

EDUCAÇÃO E LIBERDADE EM JÚLIO CASTRO

Jéssica Lima Queiroz¹

André Gustavo Ferreira da Silva²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender o papel transformador e emancipador da educação na América Latina, a partir das ideias de Júlio Castro. Para realização deste trabalho, utilizamos o procedimento de análise documental com metodologia de cunho analítica histórica, constituindo-se, então, como uma pesquisa bibliográfica. Após isso, analisamos e interpretamos os dados coletados, a partir da Teoria Hermenêutica de Coreth (1973). Os resultados apontam que Julio Castro entende que a educação deve estar comprometida com a libertação, esta que criticiza, que se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeira do homem sobre a realidade em busca da transformação. Para a educação libertadora, enquanto um fazer humanista e libertador, o importante está em que os indivíduos submetidos a dominação, lutem por sua emancipação.

Palavras-Chave: Educação. Liberdade. Escola Nova. Júlio Castro.

1. INTRODUÇÃO

Após uma profunda ditadura, os países latino-americanos, em especial o Uruguai, passaram por um longo processo de redemocratização e pela busca de uma educação libertadora. Pensamentos e ideais de educadores, como é o caso de Júlio Castro, foram o alicerce pela busca de um caráter transformador e emancipador da educação.

Contestando à Pedagogia Tradicional, que tinha como principal característica a transmissão de conhecimentos para um aluno passivo, e confrontando o projeto oligárquico, governo exercido de e para poucos, as ideias de Castro alcançaram toda a América Latina e, em particular, os países do Cone sul, tais como: o Uruguai e a Argentina. Dessa forma, Castro representa tanto a influência do pensamento de Dewey - pensamento este entendido como o “conjunto de ideias e práticas inspiradas diretamente na contribuição de John Dewey e que tem como categorias principais os conceitos de democracia e liberdade” (SILVA, 2011, p. 02)

¹ Concluinte do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.
jessicalimaq@gmail.com

² Professor Adjunto do Departamento de Fundamentos Sociofilosóficos da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, tendo sido orientador do primeiro autor deste artigo.
andreferreiraufpe@gmail.com

-, quanto o caráter contestador do escolanovismo. É nesse sentido que a escolha do tema se justifica pelo fato de Castro ser o grande nome do escolanovismo de influência deweyniana, não apenas no Uruguai, mas também nos países vizinhos.

Esse grande pensador teve o ápice suas ideias na década 1980, visto que a sociedade vivenciara grandes movimentos de participação popular, de reabertura política, anunciando a eleição de um presidente civil, vivendo, assim, um período de importante construção da liberdade. O espírito novo que perpassava a sociedade uruguaia após anos de uma profunda ditadura impulsionou novamente uma reflexão sobre os projetos e os destinos da nação, em especial um novo destino ao campo educacional. Isso, porque um novo pensamento se manifestou como um posicionamento de oposição ao regime político e ao projeto de educação que a escola se baseava.

Na Universidade Federal de Pernambuco, um grupo de professores e pesquisadores vem investigando assuntos referentes à Educação na América Latina. Desde 2011, recebo orientações de um pesquisador desse grupo na qualidade de aluna do Programa de Iniciação Científica (doravante PIBIC). Daí decorre a motivação, para desenvolver este artigo de conclusão de curso dentro desse tema. Como aluna de Iniciação Científica, investigamos as principais ideias de educação e liberdade em um periódico de grande circulação no Uruguai, a Revista de la Educación del Pueblo. Desde 2011, tenho realizado estudos, que despertaram meu interesse em continuar investigando a temática educacional no Uruguai, agora em uma perspectiva mais ampla, saindo de um periódico para investigar os ideais de um pensador.

A importância de uma pesquisa sobre educação e liberdade presente no discurso pedagógico de Júlio Castro é salientada pelo fato de estabelecer o debate sobre um modelo que evita a redução da educação a um mero adestramento, para compreendê-la em sua complexidade. Assim posto, com base nos aspectos acima discutidos e dada a relevância do tema, esta pesquisa tem como objetivo geral apreender o papel transformador e emancipador da educação na América Latina a partir das ideias de Júlio Castro, sendo assim norteada pela busca do conceito de uma educação libertadora na perspectiva do educador. Mais especificamente, o principal problema abordado será a discussão acerca do papel transformador e emancipador da educação, tendo como base o universo conceitual do escolanovismo, definindo educação e liberdade a partir dos ideais escolanovistas, identificando o uso do universo conceitual do escolanovismo em Júlio Castro e, por fim, compreendendo a perspectiva educacional de Júlio Castro.

Tendo como base uma Concepção Hermenêutica (CORETH, 1973) e acreditando que os fatos do passado contribuem para que entendamos o presente, o projeto permite explorar

um assunto, que mesmo de décadas passadas, é alvo de discussões recentes (SILVA, 2011; 2013), contribuindo, assim, com informações relevantes para compreendermos o papel de uma educação libertadora, sob a ótica de Julio Castro.

Para tanto, inicialmente, no referencial teórico, apresentamos uma discussão acerca do conceito de liberdade e educação em um contexto filosófico e, em seguida, no âmbito latino americano. Posteriormente indicaremos a metodologia utilizada, logo depois os resultados encontrados após leituras e análises e, por fim, as conclusões e considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Para compreendermos e analisarmos como uma educação libertadora e emancipadora está presente no discurso do educador uruguaio Júlio Castro, primeiramente é necessário compreender como o conceito de liberdade é apresentado por diferentes correntes pedagógicas. Ou seja, os autores mais recorrentes, pelo qual o conceito de liberdade é formulado. Dessa forma, a investigação sobre os conceitos de liberdade subjacentes aos discursos pedagógicos já existentes contribuirá para uma melhor compreensão do pensamento do educador uruguaio. Isso, porque, a partir da fundamentação e da compreensão desse conceito, poderemos compreender melhor o discurso adotado por ele.

Enquanto na Filosofia a liberdade é discutida por diversas vertentes, para nós, no simples senso comum, temos a compreensão intuitiva de que a liberdade consiste no ato de ser livre. A liberdade ainda pode ser entendida como a autonomia da vontade, o poder de escolher ou decidir o próprio destino. Em consequência, ela somente pode ser promovida educando o povo de modo a desenvolver a autonomia dos indivíduos, bem como capacitá-los para perceber as estruturas sociais, compreender sua racionalidade e agir para modificá-las em direção à liberdade.

2.1 LIBERDADE NA PERSPECTIVA FILOSÓFICA

De acordo com Silva (2007, p.24),

O conceito de liberdade é apresentado pela filosofia por distintos paradigmas. Sob diferentes proposições, peculiares aos momentos históricos e às especificidades das diversas culturas nas quais o debate filosófico se encontrava, o tema liberdade é discutido desde a antiguidade clássica, passando pela discussão liberdade/necessidade, promovida pela escolástica,

e consolidando-se como um dos temas chave da reflexão filosófica ocidental, a partir do século XVIII.

Nesse sentido, são apontadas três vertentes referenciais, para conceito de liberdade na filosofia ocidental moderna e contemporânea cujas formulações, direta ou indiretamente, influenciaram a formulação das correntes filosóficas subjacentes. São elas: a discussão kantiana, a concepção hegeliana e, por fim, a percepção de Karl Marx.

Kant traz consigo um conjunto de ideias. A primeira delas é a compreensão de uma liberdade subjetiva transcendental, ou seja, “percebe a liberdade como a determinação da razão prática vencendo os humores e as paixões da sensibilidade. A liberdade seria a autonomia da vontade racional diante da sensibilidade” (SILVA, 2007, p. 25). Em Kant, o uso da razão é quem vai determinar a capacidade da vontade e afastá-lo das determinações passionais. É nesse ponto que temos a definição da autonomia da vontade, entendida por Silva (2007) como o princípio, que concede, à vontade, a capacidade de dar a si própria suas leis racionais. A autonomia, mencionada por Kant, necessita de uma condição, para sua possibilidade. Por isso, a liberdade é condição necessária, para o exercício da autonomia da vontade.

Em síntese, Silva (2007, p.26) entende que em Kant,

A liberdade é a autodeterminação livre do peso dos desejos e das determinações exteriores, como, por exemplo, os costumes. Essa autodeterminação, por sua vez, é o exercício da autonomia da vontade. Nesse sentido, então, é que a liberdade é condição de possibilidade para a autonomia da vontade, pois, sem o pressuposto da liberdade, a vontade não poderia, autonomamente, determinar o agir humano; sem a liberdade, o agir estaria condenado a ser determinado por outro ente que não o próprio sujeito agente.

Outro discurso apresentado por Kant refere-se à ideia do Imperativo Categórico, na qual considera que o homem não é um ser perfeito cuja razão determine certamente a vontade. Portanto, aquele agir plenamente racional terá uma efetivação incerta a depender das disposições do sujeito. O imperativo categórico, nesta discussão, seria então “o mandamento da liberdade: ele conduz a vontade a determinar-se livre das inclinações sensíveis. Essa autonomia racional diante da sensibilidade é, em suma, o traço característico da liberdade subjetiva” (SILVA, 2007, p.28). É essa a ideia sistematizada por Kant, que repercute no discurso de vários outros pensadores.

Por fim, temos a liberdade enquanto totalidade dialética. Nesta, a razão sai da subjetividade e passa para a história. “A liberdade é percebida não apenas como a simples

determinação da razão prática vencendo os humores e as paixões, mas como uma concretização histórica” (SILVA, 2007, p. 28).

Outro importante pensador, que traz à tona a discussão acerca da liberdade é Hegel. Suas ideias contrapõem-se ao discurso de Kant, quando

Na antropologia hegeliana, sensibilidade e razão são constitutivas da consciência moral do homem moderno, o que difere de Kant, que propõe uma dicotomia insolúvel entre razão e sensibilidade, em que a liberdade é a mera autonomia subjetiva diante dos instintos. A percepção meramente subjetiva da liberdade é, para Hegel, abstrata e formal, não encaminha o homem a um mundo efetivamente livre (SILVA, 2007, p.30).

A consciência moral do homem moderno é um dos elementos básicos, para o desencadear do momento objetivo da liberdade. Em Hegel, essa discussão é denominada como a Eiticidade e a Liberdade Efetiva. A Eiticidade, segundo Silva (2007, p. 32), é composta por três momentos, que mesmo distintos, se relacionam:

O momento da Família, no qual o indivíduo singular, a pessoa concreta movida por seus desejos e paixões, exerce seu livre arbítrio - a opção religiosa (...) constituindo-se como um indivíduo portador de vontade particular que pode não coincidir com os desejos singulares; e, o terceiro, o momento do Estado, indivíduo universal, que não age movido nem por desejos nem por interesses particulares, mas determinado pela Vontade Universal, que não é a maioria estatística das vontades particulares, mas a universal determinação da razão.

Assim, ao longo da história, o sentido do desenvolvimento da razão é o progresso da liberdade, e sua efetividade é manifesta pelo Estado liberal moderno. Isto é, o Estado moderno é, para Hegel, a expressão concreta da liberdade.

Por fim, temos a discussão de Karl Marx. Este almeja a libertação da classe trabalhadora. Para esse pensador, a História se confunde com a história das lutas de classe. E, para tanto, se constituiu como o avanço da liberdade na realidade concreta, sendo a liberdade a realização desse processo dialético que envolve a totalidade das relações sociais. É nesse sentido que Marx se opõe aos pensamentos anteriores, pois, para ele, essas ideologias servem aos interesses da classe dominante, mais ainda, aos interesses capitalistas. Concomitante com essa ideia, Silva (2007, p. 35) sintetiza bem quando afirma que “as noções de liberdade eram a abstração dos interesses de independência e autonomia da burguesia enquanto classe que ascendia ao domínio”.

A ressignificação empreendida por Marx para o conceito de liberdade passa pela ressignificação do próprio conceito de alienação. Em outras palavras, inseridos em uma relação de produção, não há como se efetivar uma verdadeira independência e autonomia, visto que essa relação aliena não só o homem, mas também a sociedade. Marx citado por Silva (2007, p.38) vai dizer que

A filosofia especulou sobre a liberdade da consciência, a liberdade do indivíduo abstrato, mas nunca desceu ao chão da liberdade concreta, que não se dará sem transformação das relações de produção que negam o direito da grande massa da população ao exercício autônomo de suas potencialidades humanas. A discussão sobre a liberdade anteriormente posta não colocava, segundo Marx, o problema das condições materiais para o exercício da autonomia e independência, ficavam restritas ao mero discurso especulativo. Marx rompe com a tradição de especulação sobre a liberdade e inaugura a reflexão em torno da noção de libertação.

Concluimos, então, que, em Marx, a efetivação de uma real liberdade só acontecerá, pelo o avanço histórico das forças produtivas, assim como pelo avanço das lutas de classe e sua libertação. Isso, porque “a liberdade é pensada enquanto o contínuo e necessário processo de emancipação da classe trabalhadora advindo do próprio avanço histórico” (SILVA, 2007, p. 40).

2.2 Educação e liberdade no contexto educacional latino-americano

Estreitando a discussão acerca da liberdade no âmbito educacional latino-americano, é de fundamental importância trazer a compreensão dos educadores uruguaios da década de 1980 sobre o tema. Isso, para que possamos, então, ter uma contextualização mais específica.

A década de 1980 foi de suma importância para os países do MERCOSUL, visto que foi o período que culminou o processo de abertura política, inspirando um clima democrático com o respeito às liberdades dos indivíduos como, por exemplo, a liberdade de expressão e de pensamento. Considerando ainda o MERCOSUL sob sua primeira configuração - Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai -, podemos observar que a respeito da liberdade, Silva (2013, p.04) entende que

A liberdade é um conceito com inúmeros sentidos, por vezes até antagônicos entre si. Contudo, a circulação desse conceito, mesmo numa diversidade conflitante, é imprescindível no espaço latino-americano, haja vista a ainda efetiva necessidade do debate acerca da real emancipação de seus povos.

Na Argentina, durante o período ditatorial, ocorre a valorização da liberdade enquanto exercício singular e privado da autonomia. Tal postura relaciona-se com a ideia de que o ambiente, para tal exercício de liberdade é uma sociedade regulada por um Estado de Direito. No Paraguai, ocorre a mais longa ditadura do Cone-Sul e a luta de emancipação dos docentes paraguaios. No Brasil, com o fim do Ato Institucional (AI-5) e a volta dos exilados se inicia, em 1979, o período conhecido como abertura política. No Uruguai, após profunda ditadura, grandes movimentos de participação popular se manifestam, anunciando a eleição de um presidente civil.

De acordo com Queiroz e Silva (2012), no Uruguai, para os professores, as ditaduras militares, como forma exacerbada da autoridade nos anos 70 e 80, fizeram progredir as mais diversas formas de arbitrariedades sobre a liberdade das pessoas. Muitas vezes, em nome da própria democracia representativa. Entretanto, os professores críticos estavam ali, para contestar, não deixar, mesmo que implicitamente, que outras pessoas os representassem, os reprimissem e os educassem.

Esses professores resistentes aos regimes ditatoriais afirmavam que, para acontecer uma educação Libertadora, ela devia estar aliada à autonomia, à democracia, à liberdade e à paz, porque não é certo que desde crianças as pessoas sejam ensinadas a acreditar na autoridade superior como verdade inquestionável. Na ótica desses professores, o ato de educar para a cidadania requer que as liberdades fundamentais - como é o caso da liberdade de pensamento, da consciência e da religião, da opção, da expressão etc. - não podem restringir a pessoa de exercer a sua decisão.

Dessa forma, é possível concluir que os sentidos referentes à liberdade, especialmente no Uruguai, são atribuídos quanto a possibilidade de a sociedade ter poder de decisão e de escolha em qualquer âmbito, tais como: educacional, econômico, social etc.. Que possam ser livres, para agir e/ou decidirem sobre sua própria determinação, levando sempre em conta a educação, a escola e o professor como agentes fundamentais desse processo.

3. MÉTODO

Para realizar a pesquisa em torno do tema, foi adotado o procedimento de análise documental. Essa opção foi adotada, visto que tal procedimento metodológico dá um suporte teórico, que propicia os elementos cabíveis para concretização desta investigação. Por se tratar de um estudo aprofundado de informações e por investigar eventos já ocorridos com o

propósito de obter respostas para questões estabelecidas, podemos considerar a pesquisa com metodologia de cunho analítica histórica.

Também pode ser caracterizada como pesquisa bibliográfica, já que procura auxiliar no entendimento de um problema, recorrendo, para isso, a referências publicadas em documentos. Ou seja, busca explicar uma indagação, a partir de referências teóricas publicadas.

Dessa forma, a proposta metodológica para a concretização desta pesquisa partiu da coleta de dados. Esta aconteceu, a partir da leitura minuciosa de textos que tratam do tema pesquisado. Para realizar a investigação, foram realizadas constantes leituras minuciosas, pois os detalhes presentes serviram como base para a análise. Esta foi feita sempre, após a leitura de cada texto. Depois das leituras e das primeiras compreensões, as análises foram feitas, a partir de pontos-chaves (fichamento) levantados durante a leitura que focam no tema a ser discutido. Assim, conhecendo o pensamento vigente da época, o contexto histórico, o econômico e o social do país e de Castro, foi possível finalizar a construção de um texto com as análises, resultados e inferências para cumprimento dos objetivos.

Os dados coletados através das bibliografias foram analisados e interpretados, a partir da Teoria Hermenêutica de compreensão de Coreth (1973). Este fornece uma reflexão acerca da verdadeira compreensão, da compreensão minuciosa acerca de algum pensamento. Em sua teoria, ele vai afirmar que:

Compreenderei tanto mais correta e plenamente sua afirmação quanto melhor o conheça, quanto mais esteja familiarizado com sua personalidade, seu modo de pensar e falar (...) Nunca posso colocar-me dentro do outro, mas estou circunscrito as suas palavras (estamos mediados...), pelos quais se faz entender : “diálogo” com o texto produzido por outro (CORETH, 1973, p. 54-55).

É, pois, com base nessa afirmação, que nossa análise se baseou, buscando, desse modo, compreender Júlio Castro em sua globalidade, assim como compreender a sua base, sua história, seus anseios, estabelecendo sempre um diálogo com os textos. Isso, para que estivéssemos sempre mediados por suas palavras.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados encontrados serão apresentados de maneira complementar, partindo dos conceitos primordiais e ampliando-os para os mais complexos. Dessa forma, para a

compreensão global, partiremos do debate sobre o que é o escolanovismo representado por John Dewey, e como este caracteriza a educação e a liberdade. Em seguida, apontaremos uma bibliografia básica de Júlio, para que possamos identificar o universo conceitual do escolanovismo em suas ideias, apresentar a sua perspectiva educacional, compreendendo o papel transformador e emancipador da educação e as implicações de suas ideias à educação na América Latina.

A Escola Nova, movimento que surge como resposta às necessidades de um novo tempo, tem como grande representante o americano John Dewey. Este ideário surgiu como oposição à Pedagogia Tradicional, que tinha como principais representantes a igreja católica e o teórico Herbart. Este é conhecido por ter uma pedagogia totalmente sistematizada, na qual os alunos permaneciam sempre quietos e silenciados, escutando e obedecendo as ordens do professor. Dewey (1976, p. 20) salienta que “o surgimento desta nova escola é produto do descontentamento com a educação tradicional. Na realidade é uma crítica a ela”. Dessa maneira, as ideias e as ações da Escola Nova iam de encontro às da escola tradicional, que considerava o educando como um ser estático e passivo.

A Pedagogia Tradicional tinha como base uma concepção liberal de educação, defendendo os interesses individuais através da transmissão conteudista, enciclopedista e intelectualista encaradas como verdade única e absoluta. Além disso, davam ênfase à atenção e à repetição mecânica.

Em contraponto a isso, o escolanovismo de Dewey tinha como base a atividade do educando, entendendo-o, agora, como um indivíduo ativo e que deveria ser o centro da atividade escolar. Assim, a centralidade no docente, defendida pelos tradicionais, agora passa a ser no educando. A educação, por sua vez, passa a ter um sentido social exigindo do docente a sensibilidade e a capacidade de interpretação necessária, para a compreensão da vida ativa do aluno dentro da sala de aula. E, para que essa atividade, ação e prática pudessem estar associadas, seria necessário também uma reestruturação na organização da sala de aula, que era composta por carteiras fixas dificultando a mobilidade e a autonomia dos educandos. Concomitante com essa idéia, Castro apud Silva (2011) vai afirmar que o escolanovismo deweyniano tem como base a atividade do educando, em que seu aprendizado será por meio da problematização e da investigação, tornando-o, assim, um sujeito ativo no processo educacional.

Alvo de muitas críticas, esse novo projeto apresentado pela Escola Progressiva tinha uma proposta pedagógica, que andava lado a lado de um projeto social democrático. Por isso, o seu caráter libertador e seu potencial emancipatório. Esse é, sem dúvida, o motivo que

desperta as fortes críticas tradicionalistas, visto que a pedagogia deweyniana vai confrontar o projeto oligárquico existente na sociedade de forma a sugerir um projeto educacional que se baseie numa sociedade democrática.

Em síntese, Dewey (1976, p. 20) afirma que, para os tradicionais, a atitude dos alunos deve ser de docilidade, receptividade e obediência, sendo o esquema tradicional consiste em uma imposição de cima para baixo e de fora para dentro, pois impõe padrões, matérias de estudo e métodos desenvolvidos para adultos. Isso vai contra o escolanovismo, que valoriza a experiência incluída no processo educacional, enfatizando a liberdade do aluno, em uma educação mais humana e com base no ideal democrático, contrapondo-se, dessa maneira, aos meios autocráticos e rígidos da escola tradicional.

Podemos, então, associar a educação nova com uma educação de cunho libertador, visto que ela estará presente na sociedade como uma forma de levar o educando a ser um sujeito ativo e crítico. Não só na sala de aula, mas também dentro desta possível sociedade democrática. Sociedade esta que fornece-lhe experiências. É, nessa sociedade baseada na democracia e nessa escola que valoriza o educando, que a liberdade se faz presente, seja no respeito às liberdades individuais, seja na liberdade da busca pelo conhecimento e até mesmo na liberdade de movimento. Ambos essenciais, para a construção da autonomia do educando.

A educação progressiva é mais humana que a educação tradicional, pois está mais de acordo com ideal democrático, ao contrário dos métodos tradicionais que são autocráticos e rígidos. Dessa forma, o educador deve apresentar direção e desafio, deve ser capaz de avaliar quais atitudes realmente conduzem ao crescimento contínuo e quais lhes são prejudiciais, valorizando sempre as aprendizagens paralelas, pois são atitudes que fundamentalmente contarão no futuro.

Assim, para o escolanovismo, a educação progressiva não resolve problemas, mas sim expõe novos problemas para serem solucionados, mostrando a fragilidade dos sistemas educacionais. Para essa corrente pedagógica, a educação deve ser entendida como crescimento ou amadurecimento, deve ser um processo contínuo e sempre presente.

Foi, a partir dos pensamentos expostos acima, que o educador uruguaio Júlio Castro baseou a sua teoria educacional. Mas, para que possamos compreender seu pensamento, é necessário primeiro que o conheçamos, para entender o contexto em que viveu e, assim, compreender a sua teoria.

Educador de grande nome, Júlio Castro, foi um dos verdadeiros pensadores do pensamento pedagógico no Uruguai. Seu grande compromisso com a educação pública, com a

educação rural e com a realidade que atuava fizeram com que o seu nome e suas ideias repercutissem em toda a América Latina.

Castro nasceu em novembro de 1908. Dedicou-se aos estudos desde a infância, fazendo seus estudos básicos na escola rural. Em 1927, graduou-se e habilitou-se, para “maestro” de primeiro grau e, em seguida, também se habilita para o segundo grau. Sempre militante e envolvido com as causas educacionais, Júlio atua em comissões, sindicatos e associações como professor, diretor, escritor, entre outros. Foi subinspetor escolar, assumiu secretarias, foi candidato a eleição, consultor do ministério da educação da UNESCO, colaborador de diversas publicações, assessor para assuntos educacionais e inúmeras outras atuações, o que fez dele grande educador e contestador da estrutura social e educacional. Em agosto de 1977, desaparece, sendo vítima da ditadura uruguaia. Com a abertura política, suas ideias e seus pensamentos percorreram todo o Uruguai, bem como os países que o mesmo percorreu.

Castro, mesmo com a sua preocupação ampla na educação, tinha seus olhares voltados principalmente para a educação rural, na qual sempre atuou, contestando as estruturas oligárquicas presentes. Sobre isso, a Administração Nacional de Educação Pública (ANEP, 2008, p.3) vai afirmar que

Sua ação pedagógica sobre o meio rural concebia a escola pública como um instrumento eficaz de transformação social que iria avançar para elevar o padrão de vida das populações rurais. Concebia a escola como um centro aberto de interação com a comunidade, um espaço de intervenção direta, onde a cooperação e a promoção de obras de interesse coletivo, substituíram a ideia de que as escolas estão fechadas, onde se ensina a ler e escrever. Outro aspecto de seu pensamento foi a necessidade de uma educação diferenciada para as zonas rurais. A escola rural deve ruralizar-se ele afirmou, e, conseqüentemente, influenciar a transmissão de valores culturais deste meio, tentando melhorar, na medida do possível, a área em que a ação se desenrola.(tradução nossa).

Sua luta pela terra e pelo ensino rural fez de Júlio um educador com relação igual com o povo, formando e informando com seu estilo transparente, facilitando, dessa forma, a compreensão da função da educação na sociedade, seus problemas, potencialidades e limitações. Para tanto, exigia uma escola rural que atendesse, especificamente, as causas e vivências do campo e não uma escola fora do contexto e externa ao ambiente. Tinha uma pedagogia baseada na realidade e para a realidade, com articulação sólida, aliando a teoria e a prática. Em suma, sua pedagogia comprometida alertava sobre a fragilidade da educação e criticava as falhas do sistema educacional, que perdurava há décadas no país.

Outra importante característica atribuída ao pensamento de Castro era a dimensão social, na qual concebia ao fenômeno educativo. O analfabetismo também era alvo de críticas, visto que, para ele, o analfabetismo não era apenas um problema educativo, era também um problema cultural, uma questão social como consequência econômica e política.

Roca (2008, p. 21) vai afirmar que “suas obras nos levam a refletir sobre a temporalidade da educação, a falta de autonomia em relação à história e ao mesmo tempo, sobre suas possibilidades, em determinadas circunstâncias, para influenciar na evolução das sociedades”.

A partir da discussão realizada até o momento, podemos estabelecer imensuráveis aproximações entre o escolanovismo de John Dewey e a teoria educacional de Júlio Castro. O escolanovismo deweyniano, compreendido como um “conjunto de ideias e práticas inspiradas diretamente na contribuição de John Dewey e que tem como categorias principais os conceitos de democracia e liberdade” (SILVA, 2011, p. 02) teve na América Latina Júlio Castro como grande divulgador, isto devido à grande circulação de estudantes e professores latino-americanos nos centros de ensino superior dos EUA. Apoiando-se nas contribuições de John Dewey que atuou de maneira reivindicatória em seu país e foi confrontando o projeto oligárquico, que Júlio Castro desenvolveu suas ações e reflexões pedagógicas, manifestando-se segundo um caráter social.

As aproximações entre as teorias e as ideias desses dois grandes educadores se justificam por haver diversas características em comum, pois basicamente as ideias de Castro foram amadurecidas, a partir das ideias de Dewey.

Júlio, complementando o escolanovismo deweyniano, sugere que não devemos deixar de considerar o caráter potencial e emancipatório da educação: ou seja, uma pedagogia e uma educação que tenha como pilares a liberdade e a democracia. Para ele, assim como para o escolanovismo de Dewey, o mobiliário de sala de aula pouco facilitava esse ambiente, sendo necessário a mesa coletiva, estrutura esta que possibilitaria o movimento, a autonomia e a troca de experiências. O que valoriza o educando como um ser ativo em contato com os outros, facilitando, conseqüentemente, o ensino-aprendizagem.

Assim como Dewey, sua metodologia era baseada na apresentação de problemas. As teorias úteis e as possíveis soluções, tendo como ponto de partida a realidade, pois negar as experiências trazidas por essa realidade seria concordar com a escola tradicional, seria limitar e até negar as suas liberdades e autonomia. Isso, porque o respeito à liberdade somente existe num clima de liberdade.

Dessa maneira, Silva (2013, p. 14) concomitante com Castro entende que a tarefa da educação é “somar empenho para que a democracia e a liberdade se constituam como valor e prática para o conjunto da sociedade”, pois sem essas duas possibilidades a escola não possibilitaria a formação de cidadãos críticos, cidadãos comprometidos com os rumos da educação e da sociedade.

Castro, indiscutivelmente, compartilhava de Dewey as críticas ao modelo de educação tradicional. Suas críticas se concentravam principalmente na formação do mobiliário (banco fixo), na disciplina (silêncio e quietude) e no individualismo exacerbado. É importante salientar que as críticas em torno do mobiliário não se dão apenas ao objeto em si, mas também ao modo como este encontra-se organizado na intenção educativa. Dessa forma, para ele, não seria possível educar sem conhecer e valorizar o caráter ativo e as manifestações desse aluno. Assim, todos os elementos educativos devem corresponder agora em torno do aluno, pois ele “aprende fazendo e não escutando” (SILVA, 2007, p. 128).

Para entender o porquê da teoria de Castro no Uruguai daquela época, se faz necessário entender o contexto daquele momento para, em seguida, resgatar os desafios que ainda sustenta. A educação respondia as intencionalidades, que refletiam o pensamento dominante de sua época. Isto é, a educação tradicional presente na sociedade uruguaia apenas refletia e correspondia aos interesses das classes dominantes como forma de controle social. Para tanto, o pensamento de Julio surgia na tentativa de consolidar o ideal revolucionário. Este deveria iniciar desde a escola, pois até o final do século XIX ainda não havia mudanças no país para a consolidação de um projeto educativo e cultural próprio, que atendesse às necessidades reais de seu povo. Tais mudanças não aconteciam, pelo fato de a democracia ainda continuar instável e deficiente.

Era necessário, pois, transformar a função conservadora de transmissão de conhecimentos da escola, que reproduzia cada vez mais os valores dos setores hegemônicos da sociedade. Mas, com o processo de industrialização, com o avanço no novo modelo capitalista e a adequada formação dos trabalhadores para atender às exigências da indústria, houve novas exigências até mesmo para a educação. E essas novas exigências surgiram em um momento, em que os setores educacionais procuravam encontrar caminhos de transformação da escola e da sociedade. Dessa forma, havia um cenário propício, para a incorporação de novas ideias.

Construindo sua teoria através da práxis demarcada pela dura realidade atual sobre a que atuou, a ANEP (2008, p. 02) considera Castro um “verdadeiro precursor do pensamento

pedagógico nacional com um compromisso com a escola pública”, enxergando-a como um eficaz instrumento de transformação social.

Segundo Silva (2011), os princípios gerais que caracterizam o movimento moderno com o qual Castro estava comprometido seriam a vitalidade, a atividade, a infância, a comunidade e a liberdade. Este último entendido não como tolerância a indisciplina, mas sim como “reconhecimento de que a criança e o jovem são naturalmente ativos; que as práticas que favorecem a vitalidade e a atividade desempenhadas comunitariamente só podem proliferar num ambiente de autonomia” (CASTRO, 2007, p.116). Ou seja, a liberdade é de fundamental importância, para o desenvolvimento do educando num ambiente democrático, visto que a escola tradicional não reconhecia a sua importância como um ser ativo em sala de aula. Para tanto, as principais bandeiras defendidas pelo pensador eram a liberdade e a democracia. Isso, porque só num ambiente democrático podemos aspirar em pensar liberdade. O ambiente democrático tanto almejado é aqui entendido como: “organização da sociedade que reconhecia a liberdade dos homens como princípio essencial na vida e concebia a Educação laica como espaço de definição do sentido social, político e cultural” (ANEP, 2007, p. 11)

Para Castro, a escola nova não era a solução para todos os problemas educacionais, visto que não resolveria todas as situações. Todavia, tinha uma importante ideia que seria a indicação de novos caminhos, que podiam trilhar a educação. Ele entendia a escola como “um centro aberto de interação com a comunidade, um espaço de intervenção direta com a cooperação e interesse coletivo substituindo a ideia de que os centros educativos são lugares fechados onde se ensina a ler e escrever” (ANEP, 2008, p. 03). Dentro dessa perspectiva, a escola tinha que ultrapassar a visão em relação a termos econômicos, a serviço do capital para que a sociedade pudesse também “compreender os problemas peculiares do meio em que vivem, ideia dos direitos e deveres cívicos e individuais e participar mais eficazmente no progresso social e econômico da comunidade que pertence” (ANEP, 2008, p. 08). A comunidade fica, aqui, entendida como espaço de sociabilidade, de organização, de estabilidade, tendo a individualidade como um fator que se destaca e fortalece em um ambiente de liberdade, paz e democracia, sendo enriquecido com justiça social.

Ainda a respeito da escola, é importante não confundi-la com reflexo ou cópia da vida, mas sim como uma das partes mais importantes da vida da comunidade, associando, dessa forma, a ação educativa com a transformação do homem. Para tanto, o que Castro buscava era um modelo educativo de profunda transformação social e cultural, que visasse à defesa das liberdades e respeitasse os direitos do povo, enxergando, nas ideias da escola nova, uma

oportunidade para a concretização dessa faceta. Isso, porque, por muito tempo, os governos constitucionais marcaram as progressivas perdas das liberdades.

Em suma, em sua teoria, podemos observar uma pedagogia comprometida, comprometida com o homem e seus problemas, comprometida com a sociedade, comprometida com a ação educativa e os membros dela, comprometida com a transformação social a partir da educação. Nessa visão, Hugo Alfaro (ANEP, 2008, p. 18) concorda afirmando: “Júlio Castro, educador de povos”, que a favor de uma educação e uma cultura popular, tinha a sua pedagogia crítica fundamentada como ferramenta de transformação e de mudança significativa.

Em relação ao mobiliário, em seu livro “El banco fijo e La mesa colectiva” (2007), Castro critica fortemente a estrutura e a organização do mobiliário nas escolas. Para ele, o banco (carteira) fixo só tende a reforçar a questão da hierarquia e da imobilidade, sendo usado como um perfeito instrumento, para o fim perseguido. O que contraria as mesas coletivas, que valorizam o educando, tornando-o um ser ativo com movimento e autonomia.

Diante de tudo o que foi exposto, é indiscutível contestar a atualidade do pensamento e da obra de Julio Castro. Isso, porque a sociedade tem omitido, durante décadas, abordar com valor solidário alguns dos problemas fundamentais, que foram apontados diversas vezes por ele. Julio “transmitiu rigor, exigência, a necessidade de olhar a realidade a frente, a obrigação de ver o mundo através dos olhos dos mais humildes e o dever de trabalhar por estes e por todos” (ANEP, 2008, p. 22). Visão esta muito a frente de sua época, enxergando problemas e possibilidades com sua prática renovadora. O que muitos, hoje em dia, ainda fingem não ver, e, mesmo naquele período, mostrou atitudes que afrontaram os problemas educacionais.

Castro, com sua visão de uma educação libertadora, não deixa de lado a importância da formação social e moral, sendo a escola uma preparação para a vida. Para tal, seria necessária a superação das diversas falhas existentes nas escolas, como, por exemplo, a questão de o aluno não nascer para viver só no mundo. Então, por que a escola prezar tanto o individualismo? A escola não pode desconhecer esta condição. Logo, a escola deve estar associada ao sentido de comunidade, de sociedade. Para tanto, ela, segundo Castro, deve estar pautada em cinco princípios: vitalidade, atividade, liberdade, infantilidade e comunidade. Não apenas um, ou dois desses, mas sim todos indissociavelmente. A educação escolar, para ele, também atua como transformadora, visto que a enxerga como grande campo de formação das juventudes com uma orientação político social determinada.

A saber, a respeito da liberdade infantil, Castro vai dizer “somente em clima de liberdade pessoal e coletiva a criança se manifesta tal como é, também somente assim, a

liberdade não é indisciplina”. Assim, a libertação da criança visa a sua afirmação pessoal e autônoma.

Muitos podem considerar suas ideias ultrapassadas ou até mesmo que pouco contribuem, para a nossa realidade atual. Mas é importante salientar, que, para a época, essa discussão era pertinente e possível, como ainda é. Dessa forma, sua proposta “contribuiu inegavelmente para uma necessária valorização do educando enquanto sujeito de autonomia.” (SILVA, 2013, p. 13).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da grande dicotomia no sistema educacional apresentado sob a forma do tradicionalismo, educadores como Júlio Castro trouxeram à sociedade ideias e práticas que confrontariam as práticas tradicionais pautadas em uma escola parada, estática e completamente alheia à experiência dos educandos com conteúdos desconectados da realidade, exercícios de memorização mecânica e repetição que não afloram no educando sua força transformadora. Partindo desse pressuposto, uma educação libertadora deve implicar na superação da contradição entre educador e educandos de tal maneira que faça ambos, simultaneamente, educadores e educandos, que sejam entendidos em sua globalidade, que sejam ativos e críticos na sociedade. Isso, porque o sistema tradicional apenas reflete a sociedade opressora, refletindo, assim, sobre a cultura do silêncio e estimulando a contradição, conseqüentemente não preparando o aluno para ser um indivíduo crítico.

Não seria possível uma educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação tradicional, realizar-se como prática da liberdade, sem superar as diversas contradições existentes no sistema educacional. Além disso, não seria possível fazê-lo fora do diálogo. Assim, em uma educação libertadora, há e deve existir sempre o diálogo entre educando e educador, transformando-se em sujeitos do processo que crescem juntos. Dessa forma, a educação libertadora não pode ser um ato de transmissão do conhecimento, mas sim um ato cognoscente. Por isso, o importante é que os educadores e educandos se façam sujeitos do processo, superando, desse modo, as dicotomias existentes.

Como fica entendido por Castro, a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se em uma compreensão dos educandos como seres vazios. Mas sim como conscientes e, na consciência intencionada ao mundo, tem que levar em conta a problematização dos homens em suas relações com o mundo. Castro afirma que a nova educação, a educação libertadora e emancipadora, possui um caráter

altamente reflexivo, implicando, assim, em um constante ato de desvelamento da realidade, pensando e atuando, repensando a si mesmo e ao mundo. Só assim os indivíduos vão percebendo criticamente como estão consigo e com o mundo.

Em síntese, podemos concluir que a teoria de Julio entende que a educação deve estar comprometida com a libertação, esta que criticiza, que se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeira do homem sobre a realidade em busca da transformação. Para a educação libertadora, enquanto um fazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação. A educação libertadora é, portanto, crítica e criativa, e não pode ser de outro modo, pois somente o conhecimento não basta. É necessário, pois, decidir o que conhecer, em função de objetivos que são criados e devem ser refletidos e criticados. Em uma sociedade democrática, a educação libertadora é um imperativo, porque a liberdade é um componente essencial da própria democracia.

Referencias

ANEP. **Homenaje al Mtro. Julio Castro:** al cumplirse 100 años de su nacimiento. Uruguay: 2008. Disponível em: http://www.utu.edu.uy/Novedades/CETP%20UTU/2008/Noviembre/Anep_Comunica_14112_008_Supl_Esp_J_Castro.pdf. Acesso em: 27 nov. 2013

CASTRO, J.. **El banco fijo y la mesa colectiva: vieja y nueva educación.** Montevideo: MEC. 4ª ed. 2007.

CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. **BREVE ANÁLISIS HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN EN EL URUGUAY.** República Oriental del Uruguay: Administración Nacional de Educación Pública, 2007.

CORETH, E.. **Questões fundamentais da Hermenêutica.** Tradução de Carlos Lopes Matos. São Paulo: ed. USP, 1973.

Cuadernos de Marcha: 3ª Época, A I, N: 03, 1985 a 3ª Época, A III, N: 21, 1987.

DEWEY, J.. **EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO.** Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

ROCA, M. S.. **Julio Castro, Persona Buscada A Seguir Buscando**. Palabras pronunciadas en el acto de homenaje a Julio Castro realizado en el Paraninfo de la Universidad de la República, Montevideo, 28 de agosto de 1987.

ROMANO, A.. **DE LA REFORMA AL PROCESO**: una historia de la Enseñanza Secundaria (1955-1977). Montevideo: ediciones Trilce, 2010.

SILVA, A. G. F. **EDUCAÇÃO E LIBERDADE: A PRESENÇA DO ESCOLANOVISMO DEWEYNIANO NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO URUGUAIO**. *In: Anais da XX Reunião Anual EPENN*, Manaus, 2011.

SILVA, A. G. F.. **EDUCAÇÃO E LIBERDADE**: O conceito de liberdade na pedagogia brasileira da década de oitenta. Tese Doutorado em Filosofia da Educação - Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, 2007.

SILVA, A. G. F.. **EDUCAÇÃO E LIBERDADE NO MERCOSUL**. *In: Anais do 2º Congresso Latino-americano de Filosofia da Educação*, Montevideo, 2013.

QUEIROZ, J. L.; SILVA, A. G. F.. Educação e Liberdade no Uruguai dos anos 1980 na perspectiva da Revista de la Educación del Pueblo. *In: Anais do CONIC UFPE*, Recife, 2012.