas porque anulariam a originalidade, a iniciativa e a responsabilidade das crianças. E as avaliações que serviam, apenas, para distinguir as crianças entre si (LUIZETTO, 1987, p.52-53). De acordo, com este documento o ensino deveria ser integral, racional, misto e libertário. Integral para contemplar de forma harmoniosa e completa o indivíduo; racional conforme os princípios da razão e da

ciência, misto para favorecer a co-educação dos sexos e libertário para consagrar a liberdade formando homens e mulheres livres.

Em 08 de setembro de 1901, Ferrer y Guardia inaugura a primeira Escola Moderna com um efetivo de 30 alunos, sendo 12 meninas e 18 meninos. A escola não é financiada pelo Estado ou pela igreja, e admite a co-educação dos sexos e das classes. Assim é noticiada a fundação da Escola Moderna:

La misión de la Escuela Moderna consiste em hacer que los niños y niñas que se le confíen lleguen a ser personas instruídas, verídicas, justas e libres de todo prejuicio (FERRER Y GUARDIA, 1976, p. 37-38).

Entre 1901 e 1909, Ferrer y Guardia organizou 109 escolas na Espanha, equipou uma gráfica e difundiu 150 mil cópias de obras de Ciência e de Sociologia Moderna. Em 1908, Ferrer y Guardia cria a *Liga Internacional para a Instrução Racional da Infância*, o que faz com que se aproximem dele Anatole de France, os irmãos Giner de Los Rios, Pi y Margal, Anselmo Lorenzo, entre outros.

A Liga Internacional para a Instrução Racional da Infância apresentava como fundamentos:

1. A educação da infância deve fundamentar-se sobre uma base científica e racional; em consequência, é preciso separar dela toda noção mística ou sobrenatural;
2. A instrução é uma parte desta educação. A instrução deve compreender também, junto à formação da inteligência, o desenvolvimento do caráter, a cultura da vontade, a preparação de um ser moral e físico bem equilibrado, cujas faculdades estejam harmonicamente associadas e elevadas ao seu máximo de potência;
3. A educação moral, muito menos teórica do que prática deve resultar principalmente no exemplo e apoiar-se sobre a grande lei natural de solidariedade;
4. É necessário, sobretudo no ensino da primeira infância, que os programas e os métodos estejam adaptados todo o possível à psicologia da criança, o

que quase não acontece em parte alguma, nem no ensino público nem no privado (LIGA..., 1991, apud MORAES²⁷, s/d, p. 6).

A concepção racional libertária de Francisco Ferrer y Guardia tem, como princípios o respeito à liberdade, à individualidade e a autonomia da criança. Segundo ele, existem dois tipos de ação para aqueles que desejam renovar a escola:

Trabajar para la transformacion de la escuela por el estudio del niño, a fin de probar científicamente que la organización actual de la enseñanza es defectuosa y adoptar mejoras progresivas; o fundar escuelas nuevas em que se apliquen directamente principios encaminados al ideal que se forman de la sociedad y de los hombres los que reprueban los convencionalismos, las crueldades, los artificios y las mentiras que sirven de base a la sociedad moderna (FERRER Y GUARDIA, 1976, p.79).

Citar os ideais educacionais de Francisco Ferrer y Guardia neste trabalho é imprescindível, porque ele considera que “*no se educa íntegramente al hombre disciplinando su inteligencia, haciendo caso omiso del corazón y relegando la voluntad*” (Ferrer y Guardia, 1976, p.44), desta forma ele analisa o homem como um ser integral e compreende a missão pedagógica como o não rompimento do pensar e do querer, faculdades importantes no processo de aprendizagem e que juntas resultam na autonomia do pensar.

Os anarquistas se preocupavam com todos os segmentos da educação escolar e em 1904, criam a Universidade Popular de Ensino, no Brasil, que funcionou durante pouco tempo. A universidade apresentava em sua organização de ensino unidades temáticas independentes, com aulas-palestras que eram divulgadas com antecedência na imprensa anarquista (KASSICK, Clóvis, KASSICK, Neiva, 2004, p. 33).

²⁷ MORAES, José Damiro de. Educação Anarquista no Brasil da Primeira República. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_052.html> Acesso em: 14 dez. 2008.

Outra iniciativa educacional dos anarquistas foi a fundação, em 1908, da Liga Internacional para a Instrução Racional da Infância, sob a presidência de Francisco Ferrer y Guardia, que apresentava como diretrizes de ensino a formação da inteligência, o desenvolvimento do caráter, a cultura da vontade e a preparação de um ser moral bem equilibrado.

De um modo em geral, as escolas libertárias, além de oferecerem ensino para as crianças durante o dia, à noite atendiam também os adultos, oferecendo o ensino profissionalizante. Os anarquistas utilizavam vários meios para divulgarem suas idéias, como os jornais, panfletos e centros de estudos. Na escola,

os jornais operários serviam de suporte técnico para as salas de aula, através de seus artigos, muitos deles contendo a tradução de textos de educadores anarquistas estrangeiros. Deste modo, ao mesmo tempo em que forneciam material para análise e estudo dos alunos, divulgavam as idéias anarquistas e as experiências pedagógicas libertárias desenvolvidas em outros países (KASSICK, Clóvis, KASSICK, Neiva, 2004, p.18).

Os Centros de Estudos Sociais eram também locais de aprendizagem para os anarquistas que promoviam palestras, conferências e rodas de leitura. Aqueles que sabiam ler liam os textos em voz alta, coletivizando a leitura.

Entre os anarquistas havia um número grande de analfabetos. Assim, a leitura em voz alta facilitava a compreensão de todos, além de socializar as idéias. A responsabilidade do grupo pela educação de todos é o que configura a auto-gestão pedagógica libertária.

Para os anarquistas, a instrução era o meio mais eficaz para divulgar as suas idéias. Assim, se preocuparam em organizar escolas que tivessem um programa de ensino próximo ao que consideravam ser o ideal libertário para a educação.

Na Europa, várias escolas com experiências educativas libertárias foram criadas. Entre elas: as Escolas Livres de Hamburgo e La Ruche de Sébastien Faure. Escolas como Summerhill e a Escola Oficina Nº 1 de Lisboa também fazem parte deste rol.

A Escola Oficina Nº 1 de Lisboa²⁸, uma obra de maçons, foi criada em 1905 e encerrou suas atividades em 1930. A história da Franco Maçonaria nos revela seu envolvimento com a criação de escolas e com a organização do movimento anarquista. Obra do filantropismo social maçônico, segundo António Candeias (1994), a Escola Oficina Nº 1 apresentava como objetivo a criação de um ser autônomo, independente e responsável. As aulas aconteciam em espaços informais, sem as salas de aula com lugares previamente marcados, sem exames e abolindo as formalidades presentes nos espaços escolares convencionais. Longe de se limitar a um currículo voltado para a formação técnica e profissional, a Escola Oficina Nº 1 priorizava questões que possibilitassem uma formação geral e humana da criança. Em seu corpo docente contou com a colaboração de uma série de pedagogos libertários portugueses, tais como: Adolfo e António Lima, Deolinda Lopes Vieira, César Porto, Emílio Costa e José Carlos de Souza, entre outros. A Escola Oficina Nº1 foi a única que, em Portugal, nos princípios do século XX, se apresentou como um modelo libertário de escola (CANDEIAS, 1994, p. 27-28).



Figura 10²⁹ - Crianças da Escola Oficina Nº 1. Fotografia tirada em 1906.

²⁸ Para um estudo mais aprofundado sobre a Escola Oficina Nº 1 de Lisboa ver a tese de doutoramento de: CANDEIAS, António. *Educar de outra forma. A Escola Oficina nº1 de Lisboa 1905-1930*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

²⁹ Fotografia disponível em: CANDEIAS, António. *Educar de outra forma. A Escola Oficina nº1 de Lisboa 1905-1930*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

Analisar a criação das escolas libertárias é necessário para melhor compreendermos a diferença entre a concepção tradicional de educação e a concepção racional libertária. Na concepção tradicional, de educação, o trabalho escolar é alienado para que se mantenha a criança sob controle. Em contraposição, a concepção racional libertária é anticlerical, antiestatal e amoral, no sentido de que esquemas repressivos a serviço de vontades soberanas não funcionam em práticas anarquistas. Em todo o processo educativo libertário há uma diversidade de situações em que a criança negocia, participa, compreende e descobre a aprendizagem de forma autônoma e confiante. Aprende a não ser dominado e passivo perante a vida.

No Brasil, as idéias anarquistas vieram através dos imigrantes e dos impressos libertários. No próximo tópico, veremos como o Movimento Operário Brasileiro influenciou a divulgação das idéias anarquistas no país.

2.3.1 As Idéias Anarquistas no Brasil e a contribuição do Movimento Operário Brasileiro na Educação Libertária.

Penso que o anarquismo tenha sido a mais bela filosofia social que já foi dado ao Ocidente viver. Porque se voltou a um conceito de liberdade dos mais puros que a história da filosofia já conheceu, porque desejou de fato a igualdade de cidadania, registrando, as suas mais impressionantes experiências sociais, traços nítidos de fraternidade.

J. F. Regis de Moraes³⁰

Com a abolição da escravatura, em 1888, lentamente foram surgindo pequenos estabelecimentos industriais com trabalhadores livres, que aos poucos, formaram grupos que depois se transformariam em organizações sindicais. Os imigrantes estrangeiros, em sua

³⁰ Fonte: GALLO, Silvio. *Pedagogia do Risco*. Campinas: Papyrus, 1995.

maioria italianos e espanhóis que vieram para o Brasil para substituir a mão-de-obra escrava, divulgaram entre os operários as idéias do socialismo libertário.

Com a imigração, o trabalho assalariado, lentamente vai surgindo e, desta forma, o proletariado brasileiro vai se formando. A partir de 1890, nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, há o predomínio da força de trabalho estrangeira, especialmente italiana. As migrações inter-regionais e internacionais formaram a base da classe operária brasileira neste período (VIANA, 2006).



Figura 11³¹ - Imigrantes na colheita do café em fazenda no interior de São Paulo, 1915.

O processo de industrialização foi constituindo uma classe operária cada vez mais numerosa e com condições de vida e de trabalho precárias. Os operários, em sua maioria, moravam em cortiços, estalagens e casas de cômodo. As condições de saúde e higiene eram também precárias com a população atingida por epidemias e doenças endêmicas, como por exemplo, a tuberculose. A sociedade capitalista foi se formando a partir da exploração intensa destes operários, que vitimizados denunciavam na imprensa operária os abusos que sofriam

³¹ Fotografia disponível em: KONDER, Leandro. *História da Idéias Socialistas no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2003, p. 7.

nas fábricas. Nas fábricas os operários trabalhavam em horários intermináveis. Os operários não participavam da política institucional que era controlada pelo Estado.

Neste contexto surgem as idéias sindicalistas, socialistas e principalmente, anarquistas que assumem um papel importante como força de resistência. Os anarquistas defendiam autonomia individual e combatiam os governos, a Igreja, os partidos políticos e o conceito de propriedade. Alimentavam-se, nesta ocasião, das palavras de Kropotkin, que afirmava que a bondade do homem só se revelaria em uma sociedade sem propriedade e sem autoritarismo. Assim imbuídos destes ideais, os operários passaram a reivindicar melhores condições de vida e principalmente a redução da jornada de trabalho. A recusa dos patrões em atender tais reivindicações provoca as primeiras greves e as primeiras iniciativas de mobilização dos operários.

As idéias anarquistas européias, que chegavam a terras brasileiras, falavam da propaganda pela ação e de anarquistas no sul da Europa que participavam de insurreições e atentados terroristas (DULLES, 1977, p. 19). No final do século XIX crescia o número de militantes e de associações anarquistas. Os imigrantes formavam centros de cultura social, grupos por afinidades e escolas para a alfabetização dos operários. Incentivaram a formação de associações de sapateiros, vidreiros, tecelões e de operários da construção civil. Havia uma constante comunicação entre os anarquistas, que por conta da militância, eram constantemente obrigados a se exilarem temporariamente ou procurarem moradia fora de seu país de origem. Com isso, a literatura anarquista foi sendo divulgada em vários países e também a circulação de idéias, resultantes da intensa comunicação entre os militantes e os simpatizantes do movimento. Através da propaganda pelo fato os anarquistas iam partilhando suas idéias e formando círculos de amizade. O anarquismo no Brasil³², segundo Dulles

³² A trajetória do anarquismo no Brasil teve a participação de uma confederação, várias federações, mais de 100 grupos especificamente libertários, seis editoras, três livrarias, mais de uma dezena de escolas racionalistas, duas universidades populares, uma intensa propaganda através do teatro ácrata. Disponível em: <<http://anarquismo.multiply.com/journal/item/12>> Acesso em: 15 dez. 2008.

(1977), foi influenciado pelas idéias de Bakunin. Basicamente, o socialismo libertário recusava a política partidária e era a favor da divulgação das idéias através da imprensa, dos discursos e das palestras.

A partir dos anos finais do século XIX, segundo Gallo e Moraes (2005), os anarquistas marcaram presença na organização dos sindicatos, nas federações e na Confederação Operária Brasileira (COB). Participaram da organização das greves dos operários, que reivindicavam melhores condições de trabalho, diminuição da jornada diária, fim do trabalho infantil e pelo fim do trabalho noturno para as mulheres.

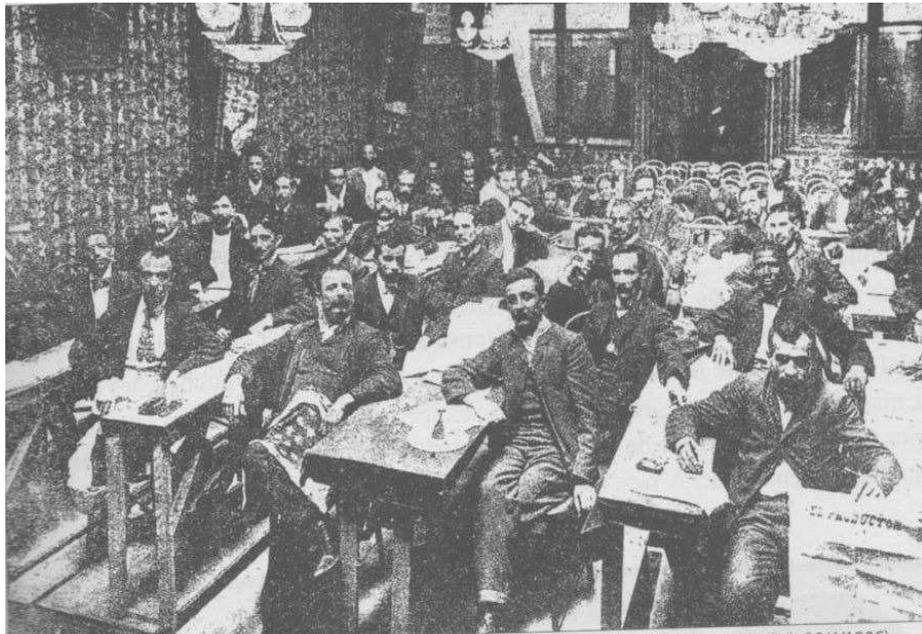


Figura 12³³ – I Congresso Operário Brasileiro – Rio de Janeiro em abril de 1906.

A abertura do Primeiro Congresso Operário Brasileiro foi noticiada no jornal sindicalista *A Terra Livre* (SAMIS, p2006, 1 CD):

Abre-se no próximo domingo, no Rio de Janeiro, o primeiro congresso operário celebrado no Brasil. Como inicial a sua tarefa será árdua, tendo de procurar num meio onde o proletariado começa apenas a despertar para a

³³ Fotografia disponível em: KONDER, Leandro. *História da Idéias Socialistas no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2003, p.39.

consciência de classe, um método de organização e de luta, capaz de aproveitar da melhor forma possível as forças ativas do operariado (A Terra Livre, 12/04/1906 apud IDEM).

No plano geral todas as formas de propaganda, mesmo jornais, peças de teatro ou panfletos, deveriam colaborar para a grande tarefa pedagógica revolucionária (SAMIS, p2006, 1 CD).



Figura13³⁴ - Operários das Indústrias Matarazzo, em São Paulo, no início do século XX.

Os jornais brasileiros, em fins do século XIX, publicavam em suas colunas notícias que marcavam as primeiras concepções do anarquismo. Segundo Samis (2001), na imprensa dos primeiros anos do século XX, o periódico *Jornal do Commercio* do Rio de Janeiro, em 10 de setembro de 1902, transcrevia críticas e artigos de Kropotkin como sendo peças eminentemente científicas.

³⁴ Fotografia disponível em: KONDER, Leandro. *História da Idéias Socialistas no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2003, p.19.

Mas a divulgação das idéias anarquistas entre os operários brasileiros não foi uma tarefa fácil. Havia entre os operários um grande número de analfabetos. Era necessário que os operários rompessem com essa barreira para que assim enfrentassem a ordem social injusta. A ruptura com essa ordem social facilitaria, no entendimento dos anarquistas, o surgimento de uma nova sociedade, cujo objetivo seria a emancipação da humanidade e a abolição do sistema capitalista. Propõem a igualdade absoluta entre homens e mulheres e defendem uma sociedade ácrata. Na medida em que as idéias socialistas libertárias passaram a influenciar o movimento operário, o poder governamental cria estratégias para conter estas idéias, apoiado por diversos setores da sociedade. De acordo com Nagle (2001), os poderes públicos enquadram na legislação social esta nova classe operária, com a intenção de impedir que esta se agregasse aos movimentos socialistas em geral.

As lutas operárias foram intensas no início do século XX no Brasil, e basicamente por três motivos: a situação dos operários durante o surto industrial, a radicalização do movimento operário com grandes embates a partir do final do século XIX e início do século XX e a influência das idéias anarquistas vindas da Europa (VIANA, 2006, p.32-33).

Do Primeiro Congresso Operário Brasileiro, realizado em 1906, surgiu a Confederação Operária Brasileira (COB), que apresentava como objetivos a defesa dos interesses dos trabalhadores, sua união e solidariedade, o estudo e a divulgação dos meios de emancipação do proletariado e a publicação do jornal *A Voz do Trabalhador* (VIANA, 2006, p. 37).

Na cidade do Rio de Janeiro, uma das personalidades que se destacava no anarquismo brasileiro era o médico, jornalista e professor - Fábio Luz (1864-1938). Em 1904, dois anos antes³⁵ da realização do Primeiro Congresso Operário Brasileiro, Fábio Luz e Elysio de

³⁵ Outra iniciativa importante, ainda mais recuada no tempo, em 1903, tinha sido a do Centro de Estudos Sociais e Ensino Mútuo organizado pelo grupo editor do jornal anarquista *O Amigo do Povo*, de São Paulo. Neste periódico, a tradução de textos de educadores libertários como Paul Robin e o catalão Francisco Ferrer y Guardia apareciam com muita frequência (SAMIS, Alexandre. O Primeiro Congresso Operário Brasileiro e outras formas pedagógicas de luta. Rio de Janeiro: UNIRIO, p2006. 1 CD.

Carvalho³⁶ (1880-1925), organizaram a Universidade Popular, que possibilitou ao operariado carioca ter acesso ao conhecimento formal e sistematizado que circulava nas escolas superiores do Brasil (SAMIS, p2006, 1 CD).

A divulgação dos ideais libertários era feita através da imprensa anarquista e os jornais recebiam denúncias, cartas e relatos dos operários divulgando o repúdio ao autoritarismo. Fábio Luz organizou campanhas a favor da higiene nas fábricas, restaurantes, bares e cafés; e escreveu nos jornais a respeito deste tema. Em sua residência ministrava, informalmente, cursos de idiomas para que os operários pudessem compreender leituras em outras línguas (LIBERA³⁷, 2008, p.2).

Fábio Luz escreveu obras de literatura infantil com temas enfatizando a ética e valores sociais, como: *Memórias de Joãozinho* e *Leituras de Ilka e Alba*. Em 1906, publica o romance *Os Emancipados*, uma novela de temática social. Fábio Luz³⁸ foi professor do Colégio Pedro II, lecionando francês, português, história e latim (IDEM, p.2-3).

José Rodrigues Leite e Oiticica, em 3 de outubro de 1912, publica um artigo no periódico paulista - *A Lanterna* - em que ele se declarava anarquista. Oiticica, crítico literário e filho de um senador proprietário de terras em Alagoas declara-se, pela primeira vez, simpatizante das idéias anarquistas. Em 1912, participou da Liga Anticlerical do Rio de Janeiro, fazendo palestras em que condenava o uso do álcool e do tabaco. Oiticica era orador habitual nas

³⁶ Elysio de Carvalho nasceu em Penedo, Alagoas, em 1880 e faleceu em 1925. Anarquista do começo do século XX, em 1910 escreveu um artigo para o Boletim Policial, periódico ligado à instituição policial carioca. Esta obra foi escrita em um contexto histórico de implantação do regime republicano, onde mudanças de várias ordens se desenvolviam, como as transformações urbanas, com a modernização das cidades. Nesse contexto, deve-se considerar a passagem do regime de trabalho escravo para o trabalho livre e seus desdobramentos no tocante às formas históricas de controle social. Com o fim da escravidão tornou-se necessária a reforma das instituições de controle social (polícia e justiça). Era o chamado medo branco diante do alargamento do espaço da população afro-brasileira e do aumento em geral da criminalidade urbana.

Disponível em: <<http://bdjur.stj.gov.br/jspui/handle/2011/9549>> Acesso em: 14 dez. 2008.

³⁷ Jornal LIBERA. Número 140, ano 18, jul - set 2008 / FARJ.

³⁸ Formando com José Oiticica e outros- o grupo “Os Emancipados”- Fábio Luz participou da fundação de dois periódicos: “A Luta Social” e “Revolução Social”. Até 1938, quando faleceu, Fábio Luz manteve-se apegado aos seus ideais anarquistas. Disponível em: <<http://www.nodo50.org/insurgentes/textos/brasil/17fabioluz.html>> Acesso em: 11 dez. 2008.

reuniões dos sindicatos operários e falava com entusiasmo sobre os ideais anarquistas com o intuito de coletivizar seus conhecimentos com os operários. Nessa função de educar os operários, Oiticica associou-se a Fábio Luz, romancista e médico, que ocupava o cargo de Inspetor Escolar no Distrito Federal (DULLES, 1977, p. 34-35).

Em 1914 é criado no Rio de Janeiro o Centro de Estudos Sociais, e sua criação coincide com uma época de grandes realizações no movimento anarquista. Ainda em 1914, é publicado o semanário anarquista, *A Rebelião*, em que dois de seus colaboradores, Florentino de Carvalho e João Penteado, eram simpatizantes dos métodos de ensino de Ferrer y Guardia.

A guerra mundial de 1914-1918 trouxe conseqüências para os brasileiros. Em 1917, os operários brasileiros insatisfeitos com os baixos salários deflagram greves, envolvendo milhares de operários, em todo Brasil. Para Konder (2003), foi o início de um período bastante tumultuado, em que mais de duzentas greves, ao longo de 1917 e 1920, aconteceram em todo o território brasileiro.

Em 1917, uma sucessão de greves é deflagrada nos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná, por solidariedade. No Rio de Janeiro, multiplicavam-se encontros e reuniões de operários, onde os oradores discursavam para milhares de pessoas. Assim, em 1918, a insurreição explode no Rio de Janeiro com um saldo de três operários assassinados pela polícia carioca e cerca de meia centena de presos e deportados (RODRIGUES, 2008).

Em 1930 cresce no Brasil o número de trabalhadores assalariados. O governo, ainda provisório, de Getúlio Vargas, ganha popularidade, regulamentando a jornada de oito horas de trabalho e instituindo as leis trabalhistas através da criação do Ministério do Trabalho. Durante todo o governo de Getúlio Vargas e no Regime Militar pós-1964, o movimento anarquista trabalhou clandestinamente, escondendo-se da repressão dos governos autoritários (GALLO; MORAES, 2005, p.97-98).

Na década de 30, com o chamado Estado Novo, há uma mudança no cenário social brasileiro que foi desfavorável ao movimento anarquista. Com o fortalecimento das forças conservadoras, a autonomia e a liberdade proletária foram sendo cerceadas. O lazer do operário foi sendo paulatinamente restringido e a imprensa operária foi sendo substituída pela imprensa burguesa, que por sua vez homogeneizou a informação, priorizando os interesses das classes dominantes. O militante anarquista deixou de ser autor de notícias libertárias para ser leitor dos jornais burgueses (VIANA, 2006, p. 40-41).

O Estado produz a desigualdade entre os homens e conseqüentemente, produz também as injustiças sociais. Salários desiguais e incompatíveis com o serviço que se presta, falta de moradia decente para o trabalhador assalariado, assistência médica precária para o povo, educação sucateada.

O anarquismo surge da revolta do povo contra estas desigualdades. Neste momento, em pleno século XXI poderíamos afirmar que estas desigualdades acima citadas estão ainda presentes na sociedade brasileira. As desigualdades entre os homens, desde quando anunciadas se mostraram da mesma forma. Há tempos atrás e ainda hoje existem cortiços e favelas apinhados de pessoas morando em condições precárias, a educação pública deficiente, o desemprego e o subemprego.

Enfim, os tempos mudam, mas a situação permanece a mesma. Por isso é que para uma transformação social se faz necessário a mudança de mentalidade dos indivíduos.

E é nesse ponto que o anarquismo serviria com êxito para a construção de uma sociedade fraterna. Veremos a seguir como surgiram no Brasil as experiências educacionais libertárias.

2.3.2 Experiências Educacionais Libertárias no Brasil – Autonomia, Solidariedade e Liberdade: Ingredientes para uma ação educativa eficaz.

Ao trazermos para análise as experiências pedagógicas libertárias desenvolvidas no Brasil, é nossa intenção não apenas recolocar a presença desta pedagogia e sua importância na educação da classe trabalhadora no início do século 20, mas também, rever seus princípios na busca de novas possibilidades para uma ação educativa menos autoritária na atualidade (KASSICK, 2004, p. 14).

As práticas pedagógicas anarquistas eram radicalmente diferentes das práticas exercidas nas escolas tradicionais. Os anarquistas se interessavam pelos movimentos de renovação pedagógica que derrubariam a concepção decadente de escola que valorizava a prática educativa autoritária.

As experiências libertárias na educação marcaram uma profunda diferença em relação às demais concepções de ensino. No Brasil foram criadas escolas, bibliotecas e centros de cultura nos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso, Ceará, Sergipe e Pará. Foram iniciativas importantes para a classe operária brasileira mediante a falta de compromisso do governo com a educação do trabalhador e de seus filhos (KASSICK, Clóvis; KASSICK, Neiva, 2007).

O que se pretende na concepção racional libertária é que a criança seja capaz de tomar decisões e que assim se responsabilize por seus atos. Não há democracia verdadeira, não há autêntica liberdade, igualdade e fraternidade, se não contarmos com pessoas conscientes e preparadas, capazes de pensar e decidir por si mesmas (MORIYÓN, 1989, p. 23). Por isso é que na concepção racional libertária, a liberdade faz parte do processo educativo, para que as crianças possam demonstrar sua livre expressão e serem reconhecidas em sua individualidade. Porque o ensino autoritário das práticas tradicionais só interessa para aqueles que desejam reforçar na escola as desigualdades sociais e econômicas presentes na sociedade. Na prática

educativa autoritária a criança é recompensada e estimulada a não pensar, a não dizer, a não ser. A criança aprende a repetir, a reproduzir, a calar (KASSICK, 1993, p.16).

A título de exemplo, selecionamos a experiência da Colônia Cecília fundada por imigrantes anarquistas italianos, em 1890, no Paraná, cujo idealizador foi o jornalista e agrônomo italiano Giovanni Rossi³⁹. Embora a Colônia Cecília não tenha sido uma experiência educativa em espaço escolar, entendemos ser significativo citá-la neste trabalho, porque segundo Edgar Rodrigues (1992), uma escola foi fundada por ex-integrantes da Colônia a Escola União Operária, no Rio Grande do Sul, em 1895. A Escola União Operária foi a primeira escola libertária a funcionar no Brasil. Apenas em 1891, é que a Colônia Cecília começou a ser povoada por pessoas que eram atraídas por uma vida sem patrão e sem fome. No primeiro semestre de 1891, a Colônia Cecília abrigava cerca de 250 moradores em 20 casas de madeira e um barracão comunitário. A lavoura e a pecuária não produziam o suficiente para a alimentação de todos os moradores. Grande parte dos ocupantes da Colônia Cecília era da classe operária e não tinha conhecimento agrícola para produzir alimento que atendesse a demanda da Colônia. O resultado foi o enfraquecimento da experiência e o fim dessa experiência foi em abril de 1894.

Várias experiências educacionais libertárias aconteceram em terras brasileiras. Em 1902, foi criada a *Escola Libertária Germinal*, no bairro do Bom Retiro, na cidade de São Paulo. Outras escolas foram surgindo pelo Brasil, como a *Escola Elisée Reclus*, em Porto Alegre (1906), a *Germinal*, no Ceará (1906), *União Operária* em Franca, São Paulo (1906), *Escola Racionalista da Água Branca* (1909), *Liga Operária*, em Sorocaba (1911), *Escola Operária 1º de Maio*, em Vila Isabel, no Rio de Janeiro (1912), *Escola Moderna*, em Petrópolis (1913), e as *Escolas Modernas nº 1 e nº 2*, em São Paulo (1912) (RODRIGUES, 1992, p. 51-52 apud

³⁹ Depois da Colônia Cecília surgiram a Colônia Cosmos, em Santa Catarina, e a Colônia Varpa, em Quatá, São Paulo (SHMIDT, 1980).

MORAES, 2007, s/p). A Escola Moderna nº 1 brasileira foi criada, na cidade de São Paulo, em 13 de maio 1912, por João Penteadó, anarquista e admirador de Ferrer y Guardia.



Figura 14 - Escola Moderna nº 1 - Ensino Racionalista - João Penteadó (1877-1965) e seus alunos⁴⁰.

Em 1913, é criada a Escola Moderna nº 2 em São Paulo, por Adelino Tavares de Pinho. Adelino de Pinho e João Penteadó, dentre outros militantes anarquistas, fundaram a Escola Moderna nº 1 como resultado da Campanha pró-Escola Moderna; e em 1912, inauguraram a Escola Moderna nº 2⁴¹. Sobre as Escolas Modernas, João Penteadó teria afirmado que:

excluem de seu programa todos os preconceitos patrióticos e religiosos, tendo sempre em mira, antes de tudo, a educação e a instrução da infância de acordo com a razão e com a verdade das cousas que constituem o objetivo principal de nossa vida e a razão de nossos atos, já fazendo despertar-lhe todas as aptidões naturalmente manifestadas para o trabalho produtivo, para a ciência e para as artes, já encaminhando-a de modo humano e racional para

⁴⁰ Fotografia disponível em: LUIZETTO, Flavio. Presença do anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios literário e educacional - 1900/1920. Tese de doutorado USP. São Carlos, 1984. Reprodução Carlo Romani. Disponível em:

<www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/iconograficos/educacao_anarquista.html>

Acesso em: 15dez. 2008.

⁴¹ Verbete elaborado por José Damiro Moraes. Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_adelino_tavares_de_pinho.htm>

Acesso em: 15 dez. 2008.

a conquista de todas as felicidades, descortinando para as suas vistas horizontes novos, fulgurantes, iluminados (PENTEADO, J. *A Vida*, n. ° 2, dez. 1914, p.9 apud CARRÃO, *Revista Utopia*, s/d).



Figura 15- Adelino de Pinho e uma turma de alunos da Escola Moderna, em São Paulo⁴².

De acordo com Moraes (2006), em Campinas, por iniciativa da Liga Operária, foi fundada uma escola livre em 1908, onde seus fundadores partiam do pressuposto que:

A escola não deve ser um lugar de tortura física ou moral para as crianças, mas um lugar de prazer e de recreio, onde elas se sintam bem, onde o ensino lhes seja oferecido como uma diversão, procurando aproveitar a sua natureza irrequieta e alegre, as suas faculdades e sentimentos falando mais ao olhar do que ao ouvido, dedicando-se mais à inteligência do que à memória, esforçando-se por desenvolver harmônica e integralmente os seus órgãos. A experiência, a observação direta, a recreação instrutiva serão muito mais favorecidas pelo professor que compreende a sua missão, do que as longas e fatigantes preleções e as recitações fastidiosas e sem sentido (DOCUMENTO 1..., 1992, p.53-54 apud MORAES, p2006, 1CD).

⁴²Imagem oferecida por Magda Botelho, sobrinha de Neno Vasco, acervo de família. Reproduzida por Alexandre Samis em “Pavilhão negro sobre pátria oliva: sindicalismo e anarquismo no Brasil.” (p.165) In: História do movimento operário revolucionário. São Paulo: Imaginário; São Caetano do Sul: IMES, Observatório de Políticas Sociais, 2004. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/iconograficos/educacao_anarquista.html> Acesso em: 15dez. 2008.

A educação racional libertária tem como proposta desenvolver nas crianças e nos jovens suas aptidões próprias em um regime de igualdade social e de gênero. O envolvimento dos educandos em diferentes contextos sejam estes, em situações formais ou informais de aprendizagem, favorece a identificação de realidades que escapam, na maioria das vezes, às práticas tradicionais de ensino.

Toda criança segue o seu ritmo na escola e faz o trabalho que é capaz de fazer, com o grau de autonomia que possui. Uma intencionalidade educativa objetiva é o principal ingrediente para uma ação educativa eficaz. E para que isso aconteça o educador deve ter a preocupação com a formação de indivíduos autônomos, responsáveis, solidários e comprometidos com a construção de um destino coletivo. A concepção racional libertária é uma concepção de aprendizagem que respeita o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo da criança e que a considera como um agente construtor do seu conhecimento na interação com o outro e com o objeto do conhecimento. É uma proposta com ênfase no trabalho coletivo. A educação libertária resguarda o princípio de liberdade favorecendo desta forma a vivência do conflito, o respeito mútuo, a solidariedade e, sobretudo, favorece a formação autônoma do aprendiz (KASSICK, 1993, p. 209).

Em 1909, os anarquistas brasileiros organizaram o “*Comitê Pró-Escola Moderna*” que apresentava as seguintes orientações para a criação de escolas racionalistas no país: a instalação de uma casa editorial de livros escolares e obras destinadas ao ensino racionalista que seriam vendidos a preços reduzidos ou mesmo doados; a aquisição de um prédio em São Paulo para sediar o “núcleo modelo da Escola Moderna”; a contratação de educadores para dirigirem a escola e a avaliação das possíveis escolas modernas que por ventura surgissem no interior do estado (GALLO; MORAES, 2005, p. 93).

A busca de uma educação destinada aos operários e seus filhos, livre da ideologia do Estado e da Igreja motivou anarquistas em diversas partes do mundo a criar as Escolas

Modernas ou Racionalistas, inspiradas nas idéias defendidas pelo educador espanhol Francisco Ferrer y Guardia.

Com concepções educacionais inovadoras, como o ensino laico, a co-educação dos sexos e o aprendizado através da prática, as escolas operárias foram uma experiência de grande importância no campo da pedagogia.

No capítulo a seguir apresentaremos uma análise de como as concepções educacionais trabalham nos espaços educativos a questão da autonomia do educando que é o objeto de estudo desta pesquisa. Analisaremos a concepção Tradicional, Escolanovista, Libertária e a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e priorizaremos duas experiências libertárias que são a Escola Moderna de Francisco Ferrer y Guardia e o Orfanato Prévost de Paul Robin.

Capítulo 3

A questão da Autonomia nas Concepções Educacionais Brasileiras.

Ao falarmos em concepções pedagógicas estamos nos reportando às orientações das práticas docentes nas escolas. Para Saviani (2005)⁴³, as concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências: uma primeira tendência é a que prioriza a teoria sobre a prática. Nesta tendência estão as diversas modalidades da pedagogia tradicional, religiosa ou leiga, onde a preocupação está centrada na teoria do ensino; ou seja, em *como ensinar*. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática. A segunda tendência representa as modalidades da pedagogia nova, em que a ênfase está nas teorias da aprendizagem, melhor dizendo, está centrada em *como aprender*.

A primeira tendência predominou até o final do século XIX. A afirmação da segunda tendência ocorreu no século XX. Entretanto, a pedagogia tradicional ainda permaneceu ativa em contraposição às outras correntes. Segundo o autor, existem quatro concepções pedagógicas humanista tradicional, humanista moderna, concepção analítica e concepção dialética, que correspondem, no processo educativo, respectivamente às visões tradicional, renovada, tecnicista e dialética ou progressista.

Entendemos que a Pedagogia, ciência de teorias e métodos educacionais, necessita de pilares que legitimem um ensino onde a criança é convidada a questionar-se e a comprometer-se com a criticidade para que a efetivação de sua autonomia ocorra de fato. Um dos problemas que sabemos existir atualmente na área da Educação é compreender como o educador, que recebeu uma formação tradicional autoritária, trabalhe na escola com uma prática cotidiana que permita à criança autonomia do pensar e agir. Um educador que teve uma formação em

⁴³ Texto elaborado para o “Projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.
Disponível em:
<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>
Acesso em: 26 nov. 2008.

moldes tradicionais, terá dificuldade em desenvolver tal prática; portanto, entendemos ser urgente uma transformação na escola e, sobretudo na mentalidade do educador.

A prática educativa que leva à formação do educando autônomo foi experimentada, diariamente, nas escolas de Pedagogia Libertária. Mas infelizmente, segundo Gallo e Moraes (2005), o movimento operário foi tomado por outras vertentes socialistas que não priorizavam o trabalho educacional e assim as escolas libertárias, ao longo do tempo, foram fechando e perdendo espaço na educação brasileira. Entretanto, partindo do pressuposto de que o anarquismo é uma filosofia de vida e uma postura livre e responsável assumida perante os fatos, só depende do educador a adoção de uma atitude política que possibilite ao seu educando uma formação autônoma.

A escola é vida e a vida pode ser uma troca de afetos, de atitudes e de diálogos entre sujeitos. Ao construirmos uma nova prática docente, estaremos colaborando com a possível construção de uma nova sociedade. Os anarquistas confirmam isso. A escola é um lugar de aprendizagem ideal para a formação de um novo homem. As crianças não precisam ficar imóveis durante horas na sala de aula, inertes ao conhecimento, por que o conhecimento é algo que não se oferece pronto a ninguém. É uma conquista individual e, ao mesmo tempo coletiva, feita em comunhão com outros pares, em que cada um que participa do processo é dono de um ritmo e de um tempo para aprender. A instituição escolar, seus dirigentes, um currículo “engessado”, nada disso impede o professor de exercer uma atitude crítica em relação ao programa que deve cumprir, porque ele tem a responsabilidade de fazer valer seu direito a uma docência autônoma.

Na concepção tradicional da educação há um direcionamento da aprendizagem. O educando é orientado e conduzido a uma determinada conduta. O educador, em suas práticas tradicionais, utiliza o diálogo como uma técnica de aproximação, com a intenção de “cobrar” a matéria, “aplicar” provas e “impedir” as conversas entre os educandos durante a sua aula

expositiva. Compartilhamos da afirmação de Paulo Freire (2000) quando este considera a aula expositiva uma prática pedagógica pobre que impede a potencialidade criativa do educando. Na concepção problematizadora de educação freiriana, o diálogo é uma troca, uma articulação de idéias entre sujeitos, que resultam em uma cumplicidade de reflexão e de responsabilidade com o saber.

Em contraposição à pedagogia tradicional, a educação libertária acredita que a criança é capaz de fazer escolhas e de se manifestar a respeito delas. Expor suas idéias, compartilhar decisões e acima de tudo, respeitar a opinião alheia são os fundamentos da pedagogia libertária, que tem como alicerce um ensino que possibilita à criança exercer plenamente a sua autonomia. O diálogo é o instrumento que viabilizará a prática libertária.

Acreditamos nas escolas que oferecem à criança a liberdade para questionar, escolher e criticar aquilo com que não concorda. A escola deve permitir à criança ser ativa em sala de aula e ativa no sentido de participativa, falante, investigativa. Para aprender não é preciso silêncio, apatia, quietude em sala de aula ou em outro espaço qualquer de aprendizagem. Participação ativa em aula não é indisciplina. A criança quer ser autônoma e a escola deve possibilitar isso a ela. O educador que deseja uma educação mais solidária com vistas a uma sociedade fraterna terá suas decisões apoiadas em atitudes coletivas, com divisões de responsabilidades nas tarefas, com satisfação pessoal e acima de tudo, com o valor de agregar as pessoas.

Entendemos a educação como um processo permanente de desenvolvimento do ser humano, que deve abranger os aspectos cognitivos, emocionais e sociais. A escola como um ambiente de aprendizagem, deve possibilitar experiências que incentivem a autonomia do educando. E que exija dele a responsabilidade de seus atos e de suas escolhas.

A conquista da autonomia do educando deve ser fruto do trabalho interativo de todos os atores envolvidos no processo educativo escolar. Nenhuma concepção educacional poderá

defender o trabalho de construção da autonomia do educando se partir de ações isoladas no contexto educativo. Do ponto de vista institucional, é fundamental que estas ações sejam democráticas e fundamentadas em uma pluralidade de metodologias que dêem conta da conquista autônoma do educando. Esse espaço educativo onde há liberdade de aprender e de agir deve ser partilhado e compreendido por todos os que fazem parte da comunidade escolar. Entendemos que a família, os professores, as crianças e demais atores no processo devem partilhar de desejos comuns para alcançar um trabalho pedagógico que tenha como prioridade a busca da autonomia do educando.

A constituição de educandos autônomos no espaço escolar só se efetivará, de fato, na concepção educacional que atenda ao conceito de liberdade com um trabalho pedagógico, que negue o autoritarismo e a heteronomia no ambiente educativo. Desta forma, notamos que a pedagogia tradicional que utiliza o autoritarismo do educador para fazer valer o trabalho educativo em sala de aula, pouco contribui para o exercício da autonomia do educando.

No início do século XX, Hannah Arendt (1997) já denunciava que a crise na educação era de fato uma crise na idéia de autoridade. Há uma falta de responsabilidade com o significado do conceito autoridade na escola. A autoridade confunde-se com autoritarismo. Os educadores, por sua vez, vacilam entre a permissividade e o autoritarismo. Parecem estar receosos de exercer autoridade e poucos a exercem com maturidade (PACHECO, 2008) ⁴⁴.

Na educação, o autoritarismo são as práticas antidemocráticas usualmente utilizadas nas escolas, amparadas pela pedagogia tradicional. A pedagogia autoritária tradicional impede a liberdade, a responsabilidade e a criatividade do sujeito que aprende, na medida em que suas relações são hierárquicas e desiguais. Nesse sentido, institucionalizam valores e idéias dos grupos dominantes, desconsiderando a cultura e as contribuições dos grupos sociais “dominados”.

⁴⁴ Entrevista com o educador José Pacheco.

Disponível em: <<http://www.uma.pt/nunosilvafraga/?p=903>> Acesso em: 25 nov. 2008.

Autoridade e disciplina são elementos necessários à construção do saber. Ambas se concretizam a partir de um trabalho interessante na escola. Os limites são necessários para que todos aprendam; e pôr limite em sala de aula ou em qualquer ambiente de aprendizagem não significa opressão.

Ao pensarmos nos instrumentos que a pedagogia tradicional utiliza diariamente na escola para controlar o educando, o trabalho pedagógico que prioriza a sua autonomia está inviabilizado. Vejamos a questão das faltas do educando na escola tradicional. As faltas são marcadas para penalizar o educando e não para contribuir com a sua responsabilidade no seu processo de aprendizagem. A mesma reflexão poderíamos transpor para a forma como a escola tradicional avalia o educando para quantificar o que foi ou não foi aprendido por ele. Atualmente, assistimos à dependência do educando da escola tradicional em recuperar o que não aprendeu na escola com aulas particulares, explicadoras em casa e cursos de apoio escolar, enquanto a escola poderia oportunizar ao educando ser até mesmo avaliado em sua aprendizagem, porém, no momento oportuno e sinalizado por ele.

O fazer pedagógico libertário ultrapassa este modelo de escola, herdeira da pedagogia tradicional e oferece suporte ao educador para inovar o seu cotidiano educativo. William Godwin (1756-1836)⁴⁵, que segundo Codello (2007), foi o precursor da teoria anarquista, afirma que nenhuma forma de autoridade é justificada, porque ninguém tem o direito de considerar, a priori, aquilo que é desejável para o outro. Cada um decidirá de forma autônoma as suas próprias necessidades. Por isso é que Godwin será considerado como o progenitor do pensamento libertário (IDEM, p.34-35). William Godwin considera o governo e a educação como dois instrumentos de condicionamento ideológico do homem sobre o homem. A educação autoritária serve ao poder político doutrinando as mentes, segundo os valores do

⁴⁵ No final deste trabalho o leitor encontrará o fac-simile “*La razón libertaria. William Godwin (1756 - 1836)*” escrito por Raquel Sánchez García e gentilmente enviado a mim pela Fundación Anselmo Lorenzo.

Estado, impedindo dessa forma, o desenvolvimento autônomo do indivíduo. Na escola, ele defende que as práticas coercitivas devem ser eliminadas. O autoritarismo nas práticas educacionais impossibilita uma aprendizagem produtiva.

Em 1783, Godwin publicou um programa para uma escola que pretendia fundar em Surrey. Esta obra alcançou grande sucesso na classe operária e, segundo Codello (2007), esse programa foi o primeiro manifesto bem estruturado da teoria anarquista.

A concepção libertária acredita que a educação pode modificar o contexto social e cultural dos indivíduos. Para Godwin o verdadeiro escopo da educação é provocar felicidade. Devemos educar o indivíduo para que este seja feliz, útil e virtuoso e antecipa um conceito bem atual sobre como deve ser a educação na escola: *A primeira lição de uma educação sensata é aprender a pensar, discernir, recordar e pesquisar* (GODWIN, 1797, p.150 apud CODELLO, 2007, p. 55).

Em outra modalidade de educação, no Movimento Escolanovista, afirmava-se que o educador tinha a tarefa de despertar na criança o desejo de aprender, sem comprometer a sua espontaneidade, assim a criança aprendiz era colocada no centro do processo educativo. Entretanto, alguns defensores do Movimento Escolanovista utilizaram nas escolas os testes ABC e a cartilha Getúlio Vargas para crianças, então nos parece pouco provável que tenham contribuído para construir a autonomia do educando. Esse *fazer* didático e pedagógico escolanovista fortalecia mais um trabalho heterônomo do que autônomo, principalmente quando tomamos como exemplo a cartilha de Vargas, que o apresentava como um modelo a ser seguido pelas crianças na vida, na escola e fora dela. A adoção da cartilha de Vargas e dos Testes ABC nas escolas brasileiras está em absoluto contraste com o ideal escolanovista que defendia uma proposta educativa de renovação. Os pedagogos escolanovistas atribuíam valor a tudo o que despertasse e desenvolvesse atividades de descoberta nas crianças. Em relação à concepção tradicional de educação consideravam a escolanovista como sendo:

Uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida (MANIFESTO..., 184, p.411 apud SAVIANI, 2007, p.243).

Ainda segundo Saviani (2007), consta no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que a educação não será submetida a interesses políticos. Com base nos fundamentos da educação nova, o educando não será modelado pelo exterior, como fazia a escola tradicional. Contra a concepção tradicional de educação, que primava pela passividade do educando, a escola nova estimula a atividade espontânea da criança e seu próprio esforço em aprender. A nova política educacional rompe com a formação excessivamente literária da concepção tradicional. Em suma, ao refletirmos sobre a adoção da cartilha e dos testes ABC, esse *fazer* didático e pedagógico escolanovista, nos parece contraditório.

A partir dessas reflexões, defendemos a pedagogia libertária como um modelo educativo inovador. O fazer pedagógico libertário representa uma ruptura face às concepções escolanovista e tradicional. Na pedagogia libertária existe a aprendizagem dos valores essenciais à formação de uma consciência social. Estamos falando das competências essenciais que todos devem possuir para viver em sociedade.

Não nos parece que as instituições educativas convencionais do século XIX e do século XX tenham se preocupado em instituir a liberdade e a autonomia como valores fundamentais nas práticas docentes e nas práticas discentes. As escolas modernas de Ferrer y Guardia, a experiência de Paul Robin e na contemporaneidade a experiência inovadora da Escola da Ponte em Portugal e Summerhill na Inglaterra, ao contrário das escolas convencionais, encaram a educação como um fator de transformação social que fará germinar uma nova sociedade. Essas experiências inovadoras encorajam o aprendiz a ser construtor de sua própria aprendizagem. O modelo educativo tradicional do passado, ainda hoje está presente nas escolas brasileiras, mesmo que evoluído e corrigido, porém ainda policiado para dificultar a autonomia do educando.

Como um princípio fundamental na construção de um novo tipo de educação,

se trabalho com crianças devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade da minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos (FREIRE, 1996, p. 107).

A educação libertadora de Paulo Freire possibilita a prática da liberdade do sujeito que aprende e desaprende, cria e recria, propiciando a consciência do mundo e a consciência de si mesmo. A pedagogia freiriana faz o homem redescobrir-se. A alfabetização, na perspectiva de Paulo Freire, não é um processo de aprender a ler e a escrever mecanicamente, mas sim a dizer a palavra criadora de cultura que conscientiza e politiza. Desta forma, um método de conscientização alcança as últimas fronteiras do homem. Nada mais é que a educação como prática da liberdade (FREIRE, 1987, p. 21).

A práxis educativa de Paulo Freire promove a autonomia do educando na medida em que nega o mundo da opressão e transforma a realidade opressora em um processo permanente de libertação. Não há ação educativa se não houver cumplicidade entre educador e educando. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação do conhecimento, nos critérios de promoção, sempre há uma interdição à autonomia daquele que aprende. O pensar do educador só é autêntico na autenticidade do pensar dos educandos (FREIRE, 1987, p. 64).

Assim, nitidamente, encontramos pontos de aproximação da Pedagogia Libertária com a Pedagogia Libertadora. Ambas reconhecem que educador e educando são sujeitos do processo educativo, em que aprendem autonomamente e crescem juntos, sem o exercício do autoritarismo presente na prática da dominação. Mas convém lembrar que a pedagogia

libertária e a pedagogia libertadora se distanciam no cristianismo de Paulo Freire. O pensamento Freiriano é marcado pela influência da religião católica⁴⁶.

Que locus a autonomia do educando ocupa nas escolas brasileiras da atualidade? A partir das evidências colocadas anteriormente sobre as concepções educacionais, retomamos a questão que afirmamos ser a construção da autonomia um princípio educativo que muitas vezes é mal interpretado no ambiente escolar. O educando autônomo se envolve com a organização da sua aprendizagem focalizando o seu desempenho na escola. Há uma igualdade de papéis, no processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que educador e educando ocupem as mesmas posições. Mas a questão significativa em relação a isso é que esta mudança no sistema faz emergir situações inesperadas no contexto educativo. O educador da escola convencional, habituado a conviver com um educando passivo, terá que lidar com uma gestão coletiva. Ou seja, o educando e o educador, ambos serão agentes da aprendizagem, exercendo uma docência compartilhada. No exercício da autonomia não existem papéis hierárquicos em sala de aula. A figura do educador é entendida como um mediador do conhecimento aprendendo, ensinando e reaprendendo, confirmando ser a aprendizagem um *puzzle* em que ambos são desafiados a experimentar inúmeras tentativas de erros e acertos. Os desafios demandam novas aprendizagens, pois necessitam de novos modos de pensar e de agir sobre o conhecimento. Ir ao encontro destes desafios é a ação fundamental do exercício autônomo. Possibilitar que cada educando atinja seu potencial é assegurar o impedimento da heteronomia no ambiente escolar.

O exercício da autonomia em sala de aula requer reciprocidade de responsabilidade entre educador e educando. Parafraseando José Pacheco⁴⁷, tudo o que é forçado a acumular

⁴⁶ Paulo Freire estudou, em princípios dos anos 70, as várias vertentes ideológicas da Igreja Católica, tendo contribuído para a sistematização da Teologia da Libertação, a qual classificou em três instâncias: a igreja tradicional, a modernizante e a profética (FREIRE, 2006, p. 595). Católico fervoroso e praticante Paulo Freire ficou conhecido como Teólogo da Libertação.

cognitivamente nas escolas tradicionais carece de significado e sendo assim é esquecido. Esta afirmação ilustra bem como o trabalho da escola convencional (ou escola conteudista tradicional) proporciona a heteronomia do educando através de uma aprendizagem sem significado.

Retomando os primórdios da educação, a pedagogia tradicional de Comenius, no século XVII, apresentava um conceito de educação de vanguarda para aquele momento histórico. Herbart, outro representante da pedagogia tradicional, tendo acumulado saberes até o século XIX, apresentava mais avanços que Comenius. Ele falava do empirismo e da moral, que são aspectos que Comenius não contemplava. Herbart, que via a educação pela ótica da Psicologia experimental, entendia a moral como liberdade, perfeição, boa vontade e direito. Assim como Locke e Pestalozzi, ele acreditava que a criança antes da educação formal, acumulava muito de sua experiência sensorial, por isso o educador deveria trabalhar o plano abstrato, o conceito, o julgamento e o raciocínio, que são fundamentais para a elaboração do conhecimento científico. Entretanto, no tópico a seguir, veremos que a escola tradicional não privilegia a formação do estudante autônomo.

3.1 A Escola Tradicional e o Aluno Autômato – O Vento será a sua herança⁴⁸ ... Da Escola.

O Vento será a sua Herança é o título de um filme que representa, ilustrativamente, a Escola Tradicional. Este filme trata de uma história verídica que se passa no início do século XX em uma comunidade religiosa americana. Um professor de ciências é preso por ensinar aos seus alunos a teoria da Evolução das Espécies proposta por Charles Darwin, contrariando

⁴⁷ Mestre em Ciências da Educação pela Universidade do Porto José Pacheco foi professor da Escola da Ponte em Portugal. Foi também docente na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e membro do Conselho Nacional de Educação de Portugal. Disponível em: < www.educare.pt/ > Acesso em: 20 out. 2008.

⁴⁸ Disponível em: <<http://euviessfilme.blogspot.com/2008/01/o-vento-ser-sua-herana-inherit-wind.html>> Acesso em: 03 de mai. 2008.

uma das leis locais, que não permite o ensino de disciplinas opostas ao Criacionismo. Daí trava-se no tribunal um grande embate ideológico que envolve toda a comunidade local e seus princípios religiosos. Baseado em um caso real sucedido em 1925, nos Estados Unidos, pessoas movidas pelo fanatismo religioso impedem o acesso dos alunos ao conhecimento científico na escola.

A escola tradicional legitima em suas práticas cotidianas um regime de verdade em que a liberdade só é possível para se cumprir as leis de Deus ou as leis do Estado. De um modo geral, as escolas católicas, durante várias gerações, proporcionaram uma educação de cunho tradicional, direcionando-a fundamentalmente para as elites e contribuindo com a desigualdade de oportunidade entre os filhos do povo e os filhos da classe dominante.

Nas várias constituições brasileiras, notamos o desejo de se criar um sistema nacional de educação com vistas a garantir o acesso a todos ao conhecimento sistematizado, baseado em princípios doutrinários da Igreja e do Estado. E toda vez que percebemos a presença do Estado ou da Igreja nas questões educacionais, confirmamos a idéia de estarem amparados por uma concepção tradicional de educação, em que a autonomia do educando não é prioridade.

Segundo Saviani (2007), a maioria das reformas educacionais brasileiras da segunda metade do século XIX e das primeiras décadas do século XX obedeceu a uma concepção tradicional de educação. Por aí se deduz que a autonomia do educando não é condição prioritária no processo de ensino e aprendizagem das escolas tradicionais. Não importa para a concepção tradicional de educação a formação do educando autônomo e sim a formação do educando automatizado, que responde mecanicamente ao estímulo em sala de aula, facilitando o processo de inculcação ideológica que privilegia a continuidade da desigualdade na sociedade. A escola tradicional descontextualiza o conhecimento, sem dar chance ao educando de se situar historicamente, compreendendo os fatos e refletindo sobre eles. Não

existe uma participação autônoma do educando, de maneira em que ele seja capaz de sozinho ou em equipe, buscar a construção do saber sistematizado. Conclui-se que o educando não é produtor de conhecimento e nem é desafiado para sê-lo na escola tradicional.

O autoritarismo do educador é característica marcante desta concepção, porque será através deste mecanismo de manutenção da ordem que o educando será colocado em uma posição secundária no processo de aprendizagem, afastado de qualquer ato que não seja o de reproduzir.

Criatividade e liberdade são faculdades presentes no exercício da autonomia, sendo que na escola tradicional, não encontraremos nenhuma destas manifestações nos atos dos educandos e nem tão pouco nos atos dos educadores. O educador da escola tradicional planeja, executa, obedece, segue regras, avalia, estuda e o educando copia, reproduz, imita e decora. A Pedagogia da *Nuca* é um modo lúdico de se referir à disposição das carteiras enfileiradas nas salas de aulas da escola tradicional, onde o educando tem uma visão direta da nuca do colega sentado à frente. É permitido ao educando ter também outra visão em sala de aula, que é a visão do quadro-negro, também chamado de quadro-de-giz.



Figura 16⁴⁹ – A Pedagogia da “Nuca” - Sala de aula de um colégio em São Paulo, 1928.

⁴⁹ Fotografia disponível em: <www.unicamp.br/.../Ensaaios/RepúblicaVelha.html> Acesso em: 03 mai. 2008.

A expressão Educação Tradicional designa uma postura pedagógica de valorização do ensino humanístico e da cultura geral. A educação se centra no educador e expressões como *tábula rasa*, *homúnculo*, entre outras são utilizadas para descrever o educando. Ao educando cabe somente executar as tarefas que lhes são exigidas. Ao educador cabe a tarefa de direcionar, orientar e fornecer modelos para garantir a aprendizagem do educando. No método tradicional de ensino o processo de aprendizagem acontecerá a partir de exercícios de leitura e cópia e de exercícios com ênfase na retenção e na memorização. Desta forma, a atenção e a concentração são dispositivos, que irão garantir a apreensão do conhecimento em sala de aula (SILVA, 1995, p.80-81). A escola tradicional é marcada por uma rotina, dificilmente flexível, onde programas são cumpridos e quando não os são, ainda hoje, os educadores fazem uso das punições.

Há anos atrás os educadores das escolas tradicionais utilizavam a palmatória para punir a indisciplina educando. Nos dias atuais, as punições são subjetivas, como constranger o educando com punições verbais exageradas, provas com um conteúdo além do que foi exposto em aula, suspensão da aula. O educador da escola tradicional tem um papel disciplinador, logo o educador é um treinador que vigia, dirige, aconselha, corrige (CHÂTEAU, 1950, p. 180 apud SILVA, 1995, p.84). Na pedagogia tradicional o educador tem sua competência reconhecida pelo uso de sua autoridade em sala de aula.

Ocupando parte da rotina escolar, em sala de aula, a avaliação de aprendizagem das crianças e do jovem na Pedagogia Tradicional obedeceu a uma lógica que vale a pena destacar. As formas como as avaliações se realizam funcionam como um “cartão de visita” escolar. Conheceremos a prática educativa dos educadores de determinada instituição, a partir da análise dos resultados e das avaliações de aprendizagem que aplicam em seus estudantes. A excelência da instituição será legitimada por tais resultados. Para a sociedade em geral, o resultado elevado significa que a escola tem excelente qualidade de ensino.

As leis e as regras que regem a escola são os instrumentos de controle que estão diretamente ligados à qualidade e a quantidade das produções dos estudantes, nada tendo a ver com um trabalho educativo que priorize a promoção da autonomia do educando, posto que este tipo de trabalho não combina com esta visão normativa de avaliação. A avaliação, que afere por meio de nota ou de conceito, a “quantidade” de aprendizagem, adquirida pelo educando, reconhece somente o papel classificador e hierarquizador do processo.

Na pedagogia tradicional, a avaliação periódica do educador com o estudante impede o percurso individual de aprendizagem de cada um, porque não respeita o tempo biológico do sujeito que aprende. As avaliações são marcadas pelo educador no calendário escolar, distanciando o sujeito que aprende da investigação e da descoberta da aprendizagem a seu ritmo. E sabemos que cada sujeito tem um tempo e uma disponibilidade para aprender.

Durante muito tempo a questão da escolarização do povo veio junto com o desejo de formar bons cidadãos. Esse processo de inculcação de valores, tão comum nas práticas de educação tradicional, objetivava formar *bons* cidadãos comprometidos com a Pátria. Por meio da educação transmitiam-se valores e conhecimentos para se manter a estrutura e a ordem na sociedade. Um bom cidadão para a Pátria não é um cidadão autônomo. Por isso, na escola tradicional não encontraremos uma prática docente que privilegie a formação do estudante autônomo. Vamos analisar, a seguir, a Escola Nova e o teste ABC.

3.2 A Escola Nova e o Teste ABC - Um instrumento para medir a maturidade da criança para a aprendizagem.

Foi na ocasião do Movimento da Escola Nova, que os interessados na área da educação começaram a se referir às práticas docentes voltadas para a construção da autonomia do educando.

John Dewey (1859-1952), pedagogo nascido nos Estados Unidos e Adolphe Ferrière (1879-1960), pedagogo suíço, ambos representantes do movimento da Educação Nova

atribuíam grande importância a atividade da criança. Defendiam a espontaneidade e autonomia do educando. Os escolanovistas eram contra as manifestações de autoridade nas relações escolares e defendiam que através da autodisciplina e da atividade criadora, a criança estaria mais bem preparada para a vida e para atividade intelectual no espaço escolar. Priorizavam a autonomia da criança e do educador, respeitando as experiências individuais que cada um percorre no processo de ensino e aprendizagem.

Privilegiavam a formação integral do educando como um princípio que vincularia a escola ao meio social, enfatizando ideais de educação, como a solidariedade e a cooperação entre os sujeitos (GHIRALDELLI, 2006, p.43).

Embora defendessem uma prática escolar voltada para a formação do educando autônomo, contraditoriamente foi no período da Escola Nova, que surgiram os testes *ABC*.

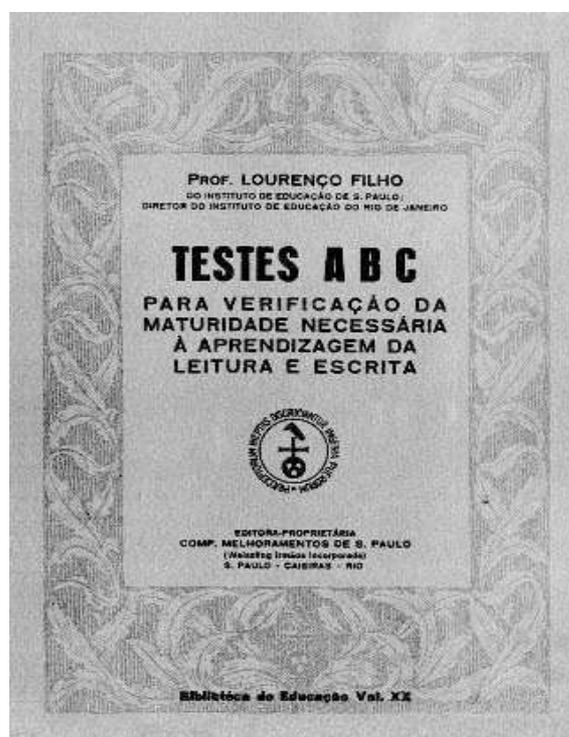


Figura 17⁵⁰ – Capa do livro Testes ABC.

⁵⁰ Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/colecao_lourenco_filho/biobibliografia_v1.pdf>

Acesso em: 08 mai. 2008.

Os testes ABC foram inicialmente aplicados em 1928, na Escola Manuel Cícero, no Rio de Janeiro. De fato, o teste ABC para avaliação da idade mental, surge em 1905, com Binet e Simon⁵¹, e ao longo do tempo, foi sendo aperfeiçoado por outros pesquisadores.

No Brasil, Lourenço Filho traduziu o teste ABC para a Língua Portuguesa. A partir da seleção das crianças segundo a idade mental, a escola poderia classificá-las em normais e anormais, regulares e irregulares. Os diretores e os professores⁵² apoiavam a aplicação dos testes nas escolas, por considerarem que seu uso trazia inúmeras vantagens ao ensino (LOURENÇO FILHO, 1957, p. 25 e p. 103). Em relação à aplicabilidade pedagógica dos testes às crianças com dificuldades de aprendizagem, Lourenço Filho afirmará que:

Os irregulares com que a escola tem de trabalhar ou são débeis mentais ligeiros, ou instáveis, com pequenas perturbações qualitativas, de fundo quase sempre endócrino leve, ou de fundo psicogênico (complexos afetivos, especialmente de inferioridade). Mesmo que a proporção seja grande, o exame mental fácil, simples, suscetível de ser realizado em pouco tempo, afastará em tempo oportuno as crianças nessas condições para as classes de observação e, depois, para institutos especiais. [...] Desde que sistematicamente aplicado o exame mental, a escola estará habilitada a vedar a matrícula nas classes comuns, às crianças que não se possam beneficiar com o ensino dessas classes (IDEM, p. 26).

Em 1930 foram organizadas três classes, selecionadas a partir da aplicação do teste na Escola Barra Funda, em São Paulo. Em 1932, o Serviço de Testes e Escalas da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal aplicou os testes ABC em alunos analfabetos nas escolas do Rio de Janeiro. Os testes classificam as crianças pela capacidade de aprendizagem na leitura e na escrita, possibilitando a organização de classes seletivas que diferenciam, classificam e hierarquizam os alunos. Segundo Lourenço Filho (1957), “os

⁵¹ BINET, A. et SIMON, Th. *Les Enfants Anormaux*. Paris: Colin, 1927.

⁵² De uma amostra de 54 diretores de escolas brasileiras, 51 diretores julgaram útil a classificação dos alunos de 1º grau pelos testes ABC, declarando que as vantagens do ensino já se tornavam patentes, três meses apenas depois dele iniciado; entre 453 professores, 402 se manifestaram pelas vantagens da classificação; 411 declararam preferir ensinar em classes seletivas, a trabalhar em classes comuns, tais as vantagens que já reconheciam (IBIDEM, p. 103).

testes visam a comparar os indivíduos” e a determinar o nível de maturidade necessário ao aprendizado da leitura e da escrita. Correlações entre idade, sexo e ambiente social em que a criança estava inserida eram consideradas relevantes no momento de aferição dos testes. Como causas principais de dificuldade na aprendizagem, Lourenço Filho elenca os seguintes itens:

Visão defeituosa, imaturidade dos hábitos gerais de linguagem, timidez, pequeno interesse para aprender a ler, carência de exercícios sistematizados, instabilidade e fadigabilidade excessivas, dificuldades de prolação e defeitos decorrentes da associação dos sons aos símbolos escritos, limitado campo de visualização, movimentos irregulares dos olhos, surdez parcial, desnutrição, pequena memória visual e imaturidade geral (IBIDEM, p.34).

Antes da aplicação dos testes ABC os professores preenchiam uma ficha com os dados de cada criança a ser avaliada, conforme o modelo abaixo:

TESTES A B C

Aluno.....

Idade em meses..... Cór..... Nacionalidade.....

Filiação.....

Profissão do pai.....

RESULTADO:

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
N. M. = 3								
2								
1								
0								

Data do exame.....

Observ.....

Examinado por.....

Figura 18⁵³ – Ficha de avaliação inicial do Teste ABC.

⁵³ Cópia da folha do livro disponível em: LOURENÇO FILHO, M. B. *Testes ABC para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. São Paulo: Melhoramentos, 1957.

De acordo com Lourenço Filho (1957), desde as primeiras pesquisas, não se revelaram diferenças significativas entre os resultados dos meninos e das meninas. Entretanto, diferenças entre crianças negras, crianças brancas e pardas foram registradas. Havia uma diferença significativa entre os resultados e a criança branca era a que apresentava o melhor desempenho nos testes. Nestas classes seletivas as crianças eram submetidas a testes de velocidade e a testes de qualidade na leitura e na escrita. Ainda, segundo ele, na avaliação dos educadores e dos diretores das escolas, os testes ABC traziam vantagens para o ensino beneficiando o rendimento escolar das crianças, definindo a responsabilidade dos educadores e possibilitando a correção das deficiências dos estudantes-problema⁵⁴.

A seguir, modelos de testes ABC utilizados nas escolas com crianças em idade escolar:

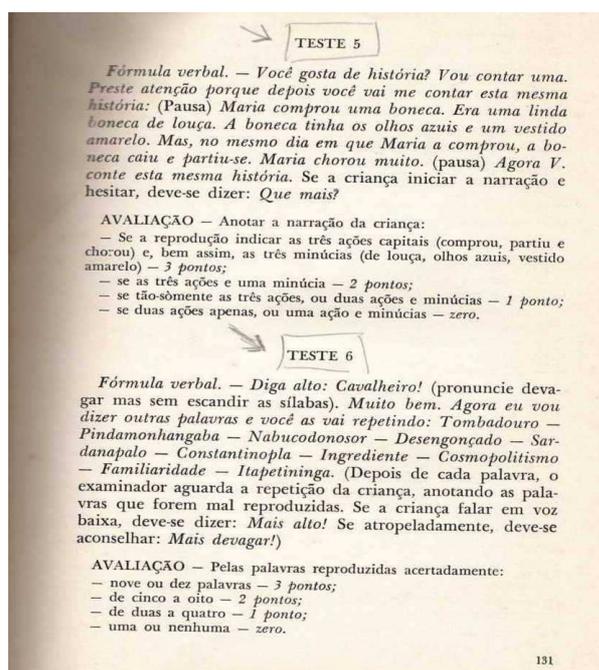


Figura 19⁵⁵ – Modelo de Teste ABC.

⁵⁴ Anotações dos professores nas provas forneciam dados sobre o aluno, tais como, o estado geral de saúde, a deficiência de visão e audição, gagueira, deficiência de vocabulário, emotividade, dificuldade de adaptação e instabilidade.

⁵⁵ Cópia da folha do livro disponível em: LOURENÇO FILHO, M. B. *Testes ABC para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. São Paulo: Melhoramentos, 1957, p. 131.

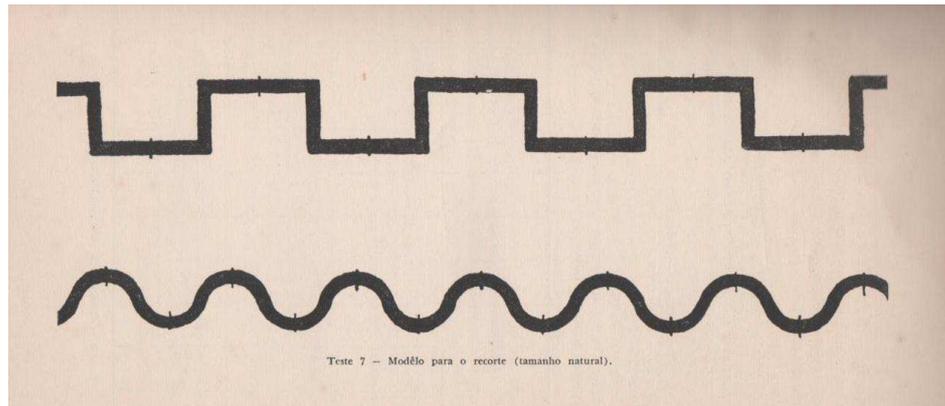


Figura 20⁵⁶ – Modelo para recorte / Teste ABC.

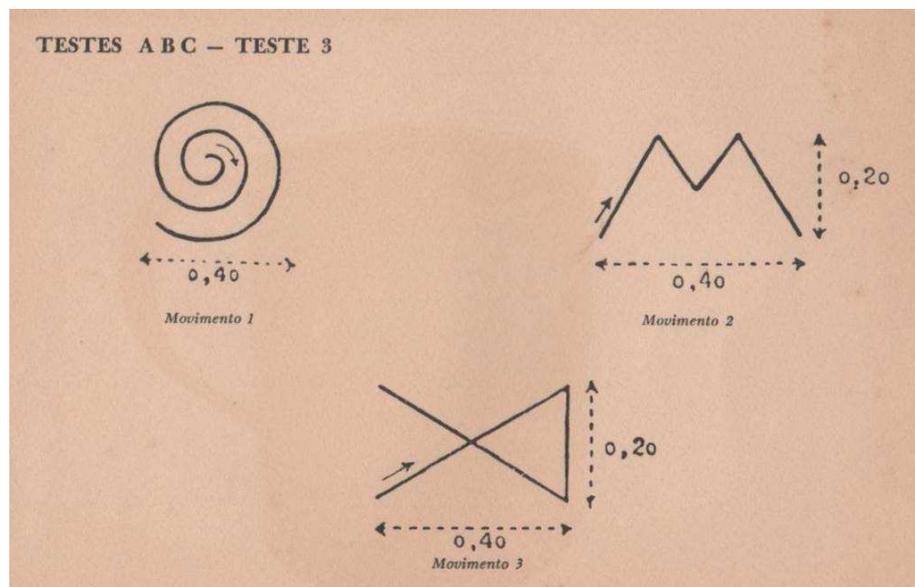


Figura 21⁵⁷ – Modelo de exercício de cobrir com lápis o movimento da figura seguindo as orientações da seta / Teste ABC.

Contraditoriamente, ao priorizarem a autonomia do educando em suas práticas escolanovistas de educação, as aplicações de testes ABC de avaliação de desempenho intelectual ficam fora de contexto. Que tipo de resultados esperavam com a aplicação destes testes? Para Nunes (1998), seriam resultados que oferecessem um prognóstico para a organização das classes, selecionando e classificando os educandos em categorias como bem

⁵⁶ Cópia da folha do livro disponível em: LOURENÇO FILHO, M. B. *Testes ABC para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. São Paulo: Melhoramentos, 1957, p. 133.

⁵⁷ IDEM, 1957, p. 133.

dotados, normais e deficientes cognitivamente. Vale registrar que, segundo Lourenço Filho, toda criança constitui, ao primeiro contato, um problema aos olhos do professor. A denominação criança-problema foi criada para designar aquelas cujo comportamento era menos comum que os das outras, por ser emocionalmente mais complexo. Ou seja, crianças com dificuldades de ajustamento no meio familiar ou na escola retratam conflito íntimo e, portanto, são consideradas crianças-problema (LOURENÇO FILHO, 1957, p. 166).

Vale ressaltar que, Anísio Teixeira signatário do Manifesto da Escola Nova, quando administrou a educação no Distrito Federal, se empenhou em organizar o sistema público de ensino e não adotou os testes ABC.

Na literatura sobre o Movimento da Escola Nova no Brasil encontramos termos como “renovação pedagógica” e “reconstrução nacional”. Então, segundo Freitas (2005), devemos pensar neste documento como um produto de alguns intelectuais e não como um produto de um grupo de pioneiros, para assim compreendermos as questões políticas que permitiram a implantação deste movimento no Brasil. Para Freitas,

são raras as reconstituições históricas relacionadas à educação brasileira que, de passagem pelos anos 30 do século XX, não se sentem obrigadas a descrever o momento de divulgação do Manifesto dos Pioneiros, ocorrido em 1932, como um fato investido de importância estratégica [...]Se um manifesto conseguiu instalar-se na memória intelectual da educação brasileira como marco, como peça síntese ou como divisor de águas, isso foi resultado dos movimentos, públicos e de bastidores, através dos quais a formatação republicana do Estado que se construía estava sendo constantemente colocada em disputa (FREITAS, 2005, p. 167-168).

Buscando superar o ensino tradicional, a Escola Nova preocupou-se com os métodos e técnicas a serem aplicados nas escolas, mas não se preocupou com o conteúdo em si. A espontaneidade, traço marcante do movimento escolanovista, resultou em improvisação da parte do educador. Aqueles que instauram as modificações educacionais no país deveriam se

preocupar com o mediador do conhecimento na escola, ou seja, com o facilitador do processo de aprendizagem da criança. Ao longo do tempo, as reformas educacionais foram sendo criadas e postas em prática; entretanto, não percebemos alterações significativas na formação dos educadores brasileiros. E se eles não recebem uma capacitação de excelência, como vão atuar nas escolas? Como vão auxiliar as crianças e jovens no processo do aprender? O educador acostumado a trabalhar na escola tradicional e formado por ela, também é colocado em sala de aula para exercer a docência de acordo com os ideais escolanovistas, sem ao menos ter sido preparado para isso.

Os signatários da Escola Nova defendiam o *aprender a aprender*, mas esqueceram que o educador, formado em uma concepção tradicional de ensino, não vivenciou este conceito. A Escola Nova coloca a criança no centro do processo educativo, mas entendemos que nas relações educativas, o educador e educando, ambos devem ser considerados como atores centrais do processo. O regime de autonomia, que defendemos como prioritário no ambiente escolar, favorece os laços entre educador e educando, e cria um ambiente em que os sujeitos se sentem responsáveis pelo coletivo. Portanto, a autonomia beneficia a ação individual e constrói uma consciência coletiva, com ações voltadas para o bem comum na comunidade escolar.

Para Paschoal Lemme (1984)⁵⁸, a Escola Nova pressupunha a existência de uma sociedade homogênea e democrática, entretanto esta não é a realidade da sociedade brasileira, desde seus primórdios até os dias atuais. Por isso, a sugestão do movimento escolanovista para solucionar o problema educacional brasileiro não teve o sucesso esperado. Ainda segundo Lemme, as iniciativas de Anísio Teixeira, à frente da administração do Distrito

⁵⁸ Texto publicado na RBEP, v. 65, n. 150, p. 255-272, mai/ago, 1984.

Federal (1931-1935) para colocar em prática os princípios educativos escolanovistas não lograram êxito e ainda resultaram na demissão⁵⁹ de Anísio do cargo.

Diante de tudo o que foi exposto, concluímos que assim como na concepção tradicional de educação, o ideário da escola nova não criou caminhos para acolher a originalidade da criança. Os testes vocacionais, defendidos por Lourenço Filho, ganharam uma conotação elitista, racista e discriminatória. Evidenciaram uma tendência em considerar a didática como uma área excessivamente técnica e neutra, descolada dos princípios pedagógicos gerais (GHIRALDELLI, 2006, p.68-69). A proposta de Lourenço Filho de aferir por meio de teste psicológico a “quantidade” da capacidade intelectual do sujeito fere o princípio de autonomia. E não há respeito à individualidade de cada criança, na medida em que buscam formar turmas homogêneas, com base no resultado da aplicação deste teste. Não existem posições intermediárias: ou prioriza-se a formação autônoma da criança ou se faz da criança um mero reprodutor de conhecimentos prontos.

O lema dos escolanovistas “*educação para a vida e pela vida*”, segundo José Neves⁶⁰ (1934), não poderia se realizar concretamente na sociedade, considerando que a escola estaria impedida de proporcionar uma educação que mostrasse a vida “*como ela é*”. Desta forma, como a educação escolar:

[...] poderá explicar à infância proletária a razão de arrastar a sua vida em cortiços e favelas, apesar de todos os membros da sua família trabalharem na fábrica e no campo? Poderá explicar a destruição de riquezas criadas pela força de trabalho, quando os operários passam fome? Os interesses da classe dominante impõem que a educação burguesa silencie sobre isso, que a escola se isole da realidade social (NEVES⁶¹, 1934, p.12 apud IDEM, p.70).

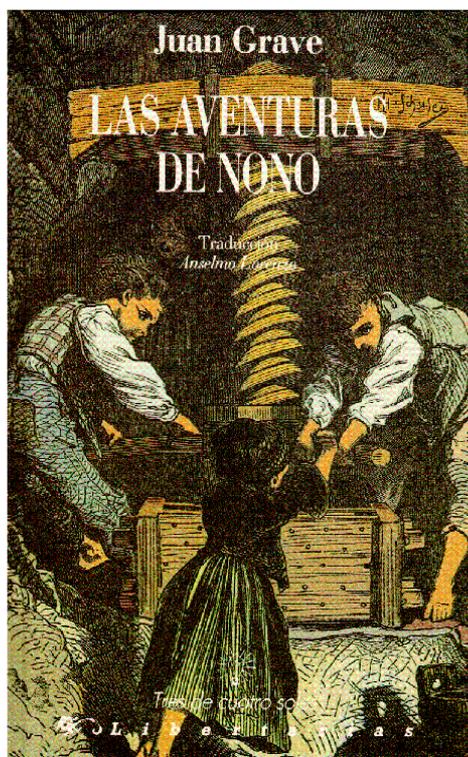
⁵⁹ Em anexo IV a cópia da carta de demissão de Anísio Teixeira, Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/cartas/apeb.html>> Acesso em: 04 de mai. 2008.

⁶⁰ José Neves, tradutor da obra “Educação burguesa e educação proletária” de Edwin Hoernle – 1934.

Ainda, segundo Neves, a *educação para a vida e pela vida*, ficaria limitada pela “*ação de uma escola que não poderia tratar cientificamente a vida real, por isso significaria o combate a ideologia burguesa*” e um combate à própria idéia de reforma educacional que fez crer ao proletariado que a escola daria conta dos problemas sociais.

Assim, passamos para o próximo tópico, onde analisaremos a Pedagogia Racional Libertária, que defende a igualdade de condições para todos os indivíduos e é contra a injustiça social.

3.3 A Pedagogia Racional Libertária- – *Las Aventuras de Nono*⁶²: Um país chamado Autonomia.



[...] A Escola Moderna propõe-se fazer da criança um homem livre e completo, que sabe por que estudou, porque refletiu, porque analisou, porque fez a si mesmo uma consciência própria e não um dos tantos bonecos laureados.
A Terra Livre⁶³, 1910.

A Escola Moderna de Ferrer y Guardia adotou várias publicações em sua prática cotidiana com as crianças.

Entre elas podemos citar: *Cartilha*, que era o primeiro livro de leitura dedicado ao ensino racionalista das crianças; *A Miséria suas causas e seus remédios*, de Leon Malato; *El Niño y Adolescente* de Michel Petit,

dedicado aos alunos da Escola Moderna; *Preludios de la lucha* de F. P. y Arsuaga, que expõe

⁶² Livro de contos para crianças, adotado pela Escola Moderna, de Ferrer y Guardia. Na figura nº 10 a cópia da capa do livro.

⁶³ Revista anarquista *A Terra Livre*. Fonte: Luizetto, 1986.

claramente as injustiças sociais; *Sembrando flores* de Frederico Urales; entre outras obras (TRAGTENBERG, 2004, p.133).

Las Aventuras de Nono, de Juan Grave, foi uma das obras adotadas na Escola Moderna. A aventura narrada na obra se passa em um país chamado Autonomia e a história, resumidamente, fala às crianças que os preconceitos devem ser repelidos (IDEM, 2004, p.133). Além destas obras, a Escola Moderna de Francisco Ferrer y Guardia publicava mensalmente o Boletim da Escola Moderna, que era um periódico destinado principalmente aos educadores. Nele havia obras de Paul Robin, Elisée Reclus, Flammarion, Anatole France, Gustave Hervé, Herbert Spencer, Haeckel, Kropotkin, Gorki, Tolstoi entre outros.

O Boletim da Escola Moderna apresentava os programas da escola, estudos pedagógicos realizados pelos educadores, notícias do progresso do ensino racional no próprio país e em outros países, traduções de artigos de revistas e jornais estrangeiros que possuíam afinidade com o caráter da publicação; além de avisos sobre os concursos públicos destinados a complementação do quadro docente da escola. Uma parte do Boletim da Escola Moderna era destinada às produções das crianças. Meninos e meninas manifestavam suas impressões acerca de assuntos filosóficos, políticos e sociais através de anotações no boletim. Gratuitamente o Boletim era distribuído às crianças e este servia também como moeda de troca por outras publicações.



Figura 23- Capa do Boletim da Escola Moderna.⁶⁴

⁶⁴ Gravura disponível em: <<http://www.laic.org/cat/fig/index.htm>> Acesso em: 08 jun. 2008.

Juan Grave participou, em 1882, da elaboração do Programa Educacional dos anarquistas, do qual também fizeram parte Kropotkin, Elisée Reclus, Louise Michel e Carlo Malato. Este programa objetivava organizar as diretrizes do ensino libertário e suprimir das práticas libertárias a disciplina, os programas e as classificações. E foi por conta dos princípios elaborados neste programa educacional que os anarquistas se aproximaram das idéias de Ferrer y Guardia, acreditando que a escola moderna era a melhor expressão prática das idéias contidas no programa (LUIZETTO, 1986, p.24-25).

A Escola Moderna do espanhol Francisco Ferrer y Guardia era financiada pelos pais das crianças e pelos estudantes adultos, dependendo da capacidade financeira de cada um. A escola começou a funcionar em 1904, em Barcelona, e o projeto educacional libertário de Ferrer y Guardia foi considerado um perigo para o Estado, para a burguesia e para a Igreja. O projeto educacional libertário de Ferrer considerava que:

A verdade é de todos e socialmente deve-se a todo mundo. Colocar-lhe um preço, reservá-la como monopólio dos poderosos, deixar os humildes em uma sistemática ignorância e, o que é ainda pior, dar-lhes uma verdade dogmática e oficial, em contradição com a ciência para que aceitem sem protesto seu ínfimo e deplorável estado, sob um regime político democrático é uma indignidade intolerável e, por minha parte, julgo que o mais eficaz protesto e a mais positiva ação revolucionária consiste em dar aos oprimidos, aos deserdados e a todos quantos sintam impulsos justos essa verdade que lhes é roubada, determinante das energias suficientes para a grande obra de regeneração da sociedade. (FERRER Y GUARDIA, 1912, p. 20-21 apud GALLO, p2006, 1CD).

O princípio fundamental da educação nessa escola se baseava na liberdade da criança, sem coação, sem competição e sem castigo. Segundo Ferrer y Guardia, não se educa um homem disciplinando a sua inteligência, esquecendo seus sentimentos e desprezando a sua vontade. É preferível a espontaneidade livre de um indivíduo à instrução de palavras.

Os métodos de ensino da escola de Ferrer y Guardia tinham como base o respeito à liberdade, à individualidade e à expressão da criança. Assim, desde a sua inauguração, a Escola Moderna foi duramente criticada.

Em maio de 1906, após um atentado a bomba contra a carruagem real, no dia do casamento de Afonso XIII, a Escola Moderna é fechada pelo governo. Tal ato fora praticado pelo bibliotecário da Escola Moderna, mas Ferrer y Guardia foi preso acusado de participação no atentado. Entretanto, sem provas que indicassem essa sua participação, ele é solto. Em julho de 1909, no levante antimilitar na Espanha, Ferrer y Guardia novamente é preso e em outubro do mesmo ano é fuzilado.



Figura 24- Francisco Ferrer y Guardia sendo conduzido ao julgamento⁶⁵.

⁶⁵ Fotografia disponível em: <<http://www.laic.org/cas/fig/index.htm>> Acesso em: 08 jun. 2008.

Fusilan a Francesc Ferrer i Guàrdia en los fosos del castillo de Montjuïc

OCTUBRE 14. Ayer por la mañana, en los fosos del castillo de Montjuïc, se dio cumplimiento a la sentencia dictada por el Consejo de Guerra que condenó a Francisco Ferrer i Guàrdia y que fue aprobada por la superioridad con todos los trámites legales.

A las siete en punto de la tarde del mismo día entró en el pabellón que ocupaba Ferrer el juez instructor de la causa, quien leyó al reo la confirmación de la sentencia.

“¡Soy inocente!”

Ferrer este vez conversó con su defensor, el capitán señor Güelcerini, y a las nueve menos cuarto, formadas ya las fuerzas en el foso de Santa Eulalia, Ferrer se colocó en medio del pelotón y se dirigió con paso firme hacia el indicado sitio.

Al llegar Ferrer frente al cuadro se cuadró delante del piquete que debía ejecutar la sentencia. Resistióse a



El juicio a Ferrer i Guàrdia recibe críticas a nivel internacional

arrodillarse y a volver la espalda. De cara a los soldados se le vendaron los ojos, y en aquel momento dijo: “Soy inocente”. ¡Viva la Escuela Moderna! Un momento después sonó el disparo y Ferrer cayó a tierra. ■

Figura 25- O tribunal do julgamento de Francisco Ferrer y Guardia⁶⁶.

Em julho de 1909, quando Ferrer y Guardia é preso, diversas manifestações a favor de sua libertação foram organizadas em vários locais. Na ocasião de seu fuzilamento, no Brasil, a manifestação de protesto aconteceu na cidade do Rio de Janeiro e reuniu mais de 4.000 pessoas. A passeata percorreu as principais ruas, levando à frente uma bandeira negra, um quadro de Ferrer, outro do rei da Espanha Afonso XIII, e uma tela do rei e do chefe do ministério Maura, ambos degolados na gravura. As telas que representavam o rei e a Igreja foram destruídas e queimadas quando a passeata passou em frente ao consulado espanhol (A REAÇÃO ESPANHOLA, 1909, s/p apud MORAES, 2007).

⁶⁶ Reprodução da folha de um jornal da época (jornal sem identificação). Disponível em: <<http://idd00exm.eresmas.net/relatos/anarquista/Fusilan.jpg>> Acesso em: 04 ago. 2008.

Consideramos que a Escola Moderna criada por Ferrer y Guardia incomodou bastante o Estado espanhol devido a influência de anarquistas como Paul Robin, Sebastien Faure, Juan Grave e Kropotkin; e a repercussão negativa das traduções de obras de autores libertários para a sociedade da época.

Parece-nos que por trás das razões apresentadas para condenar Ferrer y Guardia na Semana Trágica de Barcelona esconde-se o verdadeiro motivo: a fundação da Escola Moderna com sua imagem de núcleo básico de uma nova sociedade ácrata e a sua ligação com o socialismo libertário.

Antes da inauguração da Escola Moderna, uma experiência libertária na Educação foi realizada por Paul Robin no orfanato Prévost em Cempuis, na França, entre 1880 e 1894. Os princípios libertários como a liberdade, a criatividade e a autogestão eram fundamentos presentes no cotidiano de Cempuis. Paul Robin, professor e pedagogo, nasceu em uma família católica e recebeu uma severa educação de seus pais. Exercia a docência de forma diferente dos demais educadores da época; organizava passeios, fazia visitas a artesãos e às fábricas e ensinava música para as crianças. Isto porque acreditava que a educação deveria ser integral e que o aprendizado acontecia em todos os momentos, ou seja, na vida, no campo e não somente em sala de aula. Robin oferecia um ensino laico e trabalhava com a instrução popular (GALL O, 1995, p.88).

Em Prévost, Paul Robin confeccionou jogos instrutivos para a educação das crianças e objetos para experimentos elementares. Organizou um museu matemático e um observatório popular. A principal preocupação dos educadores do orfanato de Cempuis era com a higiene e a saúde das crianças. Eram extremamente cuidadosos com a limpeza das crianças, que diariamente eram submetidas a uma inspeção que durava cerca de quinze minutos. A alimentação era simples, variada e vegetariana. As crianças nadavam na piscina do orfanato, prática de vanguarda para época. Preocupavam-se com a postura dos meninos e das meninas,

de modo que freqüentemente os alertavam a manter o corpo ereto. Os meninos e meninas, de Prévost, foram pioneiros em andar de bicicleta (feita de madeira) e a praticar equitação (DOMMANGET, 1972, p. 360).

Os passeios e as excursões eram grandes eventos em Prévost. Iam todas as crianças e jovens levando todo o material necessário, como por exemplo, bússolas, mapas e diversos objetos. Liberdade, autonomia, solidariedade, emancipação são alguns conceitos, dentre outros presentes na Pedagogia Libertária.

Métodos pedagógicos que favoreçam a construção da autonomia da criança são aqueles capazes de trabalhar a autodisciplina, a cooperação, o trabalho em grupo, no qual a experiência comunitária não sufoca a iniciativa individual (TOMASI, 1973, p. 5-6 apud GALLO, 1995, p. 164). E, segundo Gallo, estas características apontadas por Tomasi são a base da educação anarquista.

A autonomia do educando é o conceito principal para esta pesquisa e vamos buscá-lo nos dois representantes da pedagogia libertária que, anteriormente, já havíamos elencado: Paul Robin e Francisco Ferrer y Guardia. Reconhecendo a importância de Bakunin e Proudhon no anarquismo, apresentaremos as considerações de ambos a respeito do conceito de autonomia. Logo, Bakunin afirmava que:

Uma educação que almeje os princípios de liberdade e **autonomia** não pode apegar-se, quer estruturalmente, quer através de seus componentes, aos princípios de autoridade, pois toda a educação não é, no fundo, em essência, outra coisa senão a imolação e a anulação de autoridade em proveito da liberdade, porque o objetivo final da educação é o de formar homens livres, plenos de respeito e amor pela liberdade dos demais (BAKUNIN, s/d apud KASSICK, Neiva, 1993, p.30) (*grifo meu*).

Francisco Ferrer y Guardia deixa claro em suas afirmações que a promoção da autonomia da criança é fundamental para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

Assim como a liberdade e a felicidade da criança, a autonomia também tem igual importância no seu crescimento intelectual. Dizia Francisco Ferrer y Guardia:

Cualquiera que sea el valor racional de estos pensamientos, resulta petente de esta colección lo que la Escuela Moderna se proponía com objeto predominante, a saber: que la inteligencia de alumno, influída por lo que vê y documentada por los conocimientos positivos que vaya adquiriendo, discurra libremente, sin prejuicios ni sujección sectária de ningún gênero, com **autonomía** perfecta y sin más traba que la razón, igual para todos, sancionada em último término, cuando alcanza la verdad, por el brillo hermonoso de la evidencia, ante el cual desaparecen las negruras del sofisma y de la imposición dogmática (FERRER Y GUARDIA, 1976, p.151) (*grifo meu*).

A Pedagogia Racional Libertária possibilita o pensar livre da criança, sem interferências doutrinárias e ideais pré-concebidos, fazendo da escola um lugar em que não se reproduz a lógica da exclusão.

E esse é o objetivo da educação libertária: emancipar o indivíduo, para que este seja capaz de transformar a sociedade. Nessa perspectiva, Paul Robin afirma que a educação integral,

[...] se esfuerça por facilitar a eclosão e o desenvolvimento de todas as facultades da criança, para permitir-lhe o conhecimento de todos os ramos do conhecimento humano e de sua atividade, de modo que ele não faça outras aquisições que não sejam aquelas baseadas na verdade científica. No entanto, depois de haver dado a todos esta base indispensável de realidade objetiva, **deixa a cada um o cuidado de continuar seu desenvolvimento**, de levá-lo a fundo, segundo os acontecimentos, as necessidades e das capacidades especiais somente nos ramos dos quais dependa a satisfação de suas necessidades físicas e psíquicas (ROBIN, s/d apud GALLO, 1997, s/p.) (*grifo meu*).

A experiência escolar em que a autonomia é vivida intencionalmente possibilita o surgimento de um novo tipo de indivíduo, que rompe com as estruturas hierarquizantes e que possui capacidade para fazer germinar um novo tipo de sociedade. Joseph Proudhon, em sua

obra *Qu'est-ce que la propriété?* ou Recherche sur le principe du Droit et du Gouvernement, afirma que se o homem compreender a sociedade como justa e igualitária verá que:

a **autonomia** da razão privada, das diferenças de talentos e capacidades, podendo existir sem perigo e nos limites da lei. [...] A sociabilidade no homem, tornando-se justiça por reflexão, equidade por engrenagem de capacidades, tendo por fórmula a liberdade, é o verdadeiro fundamento da moral, o princípio e a regra de todas as nossas ações (PROUDHON, 1840, p.242-243) (*grifo meu*).

Entretanto, ainda segundo Proudhon, o desejo de propriedade faz o homem desconhecer a igualdade e a autonomia da razão privada. A propriedade é a exploração do fraco pelo forte e a comunidade é a exploração do forte pelo fraco (PROUDHON, 1840, p. 226). Desta forma, a comunidade viola a autonomia da consciência e da igualdade impedindo a espontaneidade do homem.

Verdadeiramente ser autônomo é se constituir como sujeito e não ficar como objeto da incidência dos que sabem, mandam, podem e exploram (FREIRE, 2006, p. 333). No tópico a seguir apresentaremos a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, que apresenta como proposta a humanização dos homens.

3.4 A Pedagogia Libertadora – Construindo saberes: a libertação do homem das amarras da opressão.

É em Paulo Reglus Freire que a Pedagogia Libertadora e humanista se inspira ou vice-versa. Paulo Reglus Freire nasceu em Recife no dia 19 de setembro de 1921 e faleceu na cidade de São Paulo no dia 2 de maio de 1997. Filho de um oficial da Polícia Militar de Pernambuco e de uma dona de casa, Paulo Freire tinha três irmãos.



Figura 26⁶⁷ - Paulo Freire aos seis anos de idade.

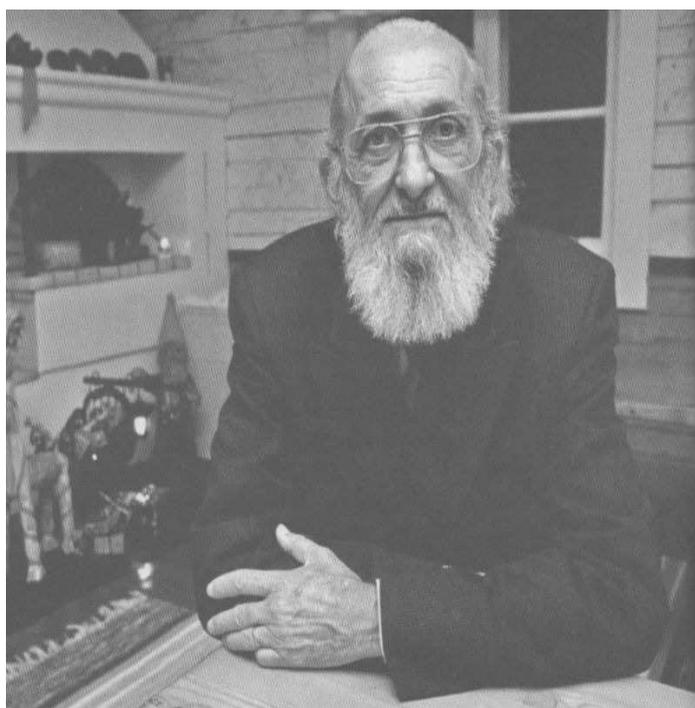


Figura 27⁶⁸ - Paulo Freire, 1998.

Paulo Freire foi preso acusado de ser comunista e permaneceu durante 16 anos no exílio.

Passamos para o ano de 1958, quando em maio deste ano no II Congresso Nacional de

⁶⁷ Fotografia disponível em: FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. São Paulo: Villa das Letras, 2006.

⁶⁸ Fotografia disponível em: FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. São Paulo: Villa das Letras, 2006.

Educação de Adultos, Paulo Freire defendeu que a organização dos cursos deveria partir da própria realidade do aluno e que os materiais utilizados com os adultos não deveriam ser os mesmos materiais utilizados com as crianças. Defendia também a idéia de que o analfabetismo não era o problema mais grave na população brasileira, mas sim a situação de miséria em que vivia o indivíduo não alfabetizado (GALVÃO; SOARES, 2005, p.267-268).

O Método de Alfabetização de Paulo Freire foi criado por volta de 1960, quando seu filho, com pouco mais de dois anos de idade, associou a imagem e a pronúncia da palavra *Nescau* que assistira na propaganda da televisão com a mesma palavra inscrita em um painel na rua. Paulo Freire refletiu profundamente sobre esse fato e concluiu, a partir desse episódio, que o educando adulto também teria capacidade de ler uma palavra anteriormente conhecida pela oralidade. Assim, Freire testou esta sua hipótese na empregada doméstica de sua casa que com facilidade conseguiu relacionar a palavra com a figura apresentada (FREIRE, 2006, p. 337). A partir de então, Freire deu prosseguimento a sua investigação tendo como base essas experiências até que, paulatinamente, criou seu método de alfabetização.

Na década de 60 surgiram os movimentos de educação popular e foi um período importante na vida de Paulo Freire, pois foi quando seu método de alfabetização passou a ser divulgado em todo Brasil.

A proposta de Freire era de que não se utilizassem as cartilhas na alfabetização do estudante adulto. O ensino deveria partir de situações concretas da própria realidade do aprendiz. O Método Freiriano de alfabetização nega a repetição alienada de frases, palavras e sílabas presentes nas cartilhas que servem somente para impedir a politização dos indivíduos.

Em 1961, Paulo Freire criou o primeiro Centro de Cultura em Recife com a colaboração da Paróquia local. O Centro de Cultura fazia parte de um projeto maior – o Movimento de Cultura Popular (MCP), conhecido por ser um laboratório informal de educação, onde novas técnicas e experimentos eram utilizados.

Várias ações educativas foram desenvolvidas pelo MCP, dentre elas, um centro de artes plásticas e artesanato, um curso supletivo, uma escola para motorista, uma rede de escolas radiofônicas, serviços de orientação pedagógica, cinco praças de cultura com bibliotecas itinerantes e o centro de cultura (FREIRE, 2006, p. 131).

O ensino, para Paulo Freire, tem como cerne de suas preocupações a natureza política do ato de conhecer e de educar, em que dialeticamente, se unem o ético e o estético, o epistemológico, o psico-social, o antropológico, o pedagógico e o político (IDEM, p. 347).



Figura 28⁶⁹ – Alfabetizando com Paulo Freire (*de perfil e óculos*) no Círculo de Cultura do Gama em Brasília, 1963.

Para Paulo Freire o ato de alfabetizar possibilita ao sujeito resgatar sua humanidade se constituindo como produtor e redator de sua própria história de vida. Quanto mais o sujeito exerce a capacidade de aprender criticamente, refletindo sobre o dado a ser conhecido, mais

⁶⁹ Fotografia disponível em: FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. São Paulo: Villa das Letras, 2006.

ele se torna autônomo; e para isso, o ensino deve partir da realidade do aluno, para que ele pudesse efetivamente compreender e contextualizar o conhecimento. Portanto, a Pedagogia Libertadora é dialógica e política; o homem não é visto fora de seu contexto histórico e social, porque,

não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade (FREIRE, 1987, p.82).

A educação problematizadora de Freire incentiva e possibilita a criatividade e a liberdade do educando afastando-o da alienação presente na educação autoritária. A Educação Libertadora Freiriana impede a situação de submissão e passividade do educando que é comum nas práticas de ensino tradicional. Daí vem a sua aproximação com a Pedagogia Libertária, que assim como a Educação Freiriana, busca a transformação da sociedade através da educação, objetivando a emancipação e a libertação dos sujeitos.

A vocação ontológica do ser, para Paulo Freire, é a libertação do homem das amarras da opressão. É a autonomia,

enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 1996, p.121).

A autonomia é o resultado de uma relação de respeito mútuo e de cooperação entre educador e educando. Assim como a aprendizagem da leitura e da escrita pressupõe um caminho de descoberta a percorrer; também a autonomia será apreendida, se for experimentada todo o tempo. O educando, adulto ou criança, deve ser colocado em situações

de julgamentos e de tomadas de decisões. Na escola tradicional encontramos o educando isolado do contexto do qual emerge. Na concepção Freiriana de educação encontramos o educando fazendo parte do coletivo, construindo os saberes no grupo, socializando o saber.

O trabalho pedagógico freiriano nos círculos de cultura era conduzido pelos coordenadores de debates. Segundo Saviani (2007), cinco fases compreendiam o fazer pedagógico freiriano: o levantamento do universo vocabular dos educandos, a escolha das palavras selecionadas neste universo vocabular pesquisado, a criação de situações existenciais do grupo com quem se vai trabalhar, a elaboração de fichas-roteiro e a confecção das fichas com as famílias de fonemas correspondentes aos vocábulos geradores.

Paulo Freire afirmava que “escrever lendo o mundo” exige jamais negar suas emoções, sentimentos, intuições, sensibilidade, ousadia para enfrentar o medo do desconhecido e assim se desafiar para criar o novo. Concretamente tudo isso se resume em uma única frase: Autonomia do educando. Será através de uma prática de ensino que priorize a formação autônoma do sujeito que escrever lendo o mundo acontecerá naturalmente em um processo de autoformação responsável de aprendizagem.

Paulo Freire, considerado na área da educação como um dos maiores educadores brasileiros, criou um método de alfabetização de adultos crítico e cristão com algumas contribuições marxistas (SAVIANI, 2007, p. 332). Freire foi um homem coerente, autônomo e um pensador livre que chamava de educação bancária as práticas de ensino verbalistas, que se preocupavam com a transmissão mecânica de conhecimento em que o *professor deposita o saber e o aluno saca*.

A pedagogia Freiriana é humanista cristã, fundamento que a difere da pedagogia libertária. Queremos ressaltar que ambas são contra o autoritarismo no espaço escolar, promovem a autonomia do educando e objetivam uma transformação social. Inspirado na Teologia da Libertação, Paulo Freire:

foi um educador que se aproximou muito da concepção de Godwin sobre educação. Ele não acreditava em revoluções radicais e sangrentas como Bakunin. Concordava, ao seu modo, com a afirmação de Proudhon que a propriedade é um roubo. [...] Foi, em suma, um educador desejoso por conversas que prezassem a liberdade como valor mais precioso (PASSETTI, 1998 p. 11-12).

Romper com o autoritarismo nas práticas educativas pressupõe uma relação de promoção da autonomia do educando. Paulo Freire entende a solidariedade, como sendo um compromisso entre homens e mulheres encontrando na pedagogia da autonomia a sua possibilidade de concretização. Quando falamos de autonomia do educando nos reportamos à ética, enquanto valor moral, indispensável à convivência humana. É no domínio da avaliação, da liberdade, da opção que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade (FREIRE, 2002, p.20).

Quanto mais exercemos a capacidade de aprender, mais desenvolvemos o que Freire chamava de “*curiosidade epistemológica*”. Nenhuma formação docente e discente pode se privar do exercício da criticidade e da curiosidade epistemológica. A escola está cada vez mais difícil, para os educandos e para os educadores, que não sabem como transformá-la em um ambiente de troca de experiências. Segundo Freire, quando o educador entra em sala de aula deve estar aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a sua inibição e a sua inquietude. Este saber necessário ao educador, não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos, em suas razões ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado e vivido no espaço educativo (FREIRE, 2002, p. 52).

Por isso, é necessária a reflexão crítica e permanente do educador sobre a prática, sem a qual a teoria vira um discurso vazio e a prática, ativismo. Respeitar a autonomia, a dignidade e a identidade do educando cria virtudes e qualidades indispensáveis a construção de um saber

autêntico (FREIRE, 2002, p.24 e p. 69). O educador que respeita a autonomia do educando diminui a distância entre a prática e a teoria (impossibilitando o ativismo) e promove o engajamento do educando na defesa de seus direitos e no exercício de seus deveres na sociedade.

A compreensão do futuro como problema e na vocação para o *ser mais* como expressão da natureza humana são fundamentos para a rebeldia e não para resignação perante os fatos. Mudar a ação político-pedagógica é difícil, mas é possível, afirmou Paulo Freire (FREIRE, 2002, p.88-89). Passamos para o próximo capítulo, onde defenderemos a autonomia do educando como um princípio fundamental para a construção de um novo tipo de educação.

Capítulo 4

Autonomia como um princípio fundamental para a construção de um novo tipo de Educação.

Não há nunca, através dos prados ou nos flancos das encostas, uma solução única, um caminho exclusivo, mas caprichosos atalhos mais ou menos paralelos, em cada volta com um leque de outros caminhos abrindo para outros horizontes.

Freinet, 1978.⁷⁰

A grande maioria dos educandos, nas escolas atuais brasileiras, segue seu percurso escolar tendo grandes dificuldades para compreender o que lhes é ensinado. Por conseguinte, os educandos identificam o conhecimento escolar somente como um saber a ser retido e apresentado no dia da avaliação. A escola está cada vez mais difícil, para os educandos e para os educadores, que não sabem como transformá-la em um ambiente de troca de experiências e em um local agradável para ambos. O processo de ensino e aprendizagem não resulta em aprendizado significativo e duradouro porque o modelo convencional de ensino mecânico e memorizado não permite que tal fato aconteça. A incompatibilidade entre o ensinar e o aprender na escola tradicional nos mostra que este modelo está ultrapassado. Os métodos escolares convencionais estão caducos necessitando de inovações, a partir de trabalhos cooperativos entre educandos, educadores, família e todos os demais envolvidos na comunidade escolar.

Deve-se privilegiar, com urgência, uma reforma na formação dos educadores. Os educadores precisam se identificar e desejar, verdadeiramente, a sua profissão. Ao educador não basta, somente, coletivizar o conhecimento. As relações entre educador e educando superam a coletivização do conhecimento. Necessitam de motivações, que contemplem ambos, em todas as suas dimensões, sobretudo na afetiva. Um ambiente acolhedor é, no

⁷⁰ Fonte: FREINET, C. *Pedagogia do bom-senso*. Lisboa: Moraes, 1978.

nosso entender, o marco do trabalho educativo que prioriza a formação autônoma do educando.

Para um novo tipo de educação nas escolas é necessária uma mudança de mentalidade, principalmente dos educadores, que são aqueles que vão facilitar todo o trabalho da criança. Francisco Ferrer y Guardia afirmava que o educador é apenas um instrumento, consciente ou não da sociedade, que sofre a autoridade, e que raro são aqueles que escapam da tendência de reproduzir esta dominação autoritária na escola. A educação autoritária, tal como a sociedade, consolida a servidão do indivíduo, ao invés de emancipá-lo para a vida. Cabe ao educador romper com essa lógica escolar secular e exercer uma prática que viabilize a autonomia como princípio fundamental para a construção de um novo tipo de Educação.

Em 1923, Proudhon já denunciava que,

escolas quando não são estabelecimentos de luxo ou pretextos para sinecuras, são seminários de aristocracia. Não foi para o povo que se fundaram as escolas [...] foi para conservar, fortificar, aumentar a distinção das classes, para consumir e tornar irrevogável a cisão entre a burguesia e o proletariado (PROUDHON, 1923, p.327 apud LUIZETTO, 1986, p.22).

Uma prática docente que viabilize a construção da autonomia do educando é possível quando existe a disponibilidade para resistir à cotidianidade, até que seja possível estabelecer novas perspectivas educativas. Francisco Ferrer y Guardia entendia que o educador que fosse trabalhar na Escola Moderna teria dificuldades com a rotina e com a metodologia da escola, porque o educador também sofria as influências da sociedade autoritária, pois nela havia sido formado (TRAGTENBERG, 2004, p. 145). Assim, Ferrer cria uma “Escola de Professor”, onde se matricularam educadores de ambos os sexos para se dedicarem ao ensino racional e científico, despojado de crenças tradicionais (IDEM).

A mudança de mentalidade daquele que trabalha nas escolas é necessária para que a ação educativa se contraponha às desigualdades sociais presentes na sociedade capitalista. Devemos nos colocar contra a postura autoritária que inibe a criatividade, a liberdade e a autonomia da criança, e prioriza a formação parcial e incompleta do indivíduo.

As situações de aprendizagem na escola devem ser geradoras de autonomia. É evidente que a criança que adquire um saber com significado terá melhor desempenho do que aquela que vivencia um ensino abstrato. A aprendizagem que desperta a curiosidade fazendo do ensino um parceiro atraente combate a monotonia escolar. Cabe aqui a pergunta: Porque a criança não se apaixona pelo conhecimento? Nada se faz para que a criança goste de aprender, se sinta desafiada, atraída pelo saber. O que existe é a desvalorização, a monotonia escolar e uma indiferença por parte dos educadores e dos educandos com o processo de ensino e aprendizagem na escola representativa do modelo convencional de educação. Ao falarmos da educação libertária, estas considerações anteriormente discutidas ficam invalidadas. Na escola libertária as crianças se entusiasmam com o saber e são construtoras de suas aprendizagens. Serão no futuro homens e mulheres com autonomia de pensamento e socialmente ativas.

Os estabelecimentos de luxo ou seminários de aristocracia, como Proudhon em 1923 se referia à escola, é um dos principais aparelhos de controle das ações hegemônicas. A escola autoritária é uma cópia fiel do modelo hierárquico de sociedade onde se reproduzem comportamentos, regras e discursos desiguais. É onde civilizam as crianças e também os educadores.

O modelo educativo libertário rompe com essa lógica. O educador do século XXI também será capaz de romper com a lógica secular de desigualdade e submissão à classe hegemônica. Basta construir um espaço de liberdade e de tolerância em sua sala de aula. Basta acreditar que a mudança é possível. Como afirma Candeias (1994), a educação é sempre um

instrumento da subversão ao mesmo tempo em que tenta normalizar, reprimir e por vezes oprimir. Vamos utilizar a educação para subverter a ordem estabelecida e repensar a escola.

Experiências atuais como Summerhill e até mesmo a Escola da Ponte, que embora não se apresente como libertária exerce uma prática bem semelhante, recusam a educação massificadora e o trabalho educativo autoritário.

As práticas autoritárias de educação escolar que homogeneízam a rotina em sala de aula, estabelecendo um tempo pré-determinado para todas as atividades, impedem a construção da autonomia da criança, do jovem e do adulto que aprende. O tempo de aula nas escolas normalmente é de 50 minutos. A recuperação ou as aulas de apoio são oferecidas no meio do ano e no final do ano letivo. As provas de avaliação de aprendizagem são bimestrais. Mas o tempo é uma abstração dos homens e é variável. Para um sujeito que tenha facilidade em aprender matemática, por exemplo, 50 minutos podem ser considerados como um tempo exagerado de aula. Entretanto, para o sujeito que apresenta dificuldade nesta disciplina, esse tempo pode ser insuficiente para aprender⁷¹. A educação deve ser vista como um processo contínuo e transformador que possibilita germinar a originalidade e a criatividade das pessoas. A educação deve contemplar os indivíduos em sua totalidade, buscando a autonomia como condição primordial para a realização do trabalho educativo. É indispensável fazer da escola

⁷¹ O tempo biológico de cada sujeito apresenta variações que não podem ser desconsideradas. Segundo Menna-Barreto (2003), a Cronobiologia é uma disciplina científica recente, surgida em 1960, que estuda a estrutura dos seres vivos. No ser humano a cronobiologia se ocupa de propriedades identificáveis como os ciclos respiratórios, batimentos cardíacos, sono e vigília, ciclos menstruais que são conhecidos como ritmos biológicos. O entendimento da Cronobiologia, que tem como objeto de estudo, a variação comportamental, a disponibilidade para aprender e a concentração facilitará a intervenção do educador na reorganização do tempo e do espaço na escola facilitando a construção da autonomia do sujeito. Quando se pensa em autonomia do sujeito devemos estar atentos ao que chamam de Cronobiologia. Este conceito é amplamente utilizado na área da saúde e na área biológica, mas o utilizaremos para defender a importância de um trabalho escolar que respeite a individualidade da criança e as possíveis interferências em seu tempo particular para aprender. Trabalhando nesta perspectiva o educador irá promover autonomia da criança. A Cronobiologia interfere nas funções cognitivas, no humor e no comportamento do indivíduo atuando diretamente no processo de aprendizagem. A criança não apresenta o mesmo rendimento escolar durante todo o tempo que permanece na escola. A Cronobiologia pode evidenciar as limitações da capacidade cognitiva do indivíduo removendo obstáculos que o impedem de construir e de produzir conhecimento. A inserção da Cronobiologia nos estudos pedagógicos pode facilitar a intervenção do educador a produzir dispositivos didáticos que favoreçam a autonomia do educando.

um pólo irradiador de saber e de esforço pela busca da solidariedade e do respeito às diferenças. A responsabilidade social nas diversas relações que se estabelecem nas escolas é indispensável para a instituição que objetive promover a integração entre os indivíduos.

Para que a educação possa corresponder às necessidades dos indivíduos e a sua inserção na sociedade contemporânea, o binômio *autonomia - ética* deve ser considerado como fundamental para apontar novas formas de pensar e estruturar o ensino nas escolas. Conviver eticamente com seus pares, exercendo a autonomia do pensar e do agir, é o que contribuirá para a transformação humana e social.

O exercício permanente de aprendizagem consolida a educação. Aprender e reaprender coletivamente é a ação para se fazer a boa escola para todos. Ou melhor, a boa escola para cada um. Os educadores foram “treinados” a olhar para a escola como sendo um aparelho mantenedor de diferenças e de conformismo. Defendem autonomia moral e intelectual do educando, mas promovem a heteronomia.

A escola não tem sido um lugar de encontro e sim um lugar de confronto, pois não há prazer e motivação para freqüentá-la. A escola tende a ser cognitiva, deixando de contemplar os aspectos sociais presentes no âmbito educativo. Usualmente, as pessoas falam da escola que não querem ter, ao invés de falar e discutir, sobre a escola que poderiam ter. Parafrazeando Santo Agostinho, nós só temos um tempo - o presente - e é nele que devemos trabalhar para romper com a lógica secular da escola convencional. Isto significa *mexer* com a escola. Não desejamos a escola que quer permanecer no formol para perpetuar a lógica da exclusão e da desigualdade. Queremos a escola que promova um indivíduo autônomo, criativo e solidário com seus pares. Uma escola que se preocupe com a formação ética da sua criança, a partir de um exercício permanente de promoção da autonomia nos espaços educativos. Em outras palavras, queremos uma escola onde o educador e educando sejam autônomos em seus processos de ensino e aprendizagem.

Por que na escola o saber não é uma fonte de prazer? Por que esquecemos aquilo que aprendemos? Por que a escola transmite conteúdo e não transmite conhecimento? Responderemos a essas provocações: Porque a escola acha que as coisas são como são e não podem ser mudadas. Simples assim.

Na tentativa de mudar o presente na escola, elegemos a promoção da autonomia do educando como um princípio prioritário na educação. Autonomia possibilita ao educando ter a noção exata de sua aprendizagem na escola. Permite que cada um seja autor no seu processo de aprender. O educador, por sua vez, deve assumir o compromisso de aprender sempre, ininterruptamente. A escola deve promover para o educando e para o educador uma formação ética, solidária com uma inserção social na sociedade com garantias de direito.

Como o saber curricular dialoga com a promoção da autonomia da criança? Precisamos avançar nas discussões acerca da promoção da autonomia no ambiente escolar. A escola está pronta para o menino que vai ser matriculado no ano de 2010; porque ela já está pronta há 500 anos. Na contramão da escola convencional, a pedagogia libertária que promove autonomia e liberdade para o educador e o educando é fonte de inspiração para fazer germinar um novo tipo de educação escolar. A promoção da autonomia do educando não deve estar somente no papel, burocraticamente eleita como um objetivo educacional.

Estamos nos referindo à promoção da autonomia como um exercício diário no cotidiano escolar. Estamos defendendo uma escola em que a convivência no espaço escolar seja vivida no coletivo com responsabilidade. A promoção da formação global do indivíduo e o compromisso com o conhecimento devem fazer parte da filosofia pedagógica da instituição que não queira ser convencional. A construção da autonomia moral e intelectual do sujeito que aprende faz com que individualmente todos sejam responsáveis pelo coletivo.

Em uma escola onde se é obrigado a trabalhar com tarefas impostas e de forma autoritária, evidencia-se algo de burocrático que nada contribui para a promoção da

autonomia no espaço escolar. E estamos nos referindo ao educando e ao educador, que se vê obrigado, por imposição da direção da instituição, a exercer desta forma a sua docência. Assim como existem educadores que exercem de forma autoritária a docência por não saberem exercê-la de outra forma. Às vezes por desconhecimento e às vezes por ser mais cômodo. Processos administrativos de controle são usuais nas escolas convencionais. Vigia-se o “aluno” e também se vigia o “professor”. Situação bem formulada por Foucault (1996) quando ele associa o ato de vigiar e punir como uma forma de exercício de poder.

Nas escolas libertárias encoraja-se a aprender e a descobrir de forma autônoma uma pluralidade de saberes. As crianças participam da estruturação das normas na vida da escola em espaços abertos a negociações. É um lugar sem interdições em que pais, educadores, crianças ou jovens; todos participam ativamente sem hierarquização de decisões.

Próximo à concepção libertária de educação, a concepção libertadora de Paulo Freire não utiliza métodos militarizados no processo de ensinar e aprender. Há uma cultura pedagógica nessas duas concepções de educação que inviabiliza tal método. Na verdade o método militarizado forma autômatos prontos para uma vida alienada em sociedade.

Somos testemunhas do insucesso da escola convencional ao tentar melhorar seu cotidiano. Adotam métodos pedagógicos que muitas vezes a aplicabilidade na escola é insatisfatória, utilizam laboratório de informática para complementar atividade de sala de aula, ou seja, nada disso valerá enquanto a escola não priorizar o pensamento autônomo daquele que aprende.

Autonomia, liberdade e responsabilidade são elementos prioritários para a construção de uma nova sociedade. Somente uma sociedade composta por indivíduos autônomos, cientes de seus direitos e deveres no coletivo poderá fazer da escola um local verdadeiro de comunhão de saberes e um lugar de crescimento e prosperidade para todos que dela participarem.

A influência das idéias anarquistas na educação possibilitou nos espaços educativos a formação de indivíduos em sua totalidade. Este é o pano de fundo no qual se desenrola o nosso trabalho. As experiências libertárias de educação representaram verdadeiras revoluções na escola. Romperam com o modelo convencional de ensinar e de aprender, concebendo a escola como um local de crescimento e promoção da autonomia.

O período que escolhemos para abordar a análise das concepções educacionais, na segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, aponta para a escola como aparelho reprodutor do Estado. E como tal, no que tange a organização do espaço, a escola acompanhou a organização das instituições saídas dos processos de industrialização caracterizadas por mecanismo de racionalização da vida e de processos de controle: controle do tempo, dos corpos e das atitudes. A escola teria assim, através desses procedimentos, a incumbência de manter e de reproduzir as relações de classe face ao poder (CANDEIAS, 1994, p.25-26).

Na contramão da escola como aparelho reprodutor do Estado, temos as experiências libertárias como sendo uma alternativa saudável para emancipar o indivíduo. As experiências anarquistas na educação, além de emanciparem os indivíduos, trouxeram esperança de dias melhores em sociedade. Acreditamos que isso é o que todos nós necessitamos neste momento. Basta uma mudança de mentalidade. É preciso migrar de um modelo convencional de educação para um modelo que promova autonomia para aquele que aprende. Seja este educando ou educador.

A pedagogia libertária promove o desenvolvimento integral do educando porque apresenta como fundamentos a liberdade, a emancipação e a autonomia daquele que aprende. É necessário reconstruir nos dias atuais os contributos educativos libertários, para que a promoção da autonomia do educando nas escolas brasileiras facilite o surgimento de uma nova sociedade. Uma sociedade que busque o bem estar do coletivo, ao invés de uma

sociedade que esteja alicerçada no individualismo. Pensando na relação educação e sociedade, consideramos que os pressupostos educativos libertários são a melhor inspiração para o processo de transformação social, porque apresentam como objetivo a formação de seres humanos integrais. Essa formação libertária nega a reprodução das normas e dos valores da sociedade hegemônica, e dá condições ao sujeito que aprende autonomamente construir com autenticidade e não somente reproduzir idéias sem um exercício crítico de reflexão.

Ao defendermos os princípios educativos libertários nas escolas atuais, tomamos como base de reflexão as experiências educativas implementadas nas escolas modernas de Ferrer y Guardia. Estas experiências podem fazer emergir uma base de reflexão para superar o modelo atual convencional de educação nas escolas brasileiras. A forma pedagógica que estas experiências apresentam responde as aspirações humanas quase universais (CANDEIAS, 1994, p. 7). À frente de seu tempo, Ferrer y Guardia sustenta a experiência da Escola Moderna com a expectativa de que:

Serão renovadas, pois, por completo, as bases da educação atual; no lugar de fundar tudo sobre a instrução teórica, sobre a aquisição de conhecimentos que não têm significação para a criança, se partirá da instrução prática, aquela cujo objeto lhe seja mostrado claramente, quer dizer, se começará pelo ensino do trabalho manual. A razão disto é lógica. A instrução, por si, não tem utilidade para a criança. Ela não compreende por que é ensinada a ler, a escrever e por que lhe enchem a cabeça de física, de geografia ou de história. Tudo isso lhe parece completamente inútil, e ela o demonstra resistindo ao ensino com todas as suas forças. Enchem-na de ciência, e desejam que, o mais rápido possível – e em todas as partes, tanto na educação moral e física quanto na educação intelectual – a razão natural ausente seja substituída pela razão artificial (FERRER Y GUARDIA, 1912, p. 126-127, apud GALLO, p2006, 1 CD).

Procurando outra maneira de pensar e de fazer educação, encontramos na pedagogia libertária uma opção de estudo diferente da habitual. Acreditando nisso e parafraseando Jacinto Baptista (1977), *surgindo vem ao longe a nova aurora*, que vem a ser a autonomia

como um princípio fundamental na construção de um novo tipo de Educação nas escolas brasileiras.

A prática anarquista na educação deixou-nos um legado de que é possível promover autonomia do educando, fazendo dele um protagonista da sua própria história, dono do seu destino e que não permite ser subjugado por interesses distantes dos seus. Esta é uma das principais razões por que o anarquismo se tornou intolerável para todos aqueles que tentam controlar e dirigir os povos e as pessoas (CANDEIAS, 1994, p. 568).

A educação, do final do século XIX e princípio do século XX, não se preocupou em instituir a liberdade e autonomia como valores fundamentais das atitudes das crianças em idade escolar. O movimento escolanovista esbarrou na fragilidade das ciências, em especial da psicologia em que procurou se legitimar. Os pressupostos escolanovistas têm sua atenção fundamentada na psicologia infantil. Esta educação nova, calcada fundamentalmente nos valores da vida cotidiana infantil, promoveu o isolamento da criança e o empobrecimento de suas experiências e aprendizados, que surgiram no contexto dos jogos que a escola, para ser ativa, procurou promover (SILVA, 1986, p.104).

Diante de uma postura pedagógica, o caráter político da educação deve ser considerado, e esta afirmação é compartilhada por estudiosos como Antonio Gramsci e por Paulo Freire, que compreenderam o compromisso irrefutável entre o ato de educar e o ato político (SILVA, 1986, p.111). Assim, o movimento escolanovista, é um processo que não devemos isolar do entendimento do cenário político da época.

Na educação convencional, onde encontramos o uso de exercícios mecanizados e mnemônicos, a participação limitada dos educandos em aula, currículo engessado e apresentação de conteúdos em um ritmo rápido; o processo de criação e recriação da aprendizagem inviabiliza-se na prática na escola. A disponibilidade para a promoção da autonomia do educando inexistente. A ênfase na obediência de regras e de silêncio em aula,

impostas pelo *professor*, mantém o sistema de controle da pedagogia autoritária. Em resumo, na escola convencional tradicional, as crianças, os jovens e os adultos que aprendem, ficam sob o controle autoritário, que reprime a sua participação no processo de aprender apresentando como resultado um aprendizado alienado.

Em contraponto, a pedagogia convencional tradicional, a pedagogia libertadora de Paulo Freire encoraja a auto-expressão, oportunizando aos educandos o desenvolvimento e a expansão de seus conhecimentos. Dando ênfase nos processos de aprendizagem pela descoberta, a pedagogia Freiriana encoraja a participação do educando e do educador em todo o processo educativo. Ambos partilham do mesmo processo de aprender. Neste tipo de escola, ambos são aprendentes e autônomos.

Partimos para a conclusão deste trabalho que não significa uma finalização da reflexão que ao longo deste trabalho elaboramos, mas sim o ponto de partida para refletir sobre a escola que conhecemos.

5 Conclusão.

Os métodos atuais de educar produzem um efeito contrário, exceto em alguns poucos felizardos que, pela rapidez com que avançam e pelas distinções que obtêm talvez consigam escapar da influência geral. Mas na maioria dos casos, a memória da nossa escravidão fica irremediavelmente associada aos estudos que fizemos e é só depois de muito esforço que conseguimos fazer com que estas coisas, que durante tanto tempo foram objeto de nossa repulsa, passem a merecer outra vez nossa atenção voluntária.

William Godwin⁷², 1797.

Para compreender como se estruturou, ao longo do tempo, as relações sociais e educativas no interior das instituições de ensino, no que se refere à construção da autonomia do educando buscamos, com base em uma pesquisa bibliográfica, diversos autores conceituados na área investigada, que nos auxiliassem neste entendimento.

No segundo capítulo abordamos as concepções educacionais da segunda metade do século XIX as primeiras décadas do século XX, com a intenção de elaborar uma retrospectiva que nos desse condições de confrontar passado e presente, registrando uma série de questões sobre as relações de autoridade na escola e na sociedade.

A escola parece que pouco ou nada contribuí para a formação autônoma do sujeito. Conceitos como liberdade, solidariedade e autonomia são pouco exploradas na área educativa, de um modo geral, o que aponta para a dificuldade que o educador demonstra ao lidar com esses conceitos em sala de aula. A autoridade é um meio para se obter a obediência de modo voluntário e sem contestação. Assim, vemos que *“una pedagogía autoritaria nunca puede educar una ciudadanía responsable y democrática; su finalidad es adoctrinar y enseñar a ser*

⁷² William Godwin (1756-1836) defendia que o aprendizado é determinado pela vontade e pelo interesse do educando. Segundo ele: *A melhor motivação para aprender é a percepção do valor da coisa aprendida. A pior, mesmo que não seja necessário decidir se devemos ou não recorrer a ela, será a coerção e o medo.* (WOODCOCK, 1986, p. 251).

súbditos, personas sin autonomía, completamente sumisas y dependientes (Santomé Torres, 2006, p. 86).

Outro fator que nos chamou a atenção nesta pesquisa foi o número considerável de reformas educacionais, que ao longo do tempo o Estado foi criando e sempre justificando como uma busca de “qualidade” para a área educacional. Nestas reformas verificamos que pouca ou nenhuma importância se dá a formação do docente. Tragtenberg (2004) foi quem melhor ilustrou este fato, quando afirmou que quando nada se quer resolver cria-se uma comissão para estudar o caso; e quando nada se quer mudar realmente, então, cria-se uma reforma.

A Pedagogia Libertária nunca foi seduzida pelo poder, e parafraseando Tragtenberg, também nunca transformou o “saber formal em mercadoria de consumo”. Ao contrário, foi a pedagogia que, em suas concepções, buscou emancipar o indivíduo. A educação, de um modo geral, salvo a Educação Libertária e a Educação Libertadora, é excludente e não prioriza a formação do sujeito autônomo. Um contexto educativo que facilite o desenvolvimento da autonomia do educando e crie um ambiente favorável a um trabalho de cooperação entre todos os atores da relação ensino e aprendizagem é o que esta pesquisa busca legitimar para apontar caminhos para uma nova educação.

No terceiro capítulo abordamos a questão da Autonomia nas Concepções Educacionais Brasileiras. Nas escolas convencionais brasileiras, encontramos nas práticas escolares a falta de estímulo a independência intelectual e a ausência de liberdade de ação para os aprendentes. A educação brasileira em todos os seus segmentos necessita de uma reflexão séria e comprometida com uma mudança de mentalidade que priorize o desenvolvimento integral do indivíduo e que leve à superação do trabalho individualista que permeia todo o processo educativo escolar atual. O conceito Autonomia vem sendo negligenciado na prática escolar, ao longo do tempo. E essa é a questão central que colocamos para uma reflexão séria. A

prática escolar é indiferente ao conceito Autonomia. É preciso dar a importância que este tema merece. Sabemos que as instituições e os docentes transitam em três dimensões em relação a este conceito: a negligência, a indiferença e o descomprometimento. Logo, para superar a complexidade destas três dimensões, é necessário refletir e transformar esta reflexão em ação. Uma ação real que leve à emancipação da criança na escola. Entretanto, uma questão se põe para reflexão: O educador é um indivíduo autônomo por formação? Não podemos desconsiderar que a formação do educador, de uma maneira geral, obedece à concepção tradicional de educação. Assim, por exemplo, na ocasião do Movimento da Escola Nova, sua cabeça era escolanovista, mas sua formação tinha raízes na escola tradicional (SAVIANI, 2007, p.444).

No Movimento da Escola Nova, a prioridade do ensino era despertar o interesse das crianças em aprender. Os escolanovistas foram criticados por acreditarem na espontaneidade das crianças e por não priorizarem os conteúdos curriculares. A parte negativa da Escola Nova, segundo Durmeval Trigueiro (1987), foi a reconstrução da experiência individual e social, política e econômica, fundamentada na contradição: homogeneidade falsa e heterogeneidade real, encobrindo a sociedade de classes.

Embora os escolanovistas estivessem imbuídos de ideais renovadores, o educando permanecia como na concepção tradicional de ensino, mergulhado na ideologia do poder e das classes dominantes. O Movimento Escolanovista utilizou nas escolas os testes ABC e a cartilha Getúlio Vargas para crianças, então nos parece pouco provável que, na prática, tenham contribuído para promover a autonomia do educando. O *fazer* didático e pedagógico escolanovista representava mais um trabalho heterônimo do que um trabalho autônomo do educando.

Na literatura sobre o Movimento da Escola Nova no Brasil encontramos termos como *renovação pedagógica e reconstrução nacional*. Ao defenderem uma renovação pedagógica,

a aplicação do teste ABC e a adoção da Cartilha Vargas nas escolas ficam fora de propósito no âmbito educacional das escolas brasileiras. O teste ABC, defendido por Lourenço Filho, ganhou uma conotação elitista, racista e discriminatória. Evidenciou uma tendência em considerar a didática como uma área excessivamente técnica e neutra, descolada dos princípios pedagógicos gerais (GHIRALDELLI, 2006, p.68-69).

A concepção escolanovista defendia o *aprender a aprender*, mas esqueceram que o educador, formado em uma concepção tradicional de ensino, não vivenciou este conceito, e, portanto, tem dificuldade em exercer uma docência que promova este lema. A Escola Nova coloca a criança no centro do processo educativo, mas entendemos que nas relações educativas, o educador e educando, ambos devem ser considerados como atores centrais do processo.

No capítulo quatro analisamos autonomia como um princípio fundamental para a construção de um novo tipo de educação. A construção de um trabalho voltado para a promoção da autonomia do educando suscita necessidades que ultrapassam o modelo convencional de escola. Um trabalho pedagógico que verse sobre autonomia do educando demanda relações entre os atores do espaço educativo, que nos parece ser compatível com um espaço libertário de educação, onde a verdadeira educação é constantemente buscada para que suas ações e reflexões resultem em uma transformação real na sociedade. É importante destacar que, necessariamente, não precisamos de um espaço libertário de educação para fazer valer seus pressupostos educativos. Melhor dizendo, o educador de hoje pode e deve, em qualquer estabelecimento de ensino, fazer valer uma docência que privilegie a autonomia daquele que aprende.

O educador comprometido com uma educação transformadora possibilitará a liberdade, autonomia e a emancipação de quem aprende. Para romper com o modelo convencional de educação é necessário ter vontade para exercer uma docência de qualidade. Ao nos referirmos

a uma docência de qualidade, nos remetemos a uma docência que possibilite experiências escolares consistentes e com significado. A essência do trabalho libertário deve ser projetada nas instituições através da prática do educador que deseja um futuro melhor.

A organização dos operários, influenciados pelo anarco-sindicalismo, de construírem escolas alternativas à rede do Estado foi o resultado de ações pontuais na área educativa que romperam com as concepções e práticas dominantes na época. Defendemos o estabelecimento de linhas de desenvolvimento que nos permitam integrar as experiências libertárias de educação nas bases que sirvam de referência para um modelo escolar que rompa com a atual forma de pensar e fazer a educação na escola. O modelo convencional de educação está ultrapassado porque há uma falta de consistência científica nas formas de aprendizagem por eles promovida (CANDEIAS, 1994).

No Comitê para *Enseñanza Anarquista*, elaborado em 1898 estavam previstos três pressupostos, a saber, a **disciplina**, os **programas e as classificações** (*grifo meu*). Trazendo estes pressupostos para a escola atual, verificamos que as três formalidades descritas no Comitê são amplamente utilizadas nas escolas convencionais, inviabilizando uma educação com base em uma pedagogia da autonomia. A extensão dos currículos, a metodologia de ensino e as avaliações dos educandos são os motores que engendram o cotidiano das escolas atuais.

Ao longo do tempo, várias experiências educativas foram surgindo nas escolas brasileiras. Algumas semelhantes e outras distintas entre si, entretanto, todas apresentando um objetivo em comum: inovar a educação. Estas experiências, de um modo geral, defendem como condição prioritária para inovar a educação a promoção da autonomia do educando. Apresentam como objetivo *passar para as mãos* dos educandos parte da responsabilidade educativa. Todavia, na prática, não sabem como promover autonomia. A promoção da autonomia do educando está mais para uma simples propaganda teórica, do que propriamente para uma ação a ser constantemente buscada na escola.

É necessário reelaborar as práticas docentes e a cultura profissional dos que fazem parte da comunidade escolar para promover a pedagogia da autonomia do educando. Nas bases teóricas da educação convencional não houve, ao que tudo nos indica, a crítica a realidade social e a preocupação em formar indivíduos dotados de critérios de decisão. Indivíduos autônomos capazes de se responsabilizarem pelo seu próprio percurso educativo.

Atualmente assistimos a várias formas de se pensar autonomia na escola. Autonomia toma forma de assembléia de *alunos*, de quadros com registros de regras elaboradas pelos *alunos*, com gestão de atividades extracurriculares, com elaboração de projetos de estudo elaborados pelos *alunos*. Neste contexto a limitada expressão que o *self government* (autonomia) assume, insere-se na tentativa de modernizar e adaptar, no contexto educativo tradicional e conservador, métodos que aumentem a eficácia de ação dos *alunos* a um mundo em rápida mutação (CANDEIAS, 1994, p.397) (grifo meu).

Mas como deixar de ser autômato para ser autônomo na escola? O educador deve buscar, incansavelmente, a coerência em suas atitudes e no seu discurso. Assim como os donos das escolas devem deixar de utilizar a promoção da autonomia do aprendiz como uma propaganda ilustrativa e, efetivamente, utilizá-la como um princípio primordial em suas concepções pedagógicas. Os objetivos do regime de autonomia na escola deverão ser o de preparar uma sociedade melhor que a atual e formar pela prática as pessoas que se encarregarão de construir tal sociedade (CANDEIAS, 1994, p. 405).

Enquanto a escola permanecer autoritária e por vezes, hipócrita, não haverá diálogo e afetividade nas relações entre educador e educando. Etimologicamente⁷³, autoridade vem do latim *augere*, que significa fazer crescer, aumentar, fazer nascer, dar origem. E parafraseando José Pacheco, ajudar a crescer pressupõe o exercício do diálogo e a desocultação de perversos modos de relação. E Pacheco cita Brecht que afirma: Diz-se das águas de um rio que são

⁷³ O significado do vocábulo *autoridade* está disponível em: < <http://pt.almas.com.mx/almaspt>> Acesso em: 28 dez. 2008.

violentas, mas nada se diz das margens que as comprimem. Na escola autoritária, o diálogo e a participação ativa dos sujeitos nas atividades algumas vezes são entendidos pelos educadores como uma ameaça à disciplina da turma. Mas disciplina não é sinônimo de silêncio e ausência de participação. Ela é um elemento necessário à construção do saber e é estabelecida a partir de um trabalho interessante com os educandos. Pôr limites não significa opressão; significa parâmetro. Educar significa ajudar a outro a amadurecer, facilitar seus processos e auxiliar em suas crises para que assim ela possa se construir como um novo ser (LUENGO, 2000, p.43).

Para pensar a questão da autonomia nos processos educativos, no contexto educacional brasileiro, levantamos as seguintes questões: A autonomia é uma questão cultural? O educando quer ser autônomo ou heterônomo? Nas práticas educativas quem é o responsável pelo processo de construção da autonomia? O educador realmente busca a autonomia?

A independência intelectual do indivíduo, a iniciativa própria e a responsabilidade pelos atos devem ser os princípios de uma educação de liberdade e de solidariedade. Educadores e educandos devem ser libertos do automatismo. Estratégias e concepções pedagógicas nas escolas devem ter como objetivo a criação do indivíduo autônomo. Recriar a escola significa diminuir a distância entre a realidade complexa da sociedade, dotada de uma história política e ideológica, refazendo o processo pedagógico do espaço escolar de forma a promover autonomia.

Novos modelos pedagógicos que virão para substituir o atual modelo tradicional de escola deverão solidificar os mecanismos necessários para promover a autonomia do educador e do educando. Atualmente, algumas experiências inovadoras na educação vêm acontecendo

no mundo: Escola da Ponte em Portugal, Summerhill na Inglaterra e Reggio Emília⁷⁴ na Itália, entre outras.

Em um bairro, chamado Besos, em Mérida, na Espanha, a Paidéia Escola Livre⁷⁵ é uma escola libertária que começou a funcionar no ano de 2004 e permanece em funcionamento até os dias atuais. Uma educação libertária fundamentada no respeito mútuo, na solidariedade, na responsabilidade, no compromisso e na liberdade é o que propõe a escola para as crianças que lá estão. A iniciativa pessoal e a não submissão à autoridade sustenta a dinâmica educativa da Paidéia, eliminando doutrinações baseadas na autoridade de quem as induz (LUENGO, 2000, p.18). Na Paidéia desenvolve-se a autonomia pessoal, afetiva e intelectual para autodeterminar-se e autogestionar-se (LUENGO, 2000, p.20).

No Brasil, em 2009, começará a funcionar uma escola em São Paulo chamada Politeia⁷⁶. Apresentando-se como uma escola democrática, a Politeia tem como missão estabelecer uma nova forma de pensar e agir na contemporaneidade. O objetivo da escola é formar pessoas felizes, socialmente responsáveis e autônomas para construir seus projetos de vida⁷⁷.

⁷⁴ A Escola Reggio Emilia, situada no norte da Itália, nasceu em uma situação de crise. Com o final da 2ª Guerra, em 1946, um grupo de mães construiu e organizou uma nova escola para os filhos, e para isso contaram com a ajuda do pedagogo Loris Malaguzzi. A Reggio Emilia, atualmente atende a quase quatro mil crianças de zero a seis anos em unidades diferentes. Defende uma pedagogia que dê mais atenção para a criança do que para os temas do currículo escolar. A criança participa da decisão do que vai aprender e cabe ao professor estruturar essa curiosidade. A Pedagogia da Escuta foi sistematizada pelo educador italiano, e a abordagem da Reggio Emilia se vincula a tudo o que a linguagem visual pode apresentar. Este exemplo de escola serviu de fonte de apoio e inspiração para a Educação Infantil de países de contextos bem diferentes como Suécia e Senegal, Dinamarca e Nova Zelândia, Espanha e Estados Unidos. Disponível em: < http://www.se.df.gov.br/300/30003002.asp?ttCD_CHAVE=70067> Acesso em: 28 dez. 2008.

⁷⁵ Para um estudo mais aprofundado sugerimos a leitura de: LUENGO, Josefa Martín et al. *Pedagogia Libertária. Experiências hoje*. São Paulo: Imaginário, 2000.

⁷⁶ A Escola Politeia é mantida pelo Instituto pela Democratização da Educação no Brasil - IDEB, formada por educadores, pesquisadores e pais, sem fins lucrativos, voltada para a promoção da cultura, educação, ética, paz, cidadania, democracia, desenvolvimento econômico e social e direitos humanos. Os recursos financeiros necessários para a manutenção da escola são provenientes de mensalidades pagas pelas famílias dos estudantes da escola, doações feitas pelos associados da mantenedora, bem como doações feitas por outras pessoas físicas e jurídicas, visando à inclusão na comunidade escolar de estudantes de famílias de baixa renda.

Disponível em: < <http://www.politeia.org.br/>> Acesso em: 28 dez. 2008.

⁷⁷ Disponível em: < <http://www.politeia.org.br/>> Acesso em: 28 dez. 2008.

Outra experiência brasileira que vale citar é a da Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima, situada na Rua Corinto, em São Paulo. Fundamentada nos valores da autonomia, solidariedade, democraticidade e responsabilidade, a Desembargador Amorim Lima tem sua intencionalidade educativa compartilhada por todos.

Nossa intenção em citar brevemente essas experiências que promovem a autonomia do educando é mostrar que a mudança da mentalidade escolar é possível. Basta criar as condições para efetivá-la. Pessoas no Brasil e no mundo tentam diariamente mudar a forma como a educação tem sido concebida ao longo dos anos. Romper com o modelo tradicional da educação é possível, desde que estejamos dispostos a estabelecer novas relações na escola. Concordamos com Kassick (2008), quando ele afirma que há pouca vontade política de que a educação desenvolva a autonomia dos sujeitos. A vontade política da maioria social deseja que a escola permaneça cumprindo seu papel social de reproduzir a realidade e de não produzir novas realidades. Entretanto, acreditamos que a história da pedagogia libertária, que por muitos é desconsiderada, poderá ser o suporte renovador da escola atual.

O ensino dirigido por Paul Robin, no Orfanato de Cempuis, foi revolucionário para a época. Meninos e meninas estudando juntos, pregar o ateísmo, desenvolver extenso programa de profissionalização politécnica, sem esquecer os aspectos políticos da vivência da solidariedade e da liberdade, em regime de autogestão foram os pressupostos que fundamentaram esta experiência inovadora na educação (GALLO, 1993, p. 42).

Sébastien Faure⁷⁸ (1858-1942), um educador francês, fez funcionar em um sítio na região de Rambouillet - Paris - a comunidade escola La Ruche ou a Colméia. Fundada em 1904, durante treze anos, La Ruche foi uma escola autônoma que não pertencia ao Estado ou a Igreja e não obedecia a nenhuma legislação específica. De acordo com Moriyón (1989), na

⁷⁸ Segundo Moriyón (1989), Sébastien Faure, militante anarquista, comungava das mesmas idéias de Piotr Kropotkin, Errico Malatesta, Elisée Reclus e defendia o apoio mútuo e o comunismo anarquista.

Colméia não era cobrada nenhum tipo de mensalidade às crianças. Para Sébastien Faure a Colméia era:

A escola do futuro, a escola simplesmente, organizada para criança, de tal maneira que, deixando de ser o bem, o objeto, a propriedade da Religião ou do Estado, se pertença a si mesma e encontre nela o pão, o saber e a ternura, que seu corpo, cérebro e coração necessitam. [...] Mediante ensino racional, estudo atrativo, observação, discussão, espírito crítico, formamos inteligências cultivadas. [...] Pelo exemplo, docilidade, persuasão e ternura, formamos consciências retas, vontades firmes e corações afetuosos (FAURE, apud MORIYÓN, 1989, p.111).

Os discursos pedagógicos oriundos de Ferrer y Guardia, Paul Robin e Sébastien Faure, e tantos outros libertários representaram a ruptura com o pensamento pedagógico vigente na época. Representaram a contraposição da ótica da educação confessional com a educação laica e a contraposição da educação estatal com a educação popular (OLY PEY, 2000, p.10).

A promoção de um espaço escolar gerador de autonomia, liberdade e solidariedade foi experimentado nas escolas de concepção libertária e de concepção libertadora. Estas experiências confirmaram que a educação realizada com liberdade gera disciplina e autonomia para educador e educando. Reinventar a escola atual não será uma tarefa fácil, considerando que autonomia é uma questão cultural esquecida em uma sociedade desigual. A reprodução na escola dos valores políticos e ideológicos da sociedade faz com que o educador não busque autonomia. E coloca o educando em uma posição heterônoma no processo de aprender.

Como elemento catalizador do cotidiano da escola libertária, a autonomia foi sendo vivida com liberdade e responsabilidade por todos aqueles que participavam do espaço escolar. Articular a vida social, escolar e familiar do indivíduo que aprende, é uma preocupação contemporânea, atual e presente no discurso educativo. Há concepções educativas bloqueadoras e concepções educativas que promovem a descoberta do

desenvolvimento pessoal e social; há concepções educativas autoritárias que privilegiam a tradição e há concepções abertas que promovem a invenção (MORIYÓN, 1989, p. 484).

Assim, preocupar-se em proporcionar situações geradoras de autonomia na escola, tendo como pano de fundo os pressupostos libertários de educação é o que defendemos como prioridade na escola atual. A construção de um espaço alternativo de liberdade e autonomia, com responsabilidade, é possível e as experiências libertárias nos confirmaram isso.

Ao longo deste trabalho desenvolvemos reflexões, a partir das teorias pedagógicas no contexto educacional brasileiro entre os séculos XIX e XX, sobre autonomia do educando como um princípio educativo.

Sobre as experiências educacionais libertárias no Brasil, encontramos dificuldades em achar registros que nos auxiliassem em nossas reflexões acerca de cada experiência em solo brasileiro. Sabemos que, no Brasil, foram criadas várias escolas, bibliotecas e centros de cultura nos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso, Ceará, Sergipe e Pará. Neste trabalho ficou impossibilitado um aprofundamento maior sobre cada uma das experiências educacionais libertárias brasileiras que marcaram uma profunda diferença em relação às demais concepções de ensino. Apenas apresentamos sucintamente o local em que cada experiência se desenvolveu deixando para outra oportunidade um aprofundamento maior e mais detalhado.

O domínio do conhecimento sistematizado na escola pautado em um trabalho fundamentado na autonomia do educando é o que deve prevalecer no cotidiano escolar. Propostas em defesa de uma educação de qualidade na escola, que priorize a autonomia do educando, deverá ser o ponto de partida para uma transformação na escola atual.

Em relação às concepções educacionais apresentadas neste trabalho, acreditamos que todas possuem aspectos positivos e aspectos negativos. Portanto, mesmo sabendo que elas são o suporte da docência, a filosofia da pedagogia libertária, ou melhor, o *pensar libertário*, que

apresenta como pilares a solidariedade, autonomia e a liberdade poderá estar presente nas atitudes do educador que deseje uma educação emancipadora e responsável.

Para uma escola anarquista hoje se trata, portanto, de buscar os pontos de ruptura que possibilitariam a emergência do novo, através do desenvolvimento de consciências e atos que busquem escapar aos limites do capitalismo (GALLO, 1996, s/p).⁷⁹ Henri Arvon (1979), afirmou que para uma sociedade de rápidas transformações como a nossa, o projeto educativo anarquista parece ser o que melhor responderia às necessidades de uma educação de qualidade (GALLO, 1996).

Em 1929, José Oiticica escreveu:

Todos os homens não podem ver as coisas do mesmo modo, nem resolver os problemas pelo mesmo processo. A transformação social é um problema com soluções múltiplas. Nós, anarquistas, apresentamos a nossa. Porém, não a apresentamos do mesmo modo. A beleza da nossa concepção e a superioridade do nosso método estão positivamente nessa multiplicidade de meios, todos conducentes a um mesmo fim. Seja, pois, cada tendência livre na execução do seu modo de entender a solução final. Todas as águas afluentes irão dar na mesma foz (OITICICA, AÇÃO DIRETA... 10/01/1929, apud RODRIGUES, s/d)⁸⁰.

Esperamos ter contribuído com algumas idéias, desejando que em algum lugar e em algum momento, outros retomarão estas reflexões. Dedicamos este trabalho aqueles que desejam uma escola melhor. Especialmente, aos anarquistas de ontem e de hoje, que tiveram a coragem de mudar a escola desejando e buscando um mundo melhor para os homens, mulheres e crianças.

⁷⁹ Artigo publicado em Nuances - Revista do Curso de Pedagogia, Presidente Prudente: FCT- UNESP, nº 2, 1996.

⁸⁰ Disponível em: < <http://www.nodo50.org/insurgentes/textos/brasil/10contrasectarismo.htm> > Acesso em 03 jan. 2009.

Referências

Fonte Jurídica

Anarquismo no Tribunal do Júri. Processo Edgar Leuenroth. Grupo Editor: La Vero, 1918 (Biblioteca Social Fábio Luz).

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil de 1824. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/> Acesso em: 21 mar. 2008.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/> Acesso em: 10 abr. 2008.

Juicio Ordinário seguido ante los tribunales milit. En Plaza de Barcelona contra Francisco Ferrer y Guardia. Barcelona, 10 de octubre de 1909 (Biblioteca Social Fábio Luz).

Fonte Primária

BARBOSA, Rui. *O divórcio e o anarquismo*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1933.

BARROSO, Alfredo. *Getúlio Vargas para Crianças*. Biblioteca da Pátria: Empresa de publicações infantis, Ltda, 1942.

DEWEY, J. *A Natureza Humana e a Conduta*. Bauru: Brasil, 1956.

FERRER Y GUARDIA. Francisco. *La Escuela Moderna*. Madrid: Ediciones Jucar, 1976.

_____. *La Escuela Moderna, Enseñanza Racionalista*. Montevideo: Solidaridad, s/d. [Fac-Simile]

GRAVE, Juan. *Las Aventuras de Nono*. Tradução de Anselmo Lorenzo. Madrid: Tres de Cuatro Soles Libertárias 1991.

IGREJA POSITIVISTA NO BRASIL. *Mais um apelo aos políticos brasileiros para que seja respeitado o regime republicano da separação entre o poder temporal e a autoridade espiritual, inspirado pela fraternidade universal e reconhecida pela Constituição Federal*. Rio de Janeiro (DF): Editora A Igreja, 1927. Artigo publicado no Jornal do Commercio. Fonte adquirida no CPDOC / FGV.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Testes ABC para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. São Paulo: Melhoramentos, 1957.

MANIFESTO dos Pioneiros da Escola Nova. *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. São Paulo: Ed. Nacional, 1932.

ROBIN, Paul. *Manifiesto a los partidarios de la Educacion Integral (Un antecedente de la Escuela Moderna)*. Barcelona: Gráficas Ampurias de Barcelona, 1981. Este manifesto foi aprovado en la Sesión normal de pedagogía práctica, celebrada em Gante, nos dias 13 a 16 de agosto de 1893.

Documentos em CD-ROM

COELHO, Lígia Martha C. da C., BONATO, Nailda M. da Costa, MARTINS, Angela Maria S., MORAES, José Damiro de. (orgs.) *I Seminário Educação e Anarquismo. Os 100 anos da Confederação Brasileira (1906-2006)*. Rio de Janeiro: UNIRIO, p2006. 1 CD. ISBN 978-85-61066-04-8

Bibliografia Geral

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BAKUNIN, Mikhail Alexandrovich. *Deus e o Estado*. São Paulo: Imaginário, 2000.

BAPTISTA, Jacinto. *Surgindo Vem ao Longe a Nova Aurora*. Lisboa: Bertrand Editora, 1977.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares: Um novo modelo de Escola Primária. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol. III Século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005.

BUFFA, Ester. O Público e o Privada na Educação Brasileira do século XX. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol. III Século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005.

CANDEIAS, António. *Educar de outra forma. A Escola Oficina nº1 de Lisboa 1905-1930*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CODELLO, Francesco. *A Boa Educação: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa de Godwin a Neill*. São Paulo: Imaginário, 2007.

CRUZ, Anamaria da Costa, MENDES, Maria Tereza Reis Mendes. *Trabalhos acadêmicos, dissertações e teses: estrutura e apresentação (NBR 14724/2002)*. 2ª ed. Niterói: Intertexto, 2004.

CURY, Carlos R. Jamil. O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas. In: *Coletânea do Seminário Internacional de Políticas Públicas do Ensino Médio*. São Paulo: CONSED, 1998.

_____. A Educação nas Constituições Brasileiras. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol. III Século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005.

DOMMANGET, Maurice. *Los grandes socialistas y la educacion: de Pláton a Lênin*. Madrid: Fragua, 1972.

DORIA, Escragnolle. *Memória histórica do Colégio de Pedro II*. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II / MEC, 1937.

DULLES, John W. F. *Anarquistas e Comunistas no Brasil, 1900-1935*. Tradução de César Parreiras Horta. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. São Paulo: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____ et SHOR, Ira. *Medo e Ousadia. O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1984.

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação Brasileira: Dilemas Republicanos nas entrelinhas de seus Manifestos. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol. III Século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005.

GALLO, Silvio. *Anarquismo uma introdução filosófica e política*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2006.

_____. *Pedagogia do Risco*. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____, MORAES, José Damiro de. Anarquismo e Educação. A Educação Libertária na Primeira República. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol. III Século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Pedagogia Libertária: Princípios político-filosóficos. In: SIEBERT, Raquel Stela de Sá et al. *Educação Libertária. Textos de um Seminário*. Rio de Janeiro: Achiamé; Florianópolis: Movimento-Centro de Cultura e Autoformação, 1996.

_____. *Universidade Libertária e Utopia*. Artigo publicado em Letra Livre, Revista de Cultura Libertária. Rio de Janeiro: Achiamé, ano II, nº 18, 1997.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira, SOARES, Leôncio. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol. III Século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006.

GLUCKSMANN, Christinne Buci. *Gramsci e o Estado. Por uma teoria materialista da filosofia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GOLDMAN, Emma. Francisco Ferrer e a Escola Moderna. *Educação Libertária. Educação e Revolução na Espanha Libertária*. São Paulo: Imaginário, nº1, 3º quadrimestre, 2006.

GONDRA, José Gonçalves. *História, Infância e Escolarização*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

GOUVEIA, Maria Cristina. Mestre: profissão professor (a) – processo de Profissionalização docente na província mineira no período imperial. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Editora Autores Associados, nº2, p.39-57, julho/dezembro de 2001.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. *Cadernos do Cárcere. Vol II*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUÉRIN, Daniel. *Proudhon. Textos escolhidos*. Porto Alegre: LPM, 1983.

GURVITCH, Georges. *Proudhon*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ILLICH, Ivan et al. *Educação e Liberdade*. São Paulo: Imaginário, 1990.

KASSICK, Clovis Nicanor. *Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: o estabelecimento de novas relações sociais como possibilidade de novas relações de trabalho*. Dissertação de Mestrado - Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 1992.

_____. *A ex-cola libertária*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

KASSICK, Neiva Beron. *Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: a ruptura das relações autoritárias para a construção coletiva do conhecimento*. Dissertação de Mestrado- Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 1993.

_____. Experiências Pedagógicas Libertárias no Brasil. In: SIEBERT, Raquel Stela de Sá et al. *Educação Libertária. Textos de um Seminário*. Rio de Janeiro: Achiamé; Florianópolis: Movimento-Centro de Cultura e Autoformação, 1996.

KASSICK, Neiva Beron; KASSICK, Clovis Nicanor. *A Pedagogia Libertária na História da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

KONDER, Leandro. *História das Idéias Socialistas no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

LEMME, Paschoal. *Memórias de um Educador. Estudos de Educação e Perfis de Educadores*. Brasília: Inep, 2004.

_____. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*. Brasília v. 65, n. 150, p. 255-272, maio/ago, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. *Tendências pedagógicas na prática escolar*. Revista ANDE, ano 3, nº6, 1983.

LIPIANSKY, Edmond-Marc. *A Pedagogia Libertária*. São Paulo: Imaginário, 1999.

LORENZ, Karl M. O ensino de Ciências e o Imperial Collegio Pedro II: 1838-1889. In: VECHIA, Ariclê, CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora (orgs.) *A Escola Secundária: Modelos e planos. Brasil, séculos XIX e XX*. São Paulo: Annablume, 2003.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1950.

_____. *A pedagogia de Rui Barbosa*. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

LUCIANO, Fábila Liliã. *Gênese e expansão do Magistério Público na Província de Santa Catharina nos anos de 1836-1889*. Tese (Doutorado em Educação na Área de Filosofia e História da Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2001.

LUENGO, Josefa Martín et al. *Pedagogia Libertária. Experiências hoje*. São Paulo: Imaginário, 2000.

LUIZETTO, Flávio V. *Presença do anarquismo no Brasil; um estudo dos episódios literários e educacionais - 1900/1920*. Tese doutorado USP. São Carlos, 1984.

_____. O Movimento Anarquista em São Paulo: a experiência da Escola Moderna nº 01 (1912 - 1919). In: *Educação e Sociedade*. São Paulo/Campinas: Cortez/CEDES, nº 24, ago 1986.

_____. *Utopias anarquistas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MAIA, Carlos Fernandes. Mitos e Educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia. Teoria da Educação. Modos de pensar e fazer hoje*. Universidade de Coimbra ano 40-1, p.119-142, 2006.

MALTA, Luiz Roberto. *Mikhail Bakunin. A Instrução Integral*. São Paulo: Imaginário, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antigüidade aos nossos dias*. São Paulo: Autores Associados, 1989.

MARTINS, Angela Maria Souza. Educação e História Cultural. Algumas reflexões teóricas. In: LOMBARDI ET AL. *História, Cultura e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MENA-BARRETO, Luiz et al. *Cronobiologia: Princípios e Aplicações*. São Paulo: EDUSP, 2003.

MENDES, Durmeval Trigueiro. Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil. In: FÁVERO, Maria de Lourdes et al. *Durmeval Trigueiro Mendes. Ensaio sobre educação e Universidade*. Brasília: INEP, 2006.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a Escola*. São Paulo: Ática, 2004.

MORAES, José Damiro de. *Signatárias do Manifesto de 1932: trajetórias e dilemas*. Tese Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2007.

MORIYÓN, F. G. *Educação Libertária- Bakunin e outros*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & Educação*. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NEVES, Fátima Maria. *O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação disciplinar do povo* (São Paulo, 1808-1889). Tese (Doutorado em História) – UNESP, Assis, 2003.

NUNES, Clarice. *Historiografia comparada da escola nova: algumas questões*. Rev. Fac. Educ. vol.24 n.1 São Paulo Jan./Jun. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo> Acesso em 04 mai 2008.

PASSETTI, Edson. *Conversações libertárias com Paulo Freire*. São Paulo: Editora Imaginário, 1998.

PERES, Eliane. A escola Ativa na visão de Adolphe Ferrière. Elementos para compreender a escola nova no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol. III Século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005.

PROUDHON, Joseph. *O que é a propriedade?* Tradução de Marília Caeiro. Lisboa: Estampa 1997.

RAYNAUD, Jean-Marc. Mikhail Bakunin e a Educação Libertária. Revista La Rue, nº22, 1976. In: MALTA, Luiz Roberto. *Mikhail Bakunin. A Instrução Integral*. São Paulo: Imaginário, 2003.

ROMANI, Carlo. Da Biblioteca à Escola Moderna. Breve História da Ciência e da Educação Libertária na América do Sul. *Educação Libertária. Educação e Revolução na Espanha Libertária*. São Paulo: Imaginário, nº1, 3º quadrimestre 2006.

SÁ, Nicanor Palhares et al (orgs.). *Instantes e Memória na História da Educação*. Brasília: INEP, 2006.

SAMIS, Alexandre. *Cheiro de pólvora no ar*. Revista Novos Tempos, São Paulo, Imaginário, p.51-64, 3º Quadrimestre de 2001.

SANDER, Benno. *Educação Brasileira: Valores formais e valores reais*. São Paulo: Pioneira, 1977.

SANTOMÉ TORRES, Jurjo. *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata, 2006.

SAVIANI, Dermeval et al. *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. *As Concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira*. Texto apresentado na sessão de Comunicações em História da Educação do HISTEDBR, na Faculdade de Educação – UNICAMP, 2005.

_____. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. *Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara*. Revista ANDE, ano1, nº1, 1981.

_____. *Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara*. Revista ANDE, ano1, nº3, 1982.

SCHELBAUER, Analete Regina. *A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paulo (1870-1889)*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2003.

SCHMIDT, Afonso. *Colônia Cecília. Romance de uma experiência anarquista*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21. Ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. *Valores em Educação. O problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA, Rosa Fátima de. *A construção do currículo da escola primária no Brasil*. Cadernos Cedes, ano XX, nº 51, novembro/2000, p. 9-28.

STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara. História, Memória e História da Educação. In: ____ *Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol. III Século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOMASI, Tina. *Ideologie libertarie e formazióne umana*. Itália: Firenze, 1973.

TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre Educação, Política e Sindicalismo*. São Paulo: UNESP, 2004.

TRIGUEIRO, Durmeval. Anotações sobre o pensamento educacional do Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 68, n. 160, p. 493-505, set./dez. 1987.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. *Estudando as Lições de Coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. *A casa e os seus mestres. A Educação no Brasil de Oitocentos*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. Rui Barbosa. In: BRITTO, Jader de Medeiros e FAVERO, Maria de Lourdes (orgs.). *Dicionário de Educadores no Brasil. Da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ / MEC, 2002.

VIANA, Nildo. A aurora do anarquismo. In: DEMINICS, Rafael, AARÃO, Reis Filho (orgs.). *História do anarquismo no Brasil (volume1)*. Niterói: EdUFF: Rio de Janeiro: MAUAD, 2006.

XAVIER, Ana Paula da Silva. Cultura escolar e maneiras de fazer nos métodos de ensino. In: *Instantes e Memória na História da Educação*. Brasília: INEP, 2006.

WERLE, Flávia. Constituição do Ministério da Educação e articulações entre os níveis Federal, Estadual e Municipal da Educação. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol. III Século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005.

WOODCOCK, George. *História das idéias e movimentos anarquistas. V.II. O Movimento*. Porto Alegre: L&PM, 2002.

_____ (Org.). *Os grandes escritos anarquistas*. Porto Alegre: L&PM, 1986.

Bibliografia disponível em meio eletrônico

FGV/CPDOC. Diretrizes do Estado Novo (1937-1945) Educação, cultura e propaganda. Disponível em: http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/anos37-45/ev_ecp001.htm
Acesso em 06 set 2008.

GARCÍA, Sergio Montes. *La Enseñanza Integral. Paul Robin 1837-1912*. Disponível em: www.lahojavolander.com.mx Acesso em 08 jun 2008.

KASSICK, Clovis Nicanor. *Parecer do texto de qualificação de Andréa Villela Mafra da Silva* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <av.mafra@hotmail.com> em 09 jun. 2008.

KASSICK, Neiva Beron; KASSICK, Clovis Nicanor. *A Contribuição do Pensamento Pedagógico Libertário Para a História da Educação Brasileira*. Disponível em: <http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2007/07/388977.shtml> Acesso em 07 mai 2008.

MENEZES, Ebenezer Takuno de, SANTOS, Thais Helena dos. Método Lancasteriano (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario>. Acesso em 29/12/2007.

MORAES, José Damiro de. *Educação Anarquista no Brasil da Primeira República*. Disponível em: www.midiaindependente.org/pt/blue/2007/08/390125.shtm Acesso em 07 mai 2008.

PRADO, Antonio Arnoni. *Elucubrações dramáticas do professor Oiticica*. Estudos Avançados, vol.14, nº 40, São Paulo, set./dez. Ano 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo> Acesso em 17 jul 2008.

RODRIGUES, Edgar. *História do movimento anarquista no Brasil*. Disponível em: <http://anarquismo.multiply.com/journal/item/12/12>> Acesso em: 15 dez. 2008.

Sites consultados

<<http://www.laic.org/cas/index.php>>

<<http://jlimarocha.sites.uol.com.br/apresentacao.htm>>

<www.paulofreire.org/>

<www.histedbr.fae.unicamp.br>

<<http://www.nodo50.org/insurgentes/principal.htm>>

ANEXOS

ANEXO I**A CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DO IMPÉRIO DE BRASIL.****25 DE MARÇO DE 1824.**

ANEXO I⁸¹

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

CONSTITUIÇÃO POLITICA DO IMPERIO DO BRAZIL (DE 25 DE MARÇO DE 1824)

TITULO 1º

Do Imperio do Brazil, seu Territorio, Governo, Dynastia, e Religião.

Art. 1. O IMPERIO do Brazil é a associação Politica de todos os Cidadãos brasileiros. Elles formam uma Nação livre, e independente, que não admite com qualquer outra laço algum de união, ou federação, que se opponha á sua Independencia.

Art. 2. O seu territorio é dividido em Provincias na fórma em que actualmente se acha, as quaes poderão ser subdivididas, como pedir o bem do Estado.

Art. 3. O seu Governo é Monarchico Hereditario, Constitucional, e Representativo.

Art. 4. A Dynastia Imperante é a do Senhor Dom Pedro I actual Imperador, e Defensor Perpetuo do Brazil.

Art. 5. A Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórma alguma exterior do Templo.

⁸¹ Grafia transcrita na íntegra conforma a ortografia da época.

TITULO 2º

Dos Cidadãos Brasileiros.

Art. 6. São Cidadãos Brasileiros

I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.

II. Os filhos de pai Brasileiro, e Os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.

III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em sorviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.

IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.

V. Os estrangeiros naturalisados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação.

Art. 7. Perde os Direitos de Cidadão Brasileiro

I. O que se nataralisar em paiz estrangeiro.

II. O que sem licença do Imperador aceitar Emprego, Pensão, ou Condecoração de qualquer Governo Estrangeiro.

III. O que for banido por Sentença.

Art. 8. Suspende-so o exercicio dos Direitos Politicos

I. Por incapacidade physica, ou moral.

II. Por Sentença condemnatoria a prisão, ou degredo, enquanto durarem os seus effeitos.

TITULO 3º

Dos Poderes, e Representação Nacional.

Art. 9. A Divisão, e harmonia dos Poderes Politicos é o principio conservador dos Direitos dos Cidadãos, e o mais seguro meio de fazer effectivas as garantias, que a Constituição offerece.

Art. 10. Os Poderes Politicos reconhecidos pela Constituição do Imperio do Brazil são quatro: o Poder Legislativo, o Poder Moderador, o Poder Executivo, e o Poder Judicial.

Art. 11. Os Representantes da Nação Brasileira são o Imperador, e a Assembléa Geral.

Art. 12. Todos estes Poderes no Imperio do Brazil são delegações da Nação.

TITULO 4º

Do Poder Legistativo.

CAPITULO I.

Do: Ramos do Poder Legislativo, e suas attribuições

Art. 13. O Poder Legislativo é delegado á Assembléa Geral com a Sancção do Imperador.

Art. 14. A Assembléa Geral compõe-se de duas Camaras: Camara de Deputados, e Camara de Senadores, ou Senado.

Art. 15. E' da attribuição da Assembléa Geral

I. Tomar Juramento ao Imperador, ao Principe Imperial, ao Regente, ou Regencia.

II. Eleger a Regencia, ou o Regente, e marcar os limites da sua autoridade.

III. Reconhecer o Principe Imperial, como Successor do Throno, na primeira reunião logo depois do seu nascimento.

IV. Nomear Tutor ao Imperador menor, caso seu Pai o não tenha nomoado em Testamento.

V. Resolver as duvidas, que occorrerem sobre a successão da Corôa.

VI. Na morte do Imperador, ou vacancia do Throno, instituir exame da administração, que acabou, e reformar os abusos nella introduzidos.

VII. Escolher nova Dynastia, no caso da extincção da Imperante.

VIII. Fazer Leis, interpretal-as, suspendel-as, e rovogal-as.

IX. Velar na guarda da Constituição, e promover o bem geral do Nação.

X. Fixar annualmente as despesas publicas, e repartir a contribuição directa.

XI. Fixar annualmente, sobre a informação do Governo, as forças de mar, e terra ordinarias, e extraordinarias.

XII. Conceder, ou negar a entrada de forças estrangeiras de terra e mar dentro do Imperio, ou dos portos delle.

XIII. Autorisar ao Governo, para contrahir emprestimos.

XIV. Estabelecer meios convenientes para pagamento da divida publica.

XV. Regular a administração dos bens Nacionaes, e decretar a sua alienação.

XVI. Criar, ou supprimir Empregos publicos, e estabelecer-lhes ordenados.

XVI. Determinar o peso, valor, inscripção, typo, e denominação das moedas, assim como o padrão dos pesos e medidas.

Art. 16. Cada uma das Camaras terá o Tratamento - de Augustos, e Dignissimos Senhores Representantes da Nação.

Art. 17. Cada Legislatura durará quatro annos, e cada Sessão annual quatro mezes.

Art. 18. A Sessão Imperial de abertura será todos os annos no dia tres de Maio.

Art. 19. Tambem será Imperial a Sessão do encerramento; e tanto esta como a da abertura se fará em Assembléa Geral, reunidas ambas as Camaras.

Art. 20. Seu ceremonial, e o da participação ao Imperador será feito na fórma do Regimento interno.

Art. 21. A nomeação dos respectivos Presidentes, Vice Presidentes, e Secretarios das Camaras, verificação dos poderes dos seus Membros, Juramento, e sua policia interior, se executará na fórma dos seus Regimentos.

Art. 22. Na reunião das duas Camaras, o Presidente do Senado dirigirá o trabalho; os Deputados, e Senadores tomarão logar indistinctamente.

Art. 23. Não se poderá celebrar Sessão em cada uma das Camaras, sem que esteja reunida a metade, e mais um dos seus respectivos Membros.

Art. 24. As Sessões de cada uma das Camaras serão publicas á excepção dos casos, em que o bem do Estado exigir, que sejam secretas.

Art. 25. Os negocios se resolverão pela maioria absoluta de votos dos Membros presentes.

Art. 26. Os Membros de cada uma das Camaras são inviolaveis polas opiniões, que proferirem no exercicio das suas funcções.

Art. 27. Nenhum Senador, ou Deputado, durante a sua deputação, póde ser preso por Autoridade alguma, salvo por ordem da sua respectiva Camara, menos em flagrante delicto de pena capital.

Art. 28. Se algum Senador, ou Deputado fôr pronunciado, o Juiz, suspendendo todo o ulterior procedimento, dará conta á sua respectiva Camara, a qual decidirá, se o processo deva continuar, e o Membro ser, ou não suspenso no exercicio das suas funcções.

Art. 29. Os Senadores, e Deputados poderão ser nomeados para o Cargo de Ministro de Estado, ou Conselheiro do Estado, com a differença de que os Senadores continuam a ter assento no Senado, e o Deputado deixa vago o seu logar da Camara, e se procede a nova eleição, na qual póde ser reeleito e accumular as duas funcções.

Art. 30. Tambem accumulam as duas funcções, se já exerciam qualquer dos mencionados Cargos, quando foram eleitos.

Art. 31. Não se pode ser ao mesmo tempo Membro de ambas as Camaras.

Art. 32. O exercicio de qualquer Emprego, á excepção dos de Conselheiro de Estado, o Ministro de Estado, cessa interinamente, enquanto durarem as funcções de Deputado, ou de Senador.

Art. 33. No intervallo das Sessões não poderá o Imperador empregar um Senador, ou Deputado fóra do Imperio; nem mesmo irão exercer seus Empregos, quando isso os impossibilite para se reunirem no tempo da convocação da Assembléa Geral ordinaria, ou extraordinaria.

Art. 34. Se por algum caso imprevisto, de que dependa a segurança publica, ou o bem do Estado, fôr indispensavel, que algum Senador, ou Deputado saía para outra Commissão, a respectiva Camara o poderá determinar.

CAPITULO II

Da Camara dos Deputados.

Art. 35. A Camara dos Deputados é electiva, e temporaria.

Art. 36. E' privativa da Camara dos Deputados a Iniciativa.

I. Sobre Impostos.

II. Sobre Recrutamentos.

III. Sobre a escolha da nova Dynastia, no caso da extincção da Imperante.

Art. 37. Tambem principiarão na Camara dos Deputados

I. O Exame da administração passada, e reforma dos abusos nella introduzidos.

A discussão das propostas, feitas polo Poder Executivo.

Art. 38. E' da privativa attribuição da mesma Camara decretar, que tem logar a accusação dos Ministros de Estado, e Conselheiros de Estado.

Art. 39. Os Deputados vencerão, durante as Sessões, um Subsidio, pecuniario, taxado no fim da ultima Sessão da Legislatura antecedente. Além disto se lhes arbitrará uma indemnisação para as despesas da vinda, e volta.

CAPITULO III

Do Senado.

Art. 40. O Senado é composto de Membros vitalicios, e será organizado por eleição Provincial.

Art. 41. Cada Provincia dará tantos Senadores, quantos forem metade de seus respectivos Deputados, com a differença, que, quando o numero dos Deputados da Provincia fôr impar, o numero dos seus Senadores será metade do numero immediatamente menor, de maneira que a Provincia, que houver de dar onze Deputados, dará cinco Senadores.

Art. 42. A Provincia, que tiver um só Deputado, elegerá todavia o seu Senador, não obstante a regra acima estabelecida.

Art. 43. As eleições serão feitas pela mesma maneira, que as dos Deputados, mas em listas triplices, sobre as quaes o Imperador escolherá o terço na totalidade da lista.

Art. 44. Os Logares de Senadores, que vagarem, serão preenchidos pela mesma fórmula da primeira Eleição pela sua respectiva Provincia.

Art. 45. Para ser Senador requer-se

I. Que seja Cidadão Brasileiro, e que esteja no gozo dos seus Direitos Politicos.

II. Que tenha de idade quarenta annos para cima.

III. Que seja pessoa de saber, capacidade, e virtudes, com preferencia os que tiverem feito serviços á Patria.

IV. Que tenha de rendimento annual por bens, industria, commercio, ou Empregos, a somma de oitocentos mil réis.

Art. 46. Os Principes da Casa Imperial são Senadores por Direito, e terão assento no Senado, logo que chegarem á idade de vinte e cinco annos.

Art. 47. E' da attribuição exclusiva do Senado

I. Conhecer dos delictos individuaes, commettidos pelos Membros da Familia Imperial, Ministros de Estado, Conselheiros de Estado, e Senadores; e dos delictos dos Deputados, durante o periodo da Legislatura.

II. Conhecer da responsabilidade dos Secretarios, e Conselheiros de Estado.

III. Expedir Cartas de Convocação da Assembléa, caso o Imperador o não tenha feito dous mezes depois do tempo, que a Constituição determina; para o que se reunirá o Senado extraordinariamente.

IV. Convocar a Assembléa na morte do Imperador para a Eleição da Regencia, nos casos, em que ella tem logar, quando a Regencia Provisional o não faça.

Art. 48. No Juizo dos crimes, cuja accusação não pertence á Camara dos Deputados, accusará o Procurador da Corôa, e Soberania Nacional.

Art. 49. As Sessões do Senado começam, e acabam ao mesmo tempo, que as da Camara dos Deputados.

Art. 50. A' excepção dos casos ordenados pela Constituição, toda a reunião do Senado fóra do tempo das Sessões da Camara dos Deputados é illicita, e nulla.

Art. 51. O Subsidio dos Senadores será de tanto, e mais metade, do que tiverem os Deputados.

CAPITULO IV

Da Proposição, Discussão, Sancção, e Promulgação das Leis.

Art. 52. A Proposição, opposição, e approvação dos Projectos de Lei compete a cada uma das Camaras.

Art. 53. O Poder Executivo exerce por qualquer dos Ministros de Estado a proposição, que lhe compete na formação das Leis; e só depois de examinada por uma Commissão da Camara dos Deputados, aonde deve ter principio, poderá ser convertida em Projecto de Lei.

Art. 54. Os Ministros podem assistir, e discutir a Proposta, depois do relatorio da Commissão; mas não poderão votar, nem estarão presentes á votação, salvo se forem Senadores, ou Deputados.

Art. 55. Se a Camara dos Deputados adaptar o Projecto, o remetterá á dos Senadores com a seguinte formula - A Camara dos Deputados envia á Camara dos Senadores a Proposição junta do Poder Executivo (com emendas, ou sem ellas) e pensa, que ella tem logar.

Art. 56. Se não puder adoptar a proposição, participará ao Imperador por uma Deputação de sete Membros da maneira seguinte - A Camara dos Deputados testemunha ao Imperador o

seu reconhecimento pelo zelo, que mostra, em vigiar os interesses do Imperio: e Lhe supplica respeitosamente, Digne-Se tomar em ulterior consideração a Proposta do Governo.

Art. 57. Em geral as proposições, que a Camara dos Deputados admittir, e approvar, serão remetidas á Camara dos Senadores com a formula seguinte - A Camara dos Deputados envia ao Senado a Proposição junta, e pensa, que tem logar, pedir-se ao Imperador a sua Sancção.

Art. 58. Se porém a Camara dos Senadores não adoptar inteiramente o Projecto da Camara dos Deputados, mas se o tiver alterado, ou addicionado, o reenviará pela maneira seguinte - O Senado envia á Camara dos Deputados a sua Proposição (tal) com as emendas, ou addições juntas, e pensa, que com ellas tem logar pedir-se ao Imperador a Sancção Imperial.

Art. 59. Se o Senado, depois de ter deliberado, julga, que não póde admittir a Proposição, ou Projecto, dirá nos termos seguintes - O Senado torna a remetter á Camara dos Deputados a Proposição (tal), á qual não tem podido dar o seu Consentimento.

Art. 60. O mesmo praticará a Camara dos Deputados para com a do Senado, quando neste tiver o Projecto a sua origem.

Art. 61. Se a Camara dos Deputados não approvar as emendas, ou addições do Senado, ou vice-versa, e todavia a Camara recusante julgar, que o projecto é vantajoso, poderá requerer por uma Deputação de tres Membros a reunião das duas Camaras, que se fará na Camara do Senado, e conforme o resultado da discussão se seguirá, o que fôr deliberado.

Art. 62. Se qualquer das duas Camaras, concluida a discussão, adoptar inteiramente o Projecto, que a outra Camara lhe enviou, o reduzirá a Decreto, e depois de lido em Sessão, o dirigirá ao Imperador em dous autographos, assignados pelo Presidente, e os dous primeiros Secretarios, Pedindo-lhe a sua Sancção pela formula seguinte - A Assembléa Geral dirige ao Imperador o Decreto incluso, que julga vantajoso, e util ao Imperio, e pede a Sua Magestade Imperial, Se Digne dar a Sua Sancção.

Art. 63. Esta remessa será feita por uma Deputação de sete Membros, enviada pela Camara ultimamente deliberante, a qual ao mesmo tempo informará á outra Camara, aonde o Projecto teve origem, que tem adoptado a sua Proposição, relativa a tal objecto, e que a dirigiu ao Imperador, pedindo-lhe a Sua Sancção.

Art. 64. Recusando o Imperador prestar seu consentimento, responderá nos termos seguintes. - O Imperador quer meditar sobre o Projecto de Lei, para a seu tempo se resolver - Ao que a Camara responderá, que - Louva a Sua Magestade Imperial o interesse, que toma pela Nação.

Art. 65. Esta denegação tem effeito suspensivo sómente: pelo que todas as vezes, que as duas Legislaturas, que se seguirem áquella, que tiver approvado o Projecto, tornem successivamente a apresental-o nos mesmos termos, entender-se-ha, que o Imperador tem dado a Sancção.

Art. 66. O Imperador dará, ou negará a Sancção em cada Decreto dentro do um mez, depois que lhe for apresentado.

Art. 67. Se o não fizer dentro do mencionado prazo, terá o mesmo effeito, como se expressamente negasse a Sancção, para serem contadas as Legislaturas, em que poderá ainda recusar o seu consentimento, ou reputar-se o Decreto obrigatorio, por haver já negado a Sancção nas duas antecedentes Legislaturas.

Art. 68. Se o Imperador adoptar o Projecto da Assembléa Geral, se exprimirá assim - O Imperador consente - Com o que fica sancionado, e nos termos de ser promulgado como Lei do Imperio; e um dos dous autographos, depois de assignados pelo Imperador, será remettido para o Archivo da Camara, que o enviou, e o outro servirá para por elle se fazer a Promulgação da Lei, pela respectiva Secretaria de Estado, aonde será guardado.

Art. 69. A formula da Promulgação da Lei será concebida nos seguintes termos - Dom (N.) por Graça de Deos, e Unanime Acclamação dos Povos, Imperador Constitucional, e Defensor Perpetuo do Brazil: Fazemos saber a todos os Nossos Subditos, que a Assembléa Geral decretou, e Nós Queremos a Lei seguinte (a integra da Lei nas suas disposições sómente): Mandamos por tanto a todas as Autoridades, a quem o conhecimento, e execução do referida Lei pertencer, que a cumpram, e façam cumprir, e guardar tão inteiramente, como nella se contém. O Secretario de Estado dos Nogocios d... (o da Repartição competente) a faça imprimir, publicar, e correr.

Art. 70. Assignada a Lei pelo Imperador, referendada pelo Secretario de Estado competente, e sellada com o Sello do Imperio, se guardará o original no Archivo Publico, e se remetterão os Exemplares della impressos a todas as Camaras do Imperio, Tribunaes, e mais Logares, aonde convenha fazer-se publica.

CAPITULO V

Dos Conselhos Geraes de Provincia, e suas attribuições.

Art. 71. A Constituição reconhece, e garante o direito de intervir todo o Cidadão nos negocios da sua Provincia, e que são immediatamente relativos a seus interesses peculiares.

Art. 72. Este direito será exercitado pelas Camara dos Districtos, e pelos Conselhos, que com o titulo de - Conselho Geral da Provincia-se devem estabelecer em cada Provincia, aonde não, estiver collocada a Capital do Imperio.

Art. 73. Cada um dos Conselhos Geraes constará de vinte e um Membros nas Provincias mais populosas, como sejam Pará, Maranhão, Ceará, Pernambuco, Bahia, Minas Geraes, S. Paulo, e Rio Grande do Sul; e nas outras de treze Membros.

Art. 74. A sua Eleição se fará na mesma occasião, e da mesma maneira, que se fizer a dos Representantes da Nação, e pelo tempo de cada Legislatura.

Art. 75. A idade de vinte e cinco annos, probidade, e decente subsistencia são as qualidades necessarias para ser Membro destes Conselhos.

Art. 76. A sua reunião se fará na Capital da Provincia; e na primeira Sessão preparatoria nomearão Presidente, Vice-Presidente, Secretario, e Supplente; que servirão por todo o tempo da Sessão: examinarão, e verificarão a legitimidade da eleição dos seus Membros.

Art. 77. Todos os annos haverá Sessão, e durará dous mezes, podendo prorogar-se por mais um mez, se nisso convier a maioria do Conselho.

Art. 78. Para haver Sessão deverá achar-se reunida mais da metade do numero dos seus Membros.

Art. 79. Não podem ser eleitos para Membros do Conselho Geral, o Presidente da Provincia, o Secretario, e o Commandante das Armas.

Art. 80. O Presidente da Provincia assistirá á installação do Conselho Geral, que se fará no primeiro dia de Dezembro, e terá assento igual ao do Presidente do Conselho, e á sua direita; e ahi dirigirá o Presidente da Provincia sua fala ao Conselho; instruindo-o do estado dos negocios publicos, e das providencias, que a mesma Provincia mais precisa para seu melhoramento.

Art.. 81. Estes Conselhos terão por principal objecto propôr, discutir, e deliberar sobre os negocios mais interessantes das suas Provincias; formando projectos peculiares, e accommodados ás suas localidades, e urgencias.

Art. 82. Os negocios, que começarem nas Camaras serão remettidos officialmente ao Secretario do Conselho, aonde serão discutidos a portas abertas, bem como os que tiverem origem nos mesmos Conselhos. As suas resoluções serão tomadas á pluralidade absoluta de votos dos Membros presentes.

Art. 83. Não se podem propôr, nem deliberar nestes Conselhos Projectos.

I. Sobre interesses geraes da Nação.

II. Sobre quaesquer ajustes de umas com outras Provincias.

III. Sobre imposições, cuja iniciativa é da competencia particular da Camara dos Deputados. Art. 36.

IV. Sobre execução de Leis, devendo porém dirigir a esse respeito representações motivadas á Assembléa Geral, e ao Poder Executivo conjuntamente.

Art. 84. As Resoluções dos Conselhos Geraes de Provincia serão remetidas directamente ao Poder Executivo, pelo intermedio do Presidente da Provincia.

Art. 85. Se a Assembléa Geral se achar a esse tempo reunida, lhe serão immediatamente enviadas pela respectiva Secretaria de Estado, para serem propostas como Projectos de Lei, e obter a approvação da Assembléa por uma unica discussão em cada Camara.

Art. 86. Não se achando a esse tempo reunida a Assembléa, o Imperador as mandará provisoriamente executar, se julgar que ellas são dignas de prompta providencia, pela utilidade, que de sua observancia resultará ao bem geral da Provincia.

Art. 87. Se, porém não occorrerem essas circumstancias, o Imperador declarará, que - Suspende o seu juizo a respeito daquelle negocio - Ao que o Conselho responderá, que - recebeu mui respeitosa mente a resposta de Sua Magestade Imperial.

Art. 88. Logo que a Assembléa Geral se reunir, lhe serão enviadas assim essas Resoluções suspensas, como as que estiverem em execução, para serem discutidas, e deliberadas, na fórma do Art. 85.

Art. 89. O methodo de proseguirem os Conselhos Geraes de Provincia em seus trabalhos, e sua policia interna, e externa, tudo se regulará por um Regimento, que lhes será dado pela Assembléa Geral.

CAPITULO VI

Das Eleições.

Art. 90. As nomeações dos Deputados, e Senadores para a Assembléa Geral, e dos Membros dos Conselhos Geraes das Provincias, serão feitas por Eleições indirectas, elegendo a massa dos Cidadãos activos em Assembléas Parochiaes os Eleitores de Provincia, e estes os Representantes da Nação, e Provincia.

Art. 91. Têm voto nestas Eleições primarias

I. Os Cidadãos Brasileiros, que estão no gozo de seus direitos politicos.

II. Os Estrangeiros naturalizados.

Art. 92. São excluidos de votar nas Assembléas Parochiaes.

I. Os menores de vinte e cinco annos, nos quaes se não comprehendem os casados, e Officiaes Militares, que forem maiores de vinte e um annos, os Bachares Formados, e Clerigos de Ordens Sacras.

II. Os filhos familias, que estiverem na companhia de seus pais, salvo se servirem Officios publicos.

III. Os criados de servir, em cuja classe não entram os Guardalivros, e primeiros caixeiros das casas de commercio, os Criados da Casa Imperial, que não forem de galão branco, e os administradores das fazendas ruraes, e fabricas.

IV. Os Religiosos, e quaesquer, que vivam em Communidade claustral.

V. Os que não tiverem de renda liquida annual cem mil réis por bens de raiz, industria, commercio, ou Empregos.

Art. 93. Os que não podem votar nas Assembléas Primarias de Parochia, não podem ser Membros, nem votar na nomeação de alguma Autoridade electiva Nacional, ou local.

Art. 94. Podem ser Eleitores, e votar na eleição dos Deputados, Senadores, e Membros dos Conselhos de Provincia todos, os que podem votar na Assembléa Parochial. Exceptuam-se:

I. Os que não tiverem de renda liquida annual duzentos mil réis por bens de raiz, industria, commercio, ou emprego.

II. Os Libertos.

III. Os criminosos pronunciados em queréla, ou devassa.

Art. 95. Todos os que podem ser Eleitores, abeis para serem nomeados Deputados. Exceptuam-se

I. Os que não tiverem quatrocentos mil réis de renda liquida, na fórmula dos Arts. 92 e 94.

II. Os Estrangeiros naturalizados.

III. Os que não professarem a Religião do Estado.

Art. 96. Os Cidadãos Brasileiros em qualquer parte, que existam, são elegiveis em cada Districto Eleitoral para Deputados, ou Senadores, ainda quando ahi não sejam nascidos, residentes ou domiciliados.

Art. 97. Uma Lei regulamentar marcará o modo pratico das Eleições, e o numero dos Deputados relativamente á população do Imperio.

TITULO 5°

Do Imperador.

CAPITULO I

Do Poder Moderador.

Art. 98. O Poder Moderador é a chave de toda a organização Política, e é delegado privativamente ao Imperador, como Chefe Supremo da Nação, e seu Primeiro Representante, para que incessantemente vele sobre a manutenção da Independencia, equilibrio, e harmonia dos mais Poderes Politicos.

Art. 99. A Pessoa do Imperador é inviolavel, e Sagrada: Elle não está sujeito a responsabilidade alguma.

Art. 100. Os seus Titulos são "Imperador Constitucional, e Defensor Perpetuo do Brazil" e tem o Tratamento de Magestade Imperial.

Art. 101. O Imperador exerce o Poder Moderador

I. Nomeando os Senadores, na fórma do Art. 43.

II. Convocando a Assembléa Geral extraordinariamente nos intervallos das Sessões, quando assim o pede o bem do Imperio.

III. Sancionando os Decretos, e Resoluções da Assembléa Geral, para que tenham força de Lei: Art. 62.

IV. Approvando, e suspendendo interinamente as Resoluções dos Conselhos Provinciaes: Arts. 86, e 87.

V. Prorogando, ou adiando a Assembléa Geral, e dissolvendo a Camara dos Deputados, nos casos, em que o exigir a salvação do Estado; convocando immediatamente outra, que a substitua.

VI. Nomeando, e demittindo livremente os Ministros de Estado.

VII. Suspendendo os Magistrados nos casos do Art. 154.

VIII. Perdoando, e moderando as penas impostas e os Réos condemnados por Sentença.

IX. Concedendo Amnistia em caso urgente, e que assim aconselhem a humanidade, e bem do Estado.

CAPITULO II

Do Poder Executivo.

Art. 102. O Imperador é o Chefe do Poder Executivo, e o exercita pelos seus Ministros de Estado.

São suas principaes attribuições

I. Convocar a nova Assembléa Geral ordinaria no dia tres de Junho do terceiro anno da Legislatura existente.

II. Nomear Bispos, e prover os Beneficios Ecclesiasticos.

III. Nomear Magistrados.

IV. Prover os mais Empregos Civis, e Politicos.

V. Nomear os Commandantes da Força de Terra, e Mar, e removel-os, quando assim o pedir o Serviço da Nação.

VI. Nomear Embaixadores, e mais Agentes Diplomaticos, e Commerciaes.

VII. Dirigir as Negociações Politicas com as Nações estrangeiras.

VIII. Fazer Tratados de Alliança offensiva, e defensiva, de Subsidio, e Commercio, levando-os depois de concluidos ao conhecimento da Assembléa Geral, quando o interesse, e segurança do Estado permittirem. Se os Tratados concluidos em tempo de paz envolverem cessão, ou troca de Torritorio do Imperio, ou de Possessões, a que o Imperio tenha direito, não serão ratificados, sem terem sido approvados pela Assembléa Geral.

IX. Declarar a guerra, e fazer a paz, participando á Assembléa as communicações, que forem compatíveis com os interesses, e segurança do Estado.

X. Conceder Cartas de Naturalisação na fórma da Lei.

XI. Conceder Titulos, Honras, Ordens Militares, e Distincções em recompensa de serviços feitos ao Estado; dependendo as Mercês pecuniarias da approvação da Assembléa, quando não estiverem já designadas, e taxadas por Lei.

XII. Expedir os Decretos, Instrucções, e Regulamentos adequados á boa execução das Leis.

XIII. Decretar a applicação dos rendimentos destinados pela Assembléa aos varios ramos da publica Administração.

XIV. Conceder, ou negar o Beneplacito aos Decretos dos Concilios, e Letras Apostolicas, e quaesquer outras Constituições Ecclesiasticas que se não oppozerem á Constituição; e precedendo approvação da Assembléa, se contiverem disposição geral.

XV. Prover a tudo, que fôr concernente á segurança interna, e externa do Estado, na fórma da Constituição.

Art. 103. O Imperador antes do ser acclamado prestará nas mãos do Presidente do Senado, reunidas as duas Camaras, o seguinte Juramento - Juro manter a Religião Catholica Apostolica Romana, a integridade, e indivisibilidade do Imperio; observar, e fazer observar a Constituição Politica da Nação Brasileira, e mais Leis do Imperio, e prover ao bem geral do Brazil, quanto em mim couber.

Art. 104. O Imperador não poderá sahir do Imperio do Brazil, sem o consentimento da Assembléa Geral; e se o fizer, se entenderá, que abdicou a Corôa.

CAPITULO III

Da Familia Imperial, e sua Dotação.

Art. 105. O Herdeiro presumptivo do Imperio terá o Titulo de "Principe Imperial" e o seu Primogenito o de "Principe do Grão Pará" todos os mais terão o de "Principes". O tratamento do Herdeiro presumptivo será o de "Alteza Imperial" e o mesmo será o do Principe do Grão Pará: os outros Principes terão o Tratamento de Alteza.

Art. 106. O Herdeiro presumptivo, em completando quatorze annos de idade, prestará nas mãos do Presidente do Senado, reunidas as duas Camaras, o seguinte Juramento - Juro manter a Religião Catholica Apostolica Romana, observar a Constituição Politica da Nação Brasileira, e ser obediente ás Leis, e ao Imperador.

Art. 107. A Assembléa Geral, logo que o Imperador succeder no Imperio, lhe assignará, e á Imperatriz Sua Augusta Esposa uma Dotação correspondente ao decoro de Sua Alta Dignidade.

Art. 108. A Dotação assignada ao presente Imperador, e á Sua Augusta Esposa deverá ser augmentada, visto que as circumstancias actuaes não permittem, que se fixe desde já uma somma adequada ao decoro de Suas Augustas Pessoas, e Dignidade da Nação.

Art. 109. A Assembléa assignará tambem alimentos ao Principe Imperial, e aos demais Principes, desde que nascerem. Os alimentos dados aos Principes cessarão sómente, quando elles sahirem para fóra do Imperio.

Art. 110. Os Mestres dos Principes serão da escolha, e nomeação do Imperador, e a Assembléa lhes designará os Ordenados, que deverão ser pagos pelo Thesouro Nacional.

Art. 111. Na primeira Sessão de cada Legislatura, a Camara dos Deputados exigirá dos Mestres uma conta do estado do adiantamento dos seus Augustos Discipulos.

Art. 112. Quando as Princezas houverem de casar, a Assembléa lhes assignará o seu Dote, e com a entrega delle cessarão os alimentos.

Art. 113. Aos Principes, que se casarem, e forem residir fóra do Imperio, se entregará por uma vez sómente uma quantia determinada pela Assembléa, com o que cessarão os alimentos, que percebiam.

Art. 114. A Dotação, Alimentos, e Dotes, de que fallam os Artigos antecedentes, serão pagos pelo Thesouro Publico, entregues a um Mordomo, nomeado pelo Imperador, com quem se poderão tratar as Acções activas e passivas, concernentes aos interesses da Casa Imperial.

Art. 115. Os Palacios, e Terrenos Nacionaes, possuidos actualmente pelo Senhor D. Pedro I, ficarão sempre pertencendo a Seus Successores; e a Nação cuidará nas acquisições, e construcções, que julgar convenientes para a decencia, e recreio do Imperador, e sua Familia.

CAPITULO IV

Da Successão do Imperio.

Art. 116. O Senhor D. Pedro I, por Unanime Acclamação dos Povos, actual Imperador Constittucional, e Defensor Perpetuo, Imperará sempre no Brazil.

Art. 117. Sua Descendencia legitima succederá no Throno, Segundo a ordem regular do primogenitura, e representação, preferindo sempre a linha anterior ás posteriores; na mesma linha, o gráo mais proximo ao mais remoto; no mesmo gráo, o sexo masculino ao feminino; no mesmo sexo, a pessoa mais velha á mais moça.

Art. 118. Extinctas as linhas dos descendentes legitimos do Senhor D. Pedro I, ainda em vida do ultimo descendente, e durante o seu Imperio, escolherá a Assembléa Geral a nova Dynastia.

Art. 119. Nenhum Estrangeiro poderá succeder na Corôa do Imperio do Brazil.

Art. 120. O Casamento da Princeza Herdeira presumptiva da Corôa será feito a aprazimento do Imperador; não existindo Imperador ao tempo, em que se tratar deste Consorcio, não poderá elle effectuar-se, sem approvação da Assembléa Geral. Seu Marido não terá parte no Governo, e sómente se chamará Imperador, depois que tiver da Imperatriz filho, ou filha.

CAPITULO V

Da Regencia na menoridade, ou impedimento do Imperador.

Art. 121. O Imperador é menor até á idade de dezoito annos completos.

Art. 122. Durante a sua menoridade, o Imperio será governado por uma Regencia, a qual pertencerá na Parente mais chegado do Imperador, segundo a ordem da Successão, e que seja maior de vinte e cinco annos.

Art. 123. Se o Imperador não tiver Parente algum, que reuna estas qualidades, será o Imperio governado por uma Regencia permanente, nomeada pela Assembléa Geral, composta de tres Membros, dos quaes o mais velho em idade será o Presidente.

Art. 124. Em quanto esta Regencia se não eleger, governará o Imperio uma Regencia provisional, composta dos Ministros de Estado do Imperio, e da Justiça; e dos dous Conselheiros de Estado mais antigos em exercicio, presidida pela Imperatriz Viuva, e na sua falta, pelo mais antigo Conselheiro de Estado.

Art. 125. No caso de fallecer a Imperatriz Imperante, será esta Regencia presidida por seu Marido.

Art. 126. Se o Imperador por causa physica, ou moral, evidentemente reconhecida pela pluralidade de cada uma das Camaras da Assembléa, se impossibilitar para governar, em seu logar governará, como Regente o Principe Imperial, se for maior de dezoito annos.

Art. 127. Tanto o Regente, como a Regencia prestará o Juramento mencionado no Art. 103, accrescentando a clausula de fidelidade na Imperador, e de lhe entregar o Governo, logo que elle chegue á maioridade, ou cessar o seu impedimento.

Art. 128. Os Actos da Regencia, e do Regente serão expedidos em nome do Imperador pela formula seguinte - Manda a Regencia em nome do Imperador... - Manda o Principe Imperial Regente em nome do Imperador.

Art. 129. Nem a Regencia, nem o Regente será responsavel.

Art. 130. Durante a menoridade do Successor da Corôa, será seu Tutor, quem seu Pai lhe tiver nomeado em Testamento; na falta deste, a Imperatriz Mãi, em quanto não tornar a casar: faltando esta, a Assembléa Geral nomeará Tutor, com tanto que nunca poderá ser Tutor do Imperador menor aquelle, a quem possa tocar a successão da Corôa na sua falta.

CAPITULO VI

Do Ministerio.

Art. 131. Haverá differentes Secretarias de Estado. A Lei designará os negocios pertencentes a cada uma, e seu numero; as reunirá, ou separará, como mais convier.

Art. 132. Os Ministros de Estado referendarão, ou assignarão todos os Actos do Poder Executivo, sem o que não poderão ter execução.

Art. 133. Os Ministros de Estado serão responsaveis

I. Por traição.

II. Por peita, suborno, ou concussão.

III. Por abuso do Poder.

IV. Pela falta de observancia da Lei.

V. Pelo que obrarem contra a Liberdade, segurança, ou propriedade dos Cidadãos.

VI. Por qualquer dissipação dos bens publicos.

Art. 134. Uma Lei particular especificará a natureza destes delictos, e a maneira de proceder contra elles.

Art. 135. Não salva aos Ministros da responsabilidade a ordem do Imperador vocal, ou por escripto.

Art. 136. Os Estrangeiros, posto que naturalisados, não podem ser Ministros de Estado.

CAPITULO VII

Do Conselho de Estado.

Art. 137. Haverá um Conselho de Estado, composto de Conselheiros vitalicios, nomeados pelo Imperador.

Art. 138. O seu numero não excederá a dez.

Art. 139; Não são comprehendidos neste numero os Ministros de Estado, nem estes serão reputados Conselheiros de Estado, sem especial nomeação do Imperador para este Cargo.

Art. 140. Para ser Coaselheiro de Estado requerem-se as mesmas qualidades, que devem concorrer para ser Senador.

Art. 14I. Os Conselheiros de Estado, antes de tomarem posse, prestarão juramento nas mãos do Imperador de - manter a Religião Catholica Apostolica Romana; observar a

Constituição, e às Leis; ser fieis ao Imperador; aconselhal-o segundo suas consciencias, attendendo sómente ao bem da Nação.

Art. 142. Os Conselheiros serão ouvidos em todos os negocios graves, e medidas geraes da publica Administração; principalmente sobre a declaração da Guerra, ajustes de paz, negociações com as Nações Estrangeiras, assim como em todas as occasiões, em que o Imperador se proponha exercer qualquer das attribuições proprias do Poder Moderador, indicadas no Art. 101, á excepção da VI.

Art. 143. São responsaveis os Conselheiros de Estado pelos conselhos, que derem, oppostos ás Leis, e ao interesse do Estado, manifestamente dolosos.

Art. 144. O Principe Imperial, logo que tiver dezoito annos completos, será de Direito do Conselho de Estado: os demais Principes da Casa Imperial, para entrarem no Conselho de Estado ficam dependentes da nomeação do Imperador. Estes, e o Principe Imperial não entram no numero marcado no Art. 138.

CAPITULO VIII.

Da Força Militar.

Art. 145. Todos os Brasileiros são obrigados a pegar em armas, para sustentar a Independencia, e integridade do Imperio, e defendel-o dos seus inimigos externos, ou internos.

Art. 146. Emquanto a Assembléa Geral não designar a Força Militar permanente de mar, e terra, substituirá, a que então houver, até que pela mesma Assembléa seja alterada para mais, ou para menos.

Art. 147. A Força Militar é essencialmente obediente; jamais se poderá reunir, sem que lhe seja ordenado pela Autoridade legitima.

Art. 148. Ao Poder Executivo compete privativamente empregar a Força Armada de Mar, e Terra, como bem lhe parecer conveniente á Segurança, e defesa do Imperio.

Art. 149. Os Officiaes do Exercito, e Armada não podem ser privados das suas Patentes, senão por Sentença proferida em Juizo competente.

Art. 150. Uma Ordenança especial regulará a Organização do Exercito do Brazil, suas Promoções, Soldos e Disciplina, assim como da Força Naval.

TITULO 6º

Do Poder Judicial.

CAPITULO ÚNICO

Dos Juizes, e Tribunaes de Justiça.

Art. 151. O Poder Judicial independente, e será composto de Juizes, e Jurados, os quaes terão logar assim no Civel, como no Crime nos casos, e pelo modo, que os Codigos determinarem.

Art. 152. Os Jurados pronunciam sobre o facto, e os Juizes applicam a Lei.

Art. 153. Os Juizes de Direito serão perpetuos, o que todavia se não entende, que não possam ser mudados de uns para outros Logares pelo tempo, e maneira, que a Lei determinar.

Art. 154. O Imperador poderá suspendel-os por queixas contra elles feitas, precedendo audiencia dos mesmos Juizes, informação necessaria, e ouvido o Conselho de Estado. Os papeis, que lhes são concernentes, serão remettidos á Relação do respectivo Districto, para proceder na fórma da Lei.

Art. 155. Só por Sentença poderão estes Juizes perder o Logar.

Art. 156. Todos os Juizes de Direito, e os Officiaes de Justiça são responsaveis pelos abusos de poder, e prevaricações, que commetterem no exercicio de seus Empregos; esta responsabilidade se fará effectiva por Lei regulamentar.

Art. 157. Por suborno, peita, peculato, e concussão haverá contra elles acção popular, que poderá ser intentada dentro de anno, e dia pelo proprio queixoso, ou por qualquer do Povo, guardada a ordem do Processo estabelecida na Lei.

Art. 158. Para julgar as Causas em segunda, e ultima instancia haverá nas Provincias do Imperio as Relações, que forem necessarias para commodidade dos Povos.

Art. 159. Nas Causas crimes a Inquirição das Testemunhas, e todos os mais actos do Processo, depois da pronuncia, serão publicos desde já.

Art. 160. Nas civeis, e nas penaes civilmente intentadas, poderão as Partes nomear Juizes Arbitros. Suas Sentenças serão executadas sem recurso, se assim o convencionarem as mesmas Partes.

Art. 161. Sem se fazer constar, que se tem intentado o meio da reconciliação, não se começará Processo algum.

Art. 162. Para este fim haverá juizes de Paz, os quaes serão electivos pelo mesmo tempo, e maneira, por que se elegem os Vereadores das Camaras. Suas attribuições, e Districtos serão regulados por Lei.

Art. 163. Na Capital do Imperio, além da Relação, que deve existir, assim como nas demais Provincias, haverá tambem um Tribunal com a denominação de - Supremo Tribunal de Justiça - composto de Juizes Letrados, tirados das Relações por suas antiguidades; e serão condecorados com o Titulo do Conselho. Na primeira organização poderão ser empregados neste Tribunal os Ministros daquelles, que se houverem de abolir.

Art. 164. A este Tribunal Compete:

I. Conceder, ou denegar Revistas nas Causas, e pela maneira, que a Lei determinar.

II. Conhecer dos delictos, e erros do Officio, que commetterem os seus Ministros, os das Relações, os Empregados no Corpo Diplomatico, e os Presidentes das Provincias.

III. Conhecer, e decidir sobre os conflictos de jurisdicção, e competencia das Relações Provincias.

TITULO 7º

Da Administração e Economia das Provincias.

CAPITULO I.

Da Administração.

Art. 165. Haverá em cada Provincia um Presidente, nomeado pelo Imperador, que o poderá remover, quando entender, que assim convem ao bom serviço do Estado.

Art. 466. A Lei designará as suas attribuições, competencia, e autoridade, e quanto convier no melhor desempenho desta Administração.

CAPITULO II.

Das Camaras.

Art. 167. Em todas as Cidades, e Villas ora existentes, e nas mais, que para o futuro se crearem haverá Camaras, ás quaes compete o Governo economico, e municipal das mesmas Cidades, e Villas.

Art. 168. As Camaras serão electivas, e compostas do numero de Vereadores, que a Lei designar, e o que obtiver maior numero de votos, será Presidente.

Art. 169. O exercicio de suas funcções municipaes, formação das suas Posturas policiaes, applicação das suas rendas, e todas as suas particulares, e uteis attribuições, serão decretadas por uma Lei regulamentar.

CAPITULO III.

Da Fazenda Nacional.

Art. 170. A Receita, e despeza da Fazenda Nacional será encarregada a um Tribunal, debaixo de nome de "Thesouro Nacional" aonde em diversas Estações, devidamente estabelecidas por Lei, se regulará a sua administração, arrecadação e contabilidade, em reciproca correspondencia com as Thesourarias, e Autoridades das Provincias do Imperio.

Art. 171. Todas as contribuições directas, á excepção daquellas, que estiverem applicadas aos juros, e amortisação da Divida Publica, serão annualmente estabelecidas pela Assembléa Geral, mas continuarão, até que se publique a sua derogação, ou sejam substituidas por outras.

Art. 172. O Ministro de Estado da Fazenda, havendo recebido dos outros Ministros os orçamentos relativos ás despezas das suas Repartições, apresentará na Camara dos Deputados annualmente, logo que esta estiver reunida, um Balanço geral da receita e despeza do Thesouro Nacional do anno antecedente, e igualmente o orçamento geral de todas as despezas publicas do anno futuro, e da importancia de todas as contribuições, e rendas publicas.

TITULO 8º

Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros.

Art. 173. A Assembléa Geral no principio das suas Sessões examinará, se a Constituição Política do Estado tem sido exactamente observada, para prover, como fôr justo.

Art. 174. Se passados quatro annos, depois de jurada a Constituição do Brazil, se conhecer, que algum dos seus artigos merece reforma, se fará a proposição por escripto, a qual deve ter origem na Camara dos Deputados, e ser apoiada pela terça parte delles.

Art. 175. A proposição será lida por tres vezes com intervallos de seis dias de uma á outra leitura; e depois da terceira, deliberará a Camara dos Deputados, se poderá ser admittida á discussão, seguindo-se tudo o mais, que é preciso para formação de uma Lei.

Art. 176. Admittida a discussão, e vencida a necessidade da reforma do Artigo Constitucional, se expedirá Lei, que será sancionada, e promulgada pelo Imperador em fórma ordinaria; e na qual se ordenará aos Eleitores dos Deputados para a seguinte Legislatura, que nas Procuções lhes confirmam especial faculdade para a pretendida alteração, ou reforma.

Art. 177. Na seguinte Legislatura, e na primeira Sessão será a materia proposta, e discutida, e o que se vencer, prevalecerá para a mudança, ou addição á Lei fundamental; e juntando-se á Constituição será solemnemente promulgada.

Art. 178. E' só Constitucional o que diz respeito aos limites, e attribuições respectivas dos Poderes Politicos, e aos Direitos Politicos, e individuaes dos Cidadãos. Tudo, o que não é Constitucional, póde ser alterado sem as formalidades referidas, pelas Legislaturas ordinarias.

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

I. Nenhum Cidadão póde ser obrigado a fazer, ou deixar de fazer alguma cousa, senão em virtude da Lei.

II. Nenhuma Lei será estabelecida sem utilidade publica.

III. A sua disposição não terá effeito retroactivo.

IV. Todos podem communicar os seus pensamentos, por palavras, escriptos, e publical-os pela Imprensa, sem dependencia de censura; com tanto que hajam de responder pelos abusos, que commetterem no exercicio deste Direito, nos casos, e pela fórma, que a Lei determinar.

V. Ninguem póde ser perseguido por motivo de Religião, uma vez que respeite a do Estado, e não offenda a Moral Publica.

VI. Qualquer póde conservar-se, ou sahir do Imperio, como lhe convenha, levando comsigo os seus bens, guardados os Regulamentos policiaes, e salvo o prejuizo de terceiro.

VII. Todo o Cidadão tem em sua casa um asylo inviolavel. De noite não se poderá entrar nella, senão por seu consentimento, ou para o defender de incendio, ou inundaçãõ; e de dia só será franqueada a sua entrada nos casos, e pela maneira, que a Lei determinar.

VIII. Ninguem poderá ser preso sem culpa formada, excepto nos casos declarados na Lei; e nestes dentro de vinte e quatro horas contadas da entrada na prisão, sendo em Cidades, Villas, ou outras Povoações proximas aos logares da residencia do Juiz; e nos logares remotos dentro de um prazo razoavel, que a Lei marcará, attenta a extensão do territorio, o Juiz por uma Nota, por elle assignada, fará constar ao Réo o motivo da prisão, os nomes do seu accusador, e os das testermunhas, havendo-as.

IX. Ainda com culpa formada, ninguem será conduzido á prisão, ou nella conservado estando já preso, se prestar fiança idonea, nos casos, que a Lei a admite: e em geral nos crimes, que não tiverem maior pena, do que a de seis mezes de prisão, ou desterro para fóra da Comarca, poderá o Réo livrar-se solto.

X. A' excepção de flagrante delicto, a prisão não póde ser executada, senão por ordem escripta da Autoridade legitima. Se esta fôr arbitraria, o Juiz, que a deu, e quem a tiver requerido serão punidos com as penas, que a Lei determinar.

O que fica disposto acerca da prisão antes de culpa formada, não comprehende as Ordenanças Militares, estabelecidas como necessarias á disciplina, e recrutamento do Exercito; nem os casos, que não são puramente criminaes, e em que a Lei determina todavia a prisão de alguma pessoa, por desobedecer aos mandados da justiça, ou não cumprir alguma obrigação dentro do determinado prazo.

XI. Ninguem será sentenciado, senão pela Autoridade competente, por virtude de Lei anterior, e na fórma por ella prescripta.

XII. Será mantida a independencia do Poder Judicial. Nenhuma Autoridade poderá avocar as Causas pendentes, sustal-as, ou fazer reviver os Processos findos.

XIII. A Lei será igual para todos, quer proteja, quer castigue, o recompensará em proporção dos merecimentos de cada um.

XIV. Todo o cidadão pode ser admittido aos Cargos Publicos Civis, Politicos, ou Militares, sem outra differença, que não seja dos seus talentos, e virtudes.

XV. Ninguem será exempto de contribuir pera as despezas do Estado em proporção dos seus haveres.

XVI. Ficam abolidos todos os Privilegios, que não forem essencial, e inteiramente ligados aos Cargos, por utilidade publica.

XVII. A' excepção das Causas, que por sua natureza pertencem a Juizos particulares, na conformidade das Leis, não haverá Foro privilegiado, nem Commissões especiaes nas Causas civeis, ou crimes.

XVIII. Organizar-se-ha quanto antes um Codigo Civil, e Criminal, fundado nas solidas bases da Justiça, e Equidade.

XIX. Desde já ficam abolidos os açoites, a tortura, a marca de ferro quente, e todas as mais penas crueis.

XX. Nenhuma pena passará da pessoa do delinquente. Por tanto não haverá em caso algum confiscação de bens, nem a infamia do Réo se transmittirá aos parentes em qualquer gráo, que seja.

XXI. As Cadêas serão seguras, limpas, o bem arejadas, havendo diversas casas para separação dos Réos, conforme suas circumstancias, e natureza dos seus crimes.

XXII. E'garantido o Direito de Propriedade em toda a sua plenitude. Se o bem publico legalmente verificado exigir o uso, e emprego da Propriedade do Cidadão, será elle préviamente indemnizado do valor della. A Lei marcará os casos, em que terá logar esta unica excepção, e dará as regras para se determinar a indemnisação.

XXIII. Tambem fica garantida a Divida Publica.

XXIV. Nenhum genero de trabalho, de cultura, industria, ou commercio póde ser prohibido, uma vez que não se opponha aos costumes publicos, á segurança, e saude dos Cidadãos.

XXV. Ficam abolidas as Corporações de Officios, seus Juizes, Escrivães, e Mestres.

XXVI. Os inventores terão a propriedade das suas descobertas, ou das suas producções. A Lei lhes assegurará um privilegio exclusivo temporario, ou lhes remunerará em resarcimento da perda, que hajam de soffrer pela vulgarisação.

XXVII. O Segredo das Cartas é inviolavel. A Administração do Correio fica rigorosamente responsavel por qualquer infracção deste Artigo.

XXVIII. Ficam garantidas as recompensas conferidas pelos serviços feitos ao Estado, quer Civis, quer Militares; assim como o direito adquirido a ellas na fórmula das Leis.

XXIX. Os Empregados Publicos são strictamente responsaveis pelos abusos, e omissões praticadas no exercicio das suas funções, e por não fazerem effectivamente responsaveis aos seus subalternos.

XXX.. Todo o Cidadão poderá apresentar por escripto ao Poder Legislativo, e ao Executivo reclamações, queixas, ou petições, e até expôr qualquer infracção da Constituição, requerendo perante a competente Auctoridade a effectiva responsabilidade dos infractores.

XXXI. A Constituição também garante os soccorros publicos.

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.

XXXIV. Os Poderes Constitucionaes não podem suspender a Constituição, no que diz respeito aos direitos individuaes, salvo nos casos, e circumstancias especificadas no paragrapho seguinte.

XXXV. Nos casos de rebelião, ou invasão de inimigos, pedindo a segurança do Estado, que se dispensem por tempo determinado algumas das formalidades, que garantem a liberdade individual, poder-se-ha fazer por acto especial do Poder Legislativo. Não se achando, porém a esse tempo reunida a Assembléa, e correndo a Patria perigo imminente, poderá o Governo exercer esta mesma providencia, como medida provisoria, e indispensavel, suspendendo-a immediatamente que cesse a necessidade urgente, que a motivou; devendo num, e outro caso remetter á Assembléa, logo que reunida fôr, uma relação motivada das prisões, e d'outras medidas de prevenção tomadas; e quaesquer Autoridades, que tiverem mandado proceder a ellas, serão responsaveis pelos abusos, que tiverem praticado a esse respeito.

Rio de Janeiro, 11 de Dezembro de 1823.

Mandamos, portanto, a todas as Autoridades, a quem o conhecimento e execução desta Constituição pertencer, que a jurem, e façam jurar, a cumpram, e façam cumprir, e guardar tão inteiramente, como nella se contem. O Secretario de Estado dos Negocios do Imperio a faça imprimir, publicar, e correr. Dada na Cidade do Rio de Janeiro, aos vinte e cinco de Março de mil oitocentos e vinte e quatro, terceiro da Independencia e do Imperio.

IMPERADOR Com Guarda.

João Severiano Maciel da Costa.

Carta de Lei, pela qual VOSSA MAGESTADE IMPERIAL Manda cumprir, e guardar inteiramente a Constituição Politica do Imperio do Brazil, que VOSSA MAGESTADE IMPERIAL Jurou, annuindo às Representações dos Povos.

Para Vossa Magestade Imperial ver.

Luiz Joaquim dos Santos Marrocos a fez.

Registrada na Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil a fls. 17 do Liv. 4º de Leis, Alvarás e Cartas Imperiaes. Rio de Janeiro em 22 de Abril de 1824.

Josè Antonio de Alvarenga Pimentel.

ANEXO II**A NOVA POLÍTICA EDUCACIONAL - ESBOÇO DE UM PROGRAMA****EXTRAÍDO DO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO****NOVA.****JUNHO DE 1932.**

ANEXO II

A Nova Política Educacional - Esboço de um Programa Extraído do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova Junho de 1932

1. Estabelecimento de um sistema completo de educação, com uma estrutura orgânica, conforme as necessidades brasileiras, as novas diretrizes econômicas e sociais da civilização atual e os seguintes princípios gerais:

a) a educação é considerada, em todos os seus graus, como uma função social e um serviço essencialmente público que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais;

b) cabe aos Estados federados organizar, custear e ministrar o ensino em todos os graus, de acordo com os princípios e as normas gerais estabelecidos na Constituição e, em leis ordinárias pela União, a que competem a educação na capital do País, uma ação supletiva onde quer que haja deficiência de meios e a ação fiscalizadora, coordenada e estimulada pelo Ministério da Educação;

c) o sistema escolar deve ser estabelecido nas bases de uma educação integral; em comum para os alunos de um e outro sexo e de acordo com suas aptidões naturais; única para todos e leiga, sendo a educação primária gratuita e obrigatória; o ensino deve tender gradativamente à obrigatoriedade até 18 anos e à gratuidade em todos os graus.

2. Organização da escola secundária (de 6 anos) em tipo flexível, de nítida finalidade social, como escola para o povo, não proposta a preservar e a transmitir as culturas clássicas, mas destinada, pela sua estrutura democrática, a ser acessível e proporcionar as mesmas oportunidades para todos, tendo, sobre a base de uma cultura geral comum, as seções de especialização para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências), ou de preponderância manual e mecânica (cursos de caráter técnico).

3. Desenvolvimento da educação técnico profissional de nível secundário e superior, como base da economia nacional, com a necessária variedade de tipos de escolas:

a) de agricultura, de minas e de pesca (extração de matérias-primas);
b) industriais e profissionais (elaboradores de matérias-primas);
c) de transportes e comércio (distribuição de produtos elaborados); e segundo métodos e diretrizes que possam formar técnicos e operários capazes em todos os graus da hierarquia industrial.

4. Organização de medidas e instituições de psicotécnica e orientação profissional para o estudo prático do problema da orientação e seleção profissional e adaptação científica do trabalho às aptidões naturais.

5. Criação de universidades de tal maneira organizadas e aparelhadas que possam exercer a tríplice função que lhes é essencial, de elaborar e criar a ciência, transmiti-la e vulgarizá-la, e sirvam, portanto, na variedade de seus institutos:

a) à pesquisa científica e à cultura livre e desinteressada;
b) à formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores (unidade na preparação do pessoal do ensino);
c) à formação de profissionais em todas as profissões de base científica;
d) à vulgarização ou popularização científica, literária e artística, por todos os meios de extensão universitária.

6. Criação de fundos escolares ou especiais (autonomia econômica) destinados à manutenção e desenvolvimento da educação, em todos os graus, e constituídos, além de outras rendas e recursos especiais, de uma porcentagem das rendas arrecadadas pela União, pelos Estados e pelos Municípios.

7. Fiscalização de todas as instituições particulares de ensino, que cooperarão com o Estado na obra de educação e cultura, já como função supletiva, em qualquer dos graus de ensino, de acordo com as normas básicas estabelecidas em leis ordinárias, já como campos de ensaios e experimentação pedagógica.

8. Desenvolvimento das instituições de educação e de assistência física e psíquica à criança na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins de infância) e de todas as instituições complementares pré-escolares e pós-escolares:

- a) para a defesa da saúde dos escolares, como serviços médico e dentário escolares (com função preventiva, educativa ou formadora de hábitos sanitários e clínica, pelas clínicas escolares, colônias de férias e escolas para crianças débeis) e para a prática de educação física (praças de jogos para crianças, praças de esporte, piscinas e estádios);
- b) para a criação de um meio escolar natural e social e o desenvolvimento do espírito de solidariedade e cooperação social (como as caixas escolares, cooperativas escolares, etc.);
- c) para articulação da escola com o meio social (círculos de pais e professores, conselhos escolares) e intercâmbio interestadual e internacional de alunos e professores;
- d) para a intensificação e extensão da obra de educação e cultura (bibliotecas escolares, fixas ou circulantes, museus escolares, rádio e cinema educativo).

9. Reorganização da administração escolar e dos serviços técnicos de ensino, em todos os departamentos, de tal maneira que todos esses serviços possam ser:

- a) executados com rapidez e eficiência, tendo em vista o máximo de resultado com o mínimo de despesa;
- b) estudados, analisados e medidos cientificamente, e, portanto, rigorosamente controlados nos seus resultados;
- c) constantemente estimulados e revistos, renovados e aperfeiçoados por um corpo técnico de analistas e investigadores pedagógicos e sociais, por meio de pesquisas, inquéritos, estatísticas e experiências.

10. Reconstrução do sistema educacional em bases que possam contribuir para a interpretação das classes sociais e a formação de uma sociedade humana mais justa e que tenha por objeto a organização da escola unificada, desde o jardim de infância à universidade, “em vista da seleção dos melhores”, e, portanto, o máximo desenvolvimento dos normais (escola comum), como o tratamento especial de anormais, subnormais e supernormais (classes diferenciais e escolas especiais).

ANEXO III

SIGNATÁRIOS DO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO

NOVA – MAIS UMA VEZ CONVOCADOS.

ANO DE 1959.

ANEXO III

**Signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – Mais uma vez convocados
Ano de 1959**

Fernando de Azevedo	Maria Isolina Pinheiro
Júlio Mesquita Filho	Rui Galvão de Andrada Coelho
Antônio Ferreira de Almeida Júnior	Mário Barata
Anísio Spínola Teixeira	Luís Eucídio Melo Filho
A. Carneiro Leão	Mário Travassos
José Augusto B. de Medeiros	José Lacerda Araújo Feio
Abgar Renault	Otacílio Cunha
Raul Bittencourt	Víctor Staviarski
Carlos Delgado de Carvalho	Cesar Lattes
Joaquim de Faria Góes Filho	José Alberto de Melo
Arthur Moses	L. Laboriau
Hermes Lima	O. Frota Pessoa
Armanda Alvaro Alberto	Celso Kelly
Paulo Duarte	Alvaro Kilkerry
Mário de Brito	Bayart Damaria Bolteaux
Sérgio Buarque de Holanda	Afonso Varzea
Nelson Werneck Sodré	Mário Casassanta
Milton da Silva Rodrigues	Luis Palmeira
Nóbrega da Cunha	Joel Martins
Florestan Fernandes	Fritz Delauro
Pedro Gouvêa Filho	Raul Rodrigues Gomes
A. Menezes de Oliveira	Mecenas Dourado
João Cruz Costa	Perseu Abramo
Afrânio Coutinho	Iva Weisberg
Paschoal Lemme	Linneu Camargo Schultzer
José de Faria Góes Sobrinho	Alvércio Moreira Alves
Haiti Moussatché	Douglas Monteiro
J. Leite Lopes	David Perez
Gabriel Fialho	Moises Brejon
Jacques Danon	Paulo Leal Ferreira
Maria Laura Monsinho	José de Almeida Barreto
Maria Yedda Linhares	Paulo Roberto de Paula e Silva
Anne Danon	Afonso Saldanha
Roberto Cardoso Oliveira	Jorge Leal Ferreira
Oracy Nogueira	Jorge Barata
Luis de Castro Faria	A. H. Zimmermann
Amilcar Viana Martins	Cesar Veiga
Branca Fialho	Diógenes Rodrigues de Oliveira
Euryalo Cannabrava	Mendonça Pinto
Thales Mello de Carvalho	Silvestre Ragusa
Ophelia Boisson	Augusto Rodrigues
Francisco Montojos	Nelson Martins

Joaquim Ribeiro Darci Ribeiro	Dulce Kanitz
Egon Schaden	Paulo Maranhão
Jaiyme Abreu	Neusa Worllo
Juracy Silveira	Alvaro Palmeiro
Lídio Teixeira	Rubens Falcão
Eurípedes Simões de Paula	Otavio Dias Carneiro
Carlos Correia Mascaro	Jaime Bittencourt
Renato Jardim Moreira	Geraldo Bastos Silva
Azis Simão	Letelba Rodrigues de Brito
Maria Isaura Pereira de Queiroz	Joaquina Daltro
Lúcia Marques Pinheiro	Honório Peçanha
Armando de Campos	Helena Moreira Guimarães
Laerte Ramos de Carvalho	Ester Botelho Orêstes
Maria José Garcia Wereb	Mariana Alvim
Fernando Henrique Cardoso	Aldo Muylaert
Samuel Wereb	Irene de Melo Carvalho
Ruth Correia Leite Cardoso	Tasso Moura
Carlos Lyra	Cecília Meirelles
Joaquim Pimenta	Maria Geni Ferreira da Silva
Alice Pimenta	Jorge Figueira Machado
Gui de Holanda	Paulo Campos
Adalberto Sena	Tarcisio Tupinambá
Antonio Candido de Melo e Souza	Baltazar Xavier
Inezil Pena Marinho	Teófilo Moisés
Maria Thetis	Gastão Gouvêa
Alberto Pizarro Jacobina	Albino Peixoto
Alvaro Vieira Pinto	Dalila Quitete
Modesto de Abreu	Augusto de Lima Filho
Zenaide Cardoso Schultz	Miguel Reale
Celita Barcelos Rosa	Manoel de Carvalho
Ismael França Campos	Wilson Martins
Zilda Faria Machado	Milton Lourenço de Oliveira
Iracema França Campos	Roberto Danemann
Alfredina de Souto S.Sommer	Silvia Bastos Tigre
Oto Carlos Bandeira Duarte Filho	Wilson Cantoni
Valdemar Marques Pires	Raul Sellis
Viriato da Costa Gomes	Silvia Maurer
Niel Aquino Casses	
Terezinha de Azeredo Fortes	
Hugo Regis dos Reis	

ANEXO IV

CARTA DE DEMISSÃO DE ANÍSIO TEIXEIRA

A

PEDRO ERNESTO BATISTA.

RIO DE JANEIRO,

DEZEMBRO DE 1935.

ANEXO IV

Carta de demissão de Anísio Teixeira a Pedro Ernesto Batista.
Rio de Janeiro, dez.1935.

Exmo. Sr. Prefeito:

Pela conversa que tive, ontem, com vossa excelência, pude perceber que a minha permanência na Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal constituía embaraço político para o governo de Vossa Excelência. Reiterei, imediatamente, o meu pedido de demissão, que esteve sempre formulado, porque nunca ocupei incondicionalmente esse cargo, nem nenhum outro, mas o exercício, como os demais, em caráter rigorosamente técnico, subordinando a minha permanência neles à possibilidade de realizar programas que a minha consciência profissional houvesse traçado. Renovo a declaração, porque não é possível aceitar agora a minha exoneração sem a ressalva de que ela não envolve, de modo algum, a confissão, que se poderia supor implícita, de participação, por qualquer modo, nos últimos movimentos de insurreição ocorridos no país. Não sendo político e sim educador, sou, por doutrina, adverso a movimentos de violência, cuja eficiência contesto e sempre contestei. Toda a minha obra, de pensamento e de ação, aí está para serem examinada e investigada, exame e investigação que solicito, para que se lhe descubram outras tendências e outra significação, senão a de reconhecer que o progresso entre os homens provém de uma ação inteligente e enérgica, mas pacífica.

Sou, por convicção, contrário a essa trágica confiança na violência que vem se espalhando no mundo, em virtude de um conflito de interesses que só pode ser resolvido, a meu ver, pela educação, no sentido largo do termo. Por isso mesmo, constringe-me, nesta hora, ver suspeitada a minha ação de educador e toda obra de esforço e de sacrifício realizada no Distrito Federal, obra que possuía a intenção profunda e permanente de indicar o rumo a seguir para se resolverem as tremendas perplexidades do momento histórico que vivemos. Lavro contra tal suspeição o meu protesto mais veemente, parecendo-me que tem ela mais largo alcance que a minha pessoa, porque importaria em não se reconhecer que progredir por educação é exatamente o modo adequado de se evitarem as revoluções. Se, porém, os educadores, os que descrêem da violência e acreditam que só as idéias e o seu livre cultivo e debate, é que operam, pacificamente, as transformações necessárias, se até esses são suspeitados e feridos e malsinados nos seus esforços, - que outra alternativa se abre para a pacificação dos espíritos?

Conservo, em meio de toda a confusão momentânea, as minhas convicções democráticas, as mesmas que dirigiram e orientaram todo o meu esforço, em quatro anos de trabalho e lutas incessantes, pelo progresso educativo do Distrito Federal e reivindico, mais uma vez, para essa obra que é do magistério do Distrito Federal, e não somente minha, o seu caráter absolutamente republicano e constitucional e a sua intransigente imparcialidade democrática e doutrinária. Cumpre-me, nesse momento, exmo. Sr. Prefeito, apresentar a vossa excelência a expressão do meu constante reconhecimento pelas atenções de vossa excelência e, sobretudo, pela resistência oferecida por vossa excelência a todos que se opuseram, por ignorância ou má fé, ao desenvolvimento dessa obra, até o momento atual. Possam outros, com mais inteligência e valor, retomá-la e conduzi-la, pelos mesmos rumos liberais e republicanos, para o seu constante progresso.

Apresento a vossa excelência as expressões de meu devido reconhecimento e os meus votos pela sua felicidade pessoal e a felicidade de seu governo.

Anísio Teixeira

ANEXO V

FAC-SIMILE

“LA RAZÓN LIBERTARIA - WILLIAM GODWIN (1756 - 1836)”

ESCRITO POR

RAQUEL SÁNCHEZ GARCÍA.

ANEXO V

**“LA RAZÓN LIBERTARIA - WILLIAM GODWIN (1756 - 1836)” ESCRITO POR
RAQUEL SÁNCHEZ GARCÍA.**

COLAR A CAPA

DO

FAC-SIMILE