

REVISITANDO A OBRA DE CÉLESTIN FREINET
- LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA
PROPOSTA DE EDUCAÇÃO POPULAR NA ESCOLA PÚBLICA -

Anne-Marie Milon Oliveira

REVISITANDO A OBRA DE CÉLESTIN FREINET

- Limites e possibilidades de uma
proposta de educação popular na escola pública -

Anne-Marie Milon Oliveira

Dissertação submetida como requisito par
cial para a obtenção do grau de mestre
em Educação

Orientador:

Gaudêncio Frigotto

611

Rio de Janeiro

Fundação Getulio Vargas

Instituto de Estudos Avançados em Educação

Departamento de Administração de Sistemas Educacionais

1989

Aos Alunos da Escola Pública Brasileira e às suas Professoras, que estiveram presentes durante todo este trabalho.

AGRADECIMENTOS

- Ao Gaudêncio Frigotto que, muito mais do que orientador, foi um incentivador de todos os instantes durante este trabalho e, acima de tudo, um grande amigo.
- Ao Josmar Braga Martha que, com incansável paciência, revisou o texto e a quem devo incontáveis melhorias na redação.
- A Francine Douillet, militante do movimento Freinet que, pela coerência de uma vida inteiramente dedicada à educação popular na própria escola pública, suscitou meu entusiasmo, amizade e profunda admiração.
- A Rémy Bobichon, Pierre Lespine e Jean-Michel Labeyrie, pela honestidade e profundidade com que responderam às minhas perguntas, esclarecendo dúvidas, desfazendo equívocos e permitindo que este trabalho se aproximasse um pouco mais do seu ideal: desvelar o verdadeiro rosto de Célestin Freinet.

S U M Á R I O

	Pag.
INTRODUÇÃO	1
PRIMEIRO CAPÍTULO — RAÍZES E FUNDAMENTOS DA ESCOLA PÚBLICA FRANCESA	14
1. ESTRUTURA ECONÔMICA DO PAÍS - SUA FORMAÇÃO HISTÓRICA	15
2. FORMAÇÃO SOCIAL FRANCESA	19
3. CONSEQUÊNCIAS NO PLANO DAS IDEIAS: REPUBLICANISMO E SOCIALISMO	23
4. A POLÍTICA EDUCACIONAL DOS REPUBLICANOS NO PODER.	38
4.1 - A "Batalha Laica"	38
4.2 - A organização do ensino sob a tutela do Estado e suas consequências contraditórias	41
4.3 - Os professores primários enquanto intelectuais do regime republicano	54
NOTAS DO PRIMEIRO CAPÍTULO	67
SEGUNDO CAPÍTULO — AO REENCONTRO DA FRANÇA DE CÉLESTIN FREINET	70
1. CONTEXTO ECONÔMICO	71
1.1 - O contexto econômico antes de 1914	71
1.2 - "Guerra - Crise - Guerra" - a evolução econômica da França de 1914 a 1945	76
1.3 - A evolução econômica da França após 1945	83
2. EVOLUÇÃO DA SOCIEDADE	87
2.1 - A sociedade francesa às vésperas da Primeira Guerra Mundial	87
2.2 - A sociedade francesa de 1914 a 1945	89
2.3 - A sociedade francesa, após 1945	100

	Pag.
3. AS FORÇAS POLÍTICAS PRESENTES	106
3.1 - As forças políticas antes da Primeira Guerra Mundial	106
3.2 - As forças políticas entre 1914 e 1945	116
3.3 - As forças políticas após 1945	136
4. O CORPO DOCENTE, SUAS ORGANIZAÇÕES E MOVIMENTOS .	142
4.1 - O corpo docente antes de 1914	142
4.2 - O corpo docente de 1914 a 1945	150
4.3 - O corpo docente após 1945	173
NOTAS DO SEGUNDO CAPÍTULO	189
TERCEIRO CAPÍTULO - RESGATANDO AS RAÍZES POLÍTICAS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE FREINET	195
1. OS LIMITES DE TODA TENTATIVA BIOGRÁFICA	197
2. O EDUCADOR FREINET: "UMA RICA SÍNTESE DE MÚLTIPLAS RELAÇÕES"	203
2.1 - A infância	203
2.2 - A Escola Normal	214
2.3 - A experiência da guerra	235
2.4 - O magistério. A primeira classe e o "nascimen to de uma pedagogia popular"	242
3. A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA. O ITINERÁRIO IN TELECTUAL DE FREINET E O SEU PROJETO POLÍTICO-PE- DAGÓGICO	245
4. O "MATERIALISMO ESCOLAR"	290
4.1 - As "ferramentas" e "técnicas" da proposta frei netiana: seu surgimento e sua integração num complexo dinâmico	290
4.2 - Uma "ferramenta" humana: o movimento Freinet e a cooperativa do ensino laico	232
5. O "CASO SAINT-PAUL" E SEU SIGNIFICADO NA OBRA DE FREINET	346

	Pag.
6. A EXONERAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO E A ATUAÇÃO NA FRENTE POPULAR	349
7. A GUERRA E A RUPTURA COM A PRÁTICA ESCOLAR	353
8. A LIBERTAÇÃO	359
9. A POLÊMICA COM INTELECTUAIS DO PC E A SAÍDA DO PARTIDO	361
10. EVOLUÇÃO DO MOVIMENTO FREINET E PERSPECTIVAS ATUAIS	409
NOTAS DO TERCEIRO CAPÍTULO	413
CONCLUSÃO: UMA SÍNTESE PROVISÓRIA	427
NOTAS DA CONCLUSÃO	457
BIBLIOGRAFIA	459

R E S U M O

Esta dissertação analisa a obra que Célestin Freinet, professor primário público desenvolveu na França entre 1920 e 1966. Esta obra só se torna compreensível em profundidade, se recolocada no contexto sócio-econômico, político e educacional em que foi gerada: a formação do capitalismo francês, com suas peculiaridades e o tipo de sociedade que engendrou; o regime republicano nascido da Revolução de 1789, que atinge seu auge no final do século XIX e início do século XX, com o advento da Terceira República; a escola pública, pedra angular deste regime e palco da batalha pela definitiva instauração do republicanismo no país e, finalmente, o corpo docente, principal ator desta batalha.

Paralelamente à análise da consolidação do capitalismo francês, e do regime republicano que é, então sua expressão política, o trabalho analisa os movimentos socialistas surgidos das próprias contradições inerentes ao tipo de capitalismo implantado na França: sua evolução entre divisões e reunificações rumo a duas grandes tendências - a reformista e a revolucionária - e o paulatino envolvimento de uma parcela crescente dos professores nessas duas tendências à medida que se desvincilhavam do papel de intelectuais do regime republicano que lhe fora atribuído na época da promulgação das Leis Fundamentais da Instrução Pública (1882-1886).

Célestin Freinet é, ao mesmo tempo, um exemplo de continuidade e de ruptura dessa evolução. Pertencente, pelo menos até meados dos anos 30, à fração revolucionária do sindicalismo docente, ele consegue levar até as últimas consequências – a concretização material de uma proposta pedagógica –, as teses desta fração quanto à escola pública francesa. Consegue, também, ser o iniciador de um movimento pedagógico que, embora sujeito a avanços e récuos, continua sua obra e envolve atualmente milhares de docentes na França e no mundo.

Na última parte do trabalho, discute-se, entre outros, a polêmica que opôs Freinet, no início dos anos 50, a intelectuais do PCF. Esta polêmica pode ter implicações importantes para o debate atual no campo educacional no Brasil.

Em conclusão, o trabalho faz sugestões para uma apropriação autêntica da proposta freinetiana no atual contexto educacional brasileiro.

R É S U M É

Ce mémoire est une analyse de l'oeuvre accomplie en France entre 1920 et 1966 par Célestin Freinet, instituteur public. On ne peut comprendre cette oeuvre en profondeur sans la replacer dans le contexte socio-économique et politique au sein duquel elle a été produite: le capitalisme français, sa formation et ses particularités; le type de société qu'il a engendré; le régime républicain qui, né de la Révolution de 1789, a atteint son apogée à la fin du XIX^{ème} siècle et au début du XX^{ème} siècle, avec l'avènement de la Troisième République; l'école publique, enfin, clef de voûte de ce régime et théâtre de la bataille pour l'instauration définitive du républicanisme en France, ainsi que son corps enseignant, principal acteur de cette bataille.

Tout en analysant la consolidation du capitalisme français et du régime républicain qui en est alors l'expression politique, l'auteur étudie les mouvements socialistes surgis des contradictions-mêmes de ce type de capitalisme implanté en France, leur évolution, parmi divisions et réunifications, vers deux grandes tendances: la tendance réformiste et la tendance révolutionnaire. De nombreux instituteurs s'engagent progressivement au sein de chacune d'elles, au fur et à mesure qu'ils abandonnent le rôle d'intellectuels du régime républicain qui leur avait été attribué lors de la promulgation des Lois Fondamentales de l'Instruction Publique (1882-1886).

Célestin Freinet est, tout à la fois, un symbole de continuité et de rupture de cette évolution. Appartenant, jusque vers le milieu des années 30, à la fraction révolutionnaire du syndicalisme enseignant, il parvient à porter jusqu'à leurs conséquences ultimes – la concrétisation matérielle d'un projet pédagogique – les thèses de cette fraction au sujet de l'école publique française. Il est aussi l'initiateur d'un mouvement pédagogique qui, avec les progrès et reculs que cela peut comporter, continue son œuvre et réunit de nos jours des milliers d'enseignants aussi bien en France qu'à l'étranger.

La dernière partie du travail analyse, entre autres, la polémique qui a opposé Freinet à un groupe d'intellectuels du PCF au début des années 50. Cette polémique présente des implications importantes pour les débats actuellement en cours sur la question de l'éducation au Brésil.

En conclusion, l'auteur offre quelques suggestions dans le sens d'une appropriation authentique de la pédagogie Freinet dans l'actuel contexte brésilien.

INTRODUÇÃO

A intenção inicial deste trabalho era explorar alguns caminhos concretos para a prática dos educadores que, estando profissionalmente inseridos em instituições de Estado, quisessem contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática.

Enquanto profissional engajada, principalmente, em atividades de capacitação de professores e supervisores de educação básica de adultos, defrontávamo-nos com vários questionamentos: É possível implementar uma educação realmente a serviço dos interesses populares nas instituições de Estado? Que características deveria ter essa educação? Que procedimentos concretos e que práticas pedagógicas tinham maiores oportunidades de nos levar rumo a este objetivo? Quais deles eram viáveis? Em suma: propunhamo-nos trabalhar essencialmente ao nível do concreto e da ação, mesmo que teorizada. Essas inquietações se alimentavam de um intenso e envolvente debate no campo educacional que se esboça no início dos anos 60, é truncado pelo golpe de 64 e retomado acesamente no final da década de 70.

Neste confronto de inquietações, um autor em particular, até por razões pessoais que indicaremos adiante, parecia responder aos nossos anseios e esperávamos apoiar grande parte da nossa reflexão nos caminhos por ele explorados.

Era Freinet, um educador francês, professor primário

rio que, entre os anos 20 e 60 tinha elaborado e posto em prática uma proposta pedagógica que nos parecia ao mesmo tempo simples e profunda, concreta e impregnada de toda uma filosofia de vida com a qual sentíamos muita afinidade.

Para além das nossas preocupações quotidianas, partilhávamos, com muitos educadores brasileiros, de uma série de questionamentos sobre o real sentido da ação educativa na nossa sociedade:

Em que medida era esta ação o motor do desenvolvimento social e pessoal (como afirmavam os "otimistas em educação")? Ou, ao contrário, um mero mecanismo de reprodução da dominação social (como asseguravam as teses "reprodutivistas")? Ou ainda, como já apontavam muitas reflexões do início da década de 80, um espaço a ser preenchido no bojo das contradições da sociedade?

Frente a isso, seria possível — como desejávamos — implementar uma educação a serviço das camadas populares no seio das instituições de Estado? Em outras palavras: seria possível implementar uma educação popular na escola pública ou isso configuraria apenas uma ilusão?

No trabalho, proclamávamos como pré-requisito da nossa ação o "respeitar e valorizar a cultura do aluno, seu saber". Muitos autores, no entanto, afirmavam que o objetivo principal devia ser, antes de tudo, transmitir-lhe o saber científico. Existiria ali uma contradição? Onde estaria a atitude correta?

Presenciávamos, finalmente, um acalorado debate en

tre aqueles que viam, principalmente, na ação educativa um meio de "ensinar a aprender", que enfatizavam, em consequência, os métodos de ensino, e aqueles para quem educar era, primordialmente, "transmitir conteúdos sistematizados", que colocavam em segundo plano a questão dos procedimentos.

Percebíamos intuitivamente que essas oposições estavam, sem dúvida, desempenhando um papel positivo na medida em que obrigavam a uma reflexão e à revisão de conceitos já cristalizados, mas que precisavam, no entanto, ser superadas, sob pena de se transformarem em bloqueio, de esterilizar toda ação.

Queríamos examinar também estes questionamentos à luz da obra de Freinet. Intuíamos que, na sua prática de educador, ele os tinha encontrado e queríamos saber como ele os tinha — ou não — superado.

Sabíamos, no entanto, que toda tentativa de "aplicar Freinet" no Brasil, sem uma reflexão maior sobre o quadro no qual se tinha situado sua ação, teria por consequência levar-nos a uma visão acrítica de sua obra e a uma prática consequentemente eivada de ingenuidade. Sentíamos necessidade de procurar as razões reais e profundas que o tinham impulsionado. Para compreender sua obra, era preciso operar um "détour", uma passagem pela teoria que nos ajudasse a observar, por trás do imediatamente observável (o corpo da "pedagogia Freinet", com suas técnicas e seus instrumentos), o sentido concreto, mais profundo de sua obra.

Foi assim que, sem que abríssemos mão de questionar Freinet a partir de nossa problemática, o rumo de nos-

so trabalho se alterou, passando a assumir uma dimensão predominantemente "arqueológica".

Procuraremos, a seguir, delinear com mais clareza a nossa proposta definitiva:

Através de suas ações e de seus escritos, Freinet dialogou com o seu tempo, confrontou-se com a problemática social e educacional de sua época, enfrentou essa problemática com a consciência que lhe era então possível alcançar. Neste sentido, sua obra foi um avanço considerável e, até certo ponto, "revolucionário" uma vez que ensejou o surgimento do novo que estava prestes a nascer do velho. A grande repercussão que teve não pode ser atribuída somente a uma genial originalidade. Acreditamos, ao contrário, com Goldmann, que "os indivíduos excepcionais são aqueles que exprimem a consciência coletiva melhor e de uma maneira mais precisa que os outros membros do grupo".¹ Freinet, sem dúvida, foi um desses indivíduos, sabendo expressar de forma privilegiada os anseios, desejos e projetos dos docentes da época frente aos desafios concretos que a prática educativa lhes propunha.

Entretanto — e isto nem sempre é percebido com clareza — sua obra foi também, forçosamente, limitada no tempo e no espaço. Existe, em verdade, uma multiplicidade de possíveis leituras da obra de Freinet (e leitura, aqui, significa, além do estudo dos seus escritos, o acesso ao todo orgânico — prática e teoria — constituído por essa obra).

Num primeiro nível, há aquela leitura que chamaria-mos de literal (ou, para usar um termo em moda, de "fundamentalista"). Geralmente, o pressuposto básico dessa leitura é que tudo, na obra de Freinet, deve ser respeitado ao pé da letra, exatamente nos termos em que foi formulado. Qualquer modificação é uma traição. A pedagogia Freinet — assim definida — passa a ser encarada como universalmente válida para qualquer época, lugar e contexto social. Basta aplicar a "receita", que tudo deve funcionar como previsto. Assume, não raramente, neste caso, as conhecidas feições de um "pacote".

Por trás desta leitura, o que existe é uma visão a-histórica da pedagogia, que se apresenta, então, como uma ciência autônoma, capaz, por si só de responder à problemática educacional (ela, também, descontextualizada e considerada como uma realidade independente).

Esta é, infelizmente, uma leitura bastante comum entre os admiradores (e críticos) de Freinet. Ora se preconizam indiscriminadamente suas "técnicas", sem confrontá-las verdadeiramente com as necessidades e os desafios colocados pela realidade educativa concreta na qual se trabalha, ora se condenam essas mesmas técnicas, taxadas de ingênuas, inadequadas ou infecundas por não responderem linearmente a uma problemática em muito diferente daquela para a qual foram formuladas. Ora "salvadora", ora "ilusória", a pedagogia Freinet é igualmente, em ambos os casos, mistificada.

Num segundo nível, há a leitura que tenta recolo-

car Freinet no seu contexto, extrair o sentido histórico de sua obra sem, contudo, propor-se ainda a ultrapassar os limites daquela conjuntura.

A maior parte do nosso trabalho situa-se nesta perspectiva e gostaríamos, mais uma vez, de recorrer a Lucien Goldmann para definir nossa intenção:

"Partindo do princípio fundamental do pensamento dialético — isto é, do princípio segundo o qual, o conhecimento dos fatos empíricos permanece abstrato e superficial enquanto ele não foi concretizado por sua integração ao único conjunto que permite ultrapassar o fenômeno parcial (...) para, chegar a sua essência concreta e, implicitamente, para chegar a sua significação — não cremos que o pensamento e a obra de um autor possam ser compreendidos por si mesmos se permanecermos no plano dos escritos e, mesmo, no plano das leituras e das influências. O pensamento é apenas um aspecto parcial de uma realidade menos abstrata: o homem vivo é inteiro. E este, por sua vez, é apenas um elemento do conjunto que é o grupo social. Uma idéia, uma obra só recebe sua verdadeira significação quando é integrada ao conjunto de uma vida e de um comportamento. Além disso, acontece frequentemente que o comportamento que permite compreender a obra não é do autor e sim de um grupo social (ao qual o autor pode ou não pertencer) e, sobretudo, quando se trata de obras importantes, o comportamento de uma classe social".²

Mesmo supondo que alguém fosse capaz de ler toda a enorme produção escrita de Freinet, ainda assim, não poderia ter uma compreensão profunda do sentido de sua obra, "chegar à sua essência concreta". Cada livro, cada artigo representa a resposta a uma conjuntura dada e constitui, também, a síntese teórica (precária) elaborada naquela conjuntura pelo autor frente aos desafios que lhe eram colocados tanto no plano educacional como no plano econômico e social. Sem o conhecimento dessa conjuntura — e da estrutura na qual se manifesta — corremos o perigo de dar uma interpretação completamente equivocada à real intenção do autor. Um exemplo disso é a utilização muito frequente do conceito freinetiano de "Educação do Trabalho" enquanto mero recurso didático para tornar o ensino mais atraente, o que constitui uma indubitável deturpação deste conceito. Outro exemplo é a recente instrução do Ministério francês da Educação que recomenda a prática do "texto livre" em todas as escolas, retirando-lhe, contudo, a principal função que Freinet lhe atribuía: a de provocador da ação educativa como um todo.

Abstraídas do conjunto em que nasceram, as técnicas pedagógicas introduzidas por Freinet podem, como bem o dizia Elise, sua mulher, "justificar todas as ideologias, inclusive as mais reacionárias".

No Brasil, isto pode significar, em especial, um perigo: o da pedagogia Freinet ser transplantada — sob forma de "pacote" — como um mero receituário didático, desempenhando assim um papel conservador e contribuindo para per

petuar um certo "colonialismo pedagógico", infelizmente não raro entre nós.

Além disso, a parte que se tornou mais conhecida aqui de sua obra é aquela que foi editada (e traduzida) em livros. Na grande maioria dos casos, estes livros são os que escreveu no final da vida. Se, por um lado, constituem uma síntese inestimável da experiência de toda uma vida, por outro lado refletem posições impregnadas de um certo misticismo e de uma visão nitidamente metafísica da educação. A polêmica que opôs Freinet a intelectuais do seu partido, o Partido Comunista Francês, não deixa de ser reveladora neste aspecto. Analisá-la-emos tentando, na medida do possível, ultrapassar o tom apaixonado que assumiu quando surgiu, no início dos anos 50.

A nosso ver, a parte mais criativa e concreta da obra de Freinet situa-se nos anos 20 e 30. Veremos no capítulo III em que se fundamenta esta opinião.

Tampouco há como entender Freinet a partir de simples relatos biográficos, por mais detalhados e ricos que sejam (O livro de Elise Freinet "Naissance d'une Pédagogie Populaire",³ revela-se exemplar neste sentido) pois, ao concentrar-se sobre a "personagem principal", as biografias tendem, via de regra, a colocar num segundo plano todo o contexto que, nas palavras de Goldmann, pode lhe dar sua "verdadeira significação". Tendem, assim, a favorecer as interpretações mitificadoras deste personagem, que aparece então como "único", "genial", "insubstituível" (o que, entre outros percalços, tem por efeito limitar singularmente

o uso que se pode fazer dos seus aportes.)

Freinet incarna, reflete através de sua individualidade, uma realidade muito mais rica e complexa do que sua simples existência pode deixar transparecer. Ele é a expressão de um todo que o ultrapassa mas do qual ele é parte intimamente imbricada e atuante.

Definir este "todo", ainda que de forma provisória e precária, foi a nossa tentativa.

Mas a nossa preocupação nunca foi meramente "arqueológica". Como já dissemos, a busca de uma certa exegese, do sentido mais profundo da obra de Freinet, antes de tudo, alimentou-se dos desafios atuais e candentes que nos propunha a atual realidade educacional brasileira. Foi "a partir do Brasil" que, o tempo todo, quisemos questionar Freinet.

E isto nos leva ao que chamaríamos de "terceiro nível de leitura" deste autor, o qual supõe, obrigatoriamente, que se tenha passado pelo segundo e, como etapa empírica, pelo primeiro também.

O terceiro nível de leitura seria, na nossa opinião, aquele que, baseado numa análise dialética da obra de Freinet e no estudo da atual conjuntura educacional brasileira, tentaria confrontar essas duas realidades para identificar as questões fundamentais que as unem para além do tempo e do espaço. Então, a partir daí, buscar-se-ia apropriar a herança de Freinet, reconstruindo-a e transformando-a, num autêntico processo de aculturação. Tentaremos

lançar propostas neste sentido na nossa conclusão.

Definido o "caminho metodológico", veremos agora como ele se concretizou neste trabalho. Do "todo" à "parte", qual foi o itinerário seguido?

Num primeiro tempo, tendo em vista que Freinet se define a si mesmo, antes de tudo e muito enfaticamente, como "simples professor primário", quisemos conhecer um pouco melhor o sentido real e profundo desta expressão na sociedade em que viveu. Isto nos levou a pesquisar as raízes da escola pública francesa, seu surgimento no final do século XIX, as intenções que animavam seus fundadores e, para além destas, o sentido que assumiam, historicamente, para aquela sociedade, as palavras "instrução pública", desde a fundação da República, na Revolução de 1789.

Sentimos, paralelamente, a necessidade de investigar um pouco melhor as feições e contradições desta sociedade que engendrou a escola pública francesa e o lugar que nela era atribuído ao professor primário.

Estas buscas constituíram o essencial do primeiro capítulo que fizemos terminar no momento em que Freinet nasceu, às vésperas do século XX.

O segundo capítulo foi dedicado ao aprofundamento da conjuntura em que Freinet desenvolveu sua obra: essencialmente a França da primeira metade do século XX. Estudamos sua evolução econômica entre dois conflitos mundiais e uma crise econômica de proporções até então ignoradas. Salientamos a importância de outro evento "fundador" do período

do: a Revolução Russa. Analisamos, em consequência, as repercussões políticas e ideológicas daquela evolução econômica e destes acontecimentos na sociedade francesa e, particularmente, no corpo docente primário.

O terceiro capítulo, por sua vez, é dedicado ao estudo contextualizado da obra de Freinet. Tentamos, o quanto possível, identificar os nexos que ligam esta obra a uma proposta política, ela mesma integrante de todo um projeto socialista de sociedade. Este projeto era compartilhado por uma fração pequena porém extremamente atuante do corpo docente primário e Freinet fazia parte dela. É esse projeto que, na nossa opinião, fornece a chave para a compreensão do sentido profundo de sua obra.

A nossa conclusão se estrutura em três partes. Na primeira, tentamos identificar os eixos fundamentais que permitem entender o personagem Freinet e sua proposta pedagógica. Na segunda parte, colocamos o que, a nosso ver, constitui o eixo central e histórico desta proposta. Na terceira parte, finalmente, nos propomos levantar direções para a pesquisa e a experimentação educacionais no Brasil, visando uma genuína apropriação e aculturação da obra de Freinet aqui.

Para terminar, gostaríamos de registrar aqui o que representou para nós este trabalho, o que ele significou no plano pessoal.

Em 1970 viemos para o Brasil. Viemos, no sentido estrito da expressão, com "espírito de emigrante": para começar uma nova vida, sem espreitar o passado, para integrar

mo-nos completamente. Todo pensamento que nos levasse de volta à França parecia-nos quase uma traição ao novo país.

Absorvemos com paixão a nova cultura e, rapidamente, nos sentimos completamente brasileira. Mas, com o passar dos anos, as "traições" foram-se tornando cada vez mais frequentes e isto nos angustiava muito: não se negam impunemente as próprias raízes. Na verdade, amávamos igualmente os dois países, mas vivíamos ainda este fato como uma divisão, uma contradição.

Realizar esta dissertação significou então para nós, além de um ganho intelectual inegável, a possibilidade de atingir uma síntese — síntese real — quanto à nossa própria identidade. Foi voltando à nossa cultura de origem, indo às suas raízes, que nos tornamos mais capazes de integrar a cultura e as raízes do nosso país de adoção. Este "inventário", no sentido gramsciano da palavra, foi uma experiência extremamente grata e enriquecedora sob todos os aspectos. Não nos perdoaríamos esquecer de revelar e relevar esta dimensão também.

NOTAS DA INTRODUÇÃO

- 1 - Goldmann, Lucien. *Le Dieu Caché*. Paris, Gallimard, 1959, p. 27.
- 2 - Idem, p. 16-17.
- 3 - Freinet, Elise. *Naissance d'une Pédagogie Populaire*. Paris, Maspero, 1981..

PRIMEIRO CAPÍTULO

RAÍZES E FUNDAMENTOS
DA ESCOLA PÚBLICA FRANCESA

Enquanto instituição destinada à socialização dos indivíduos e à formação de um consenso social, a escola pública francesa situa-se, antes de tudo, ao nível da superestrutura.

Acreditamos no entanto que, para entender suas raízes e fundamentos, seja necessário analisar, pelo menos nas grandes linhas, as características da estrutura econômica que a produz e com a qual interage dialeticamente enquanto um dos objetos da disputa que opõe as diferentes forças econômicas presentes na França entre 1920 e 1966.

1. ESTRUTURA ECONÔMICA DO PAÍS - SUA FORMAÇÃO HISTÓRICA

As estruturas econômicas francesas da primeira metade do século XX apresentam as características de um capitalismo já plenamente consolidado. No entanto, para compreendê-las na sua originalidade, é preciso entender suas bases históricas.

Foi a partir do século XVII que o modo de produção capitalista se generalizou nos principais países ocidentais. No entanto, esta generalização se fez, para cada um, segundo ritmos e modelos próprios. A França, em particular, teve uma evolução bastante distinta da dos demais países europeus. Certas características, já enraizadas desde a formação da Nação, deram ao capitalismo francês orientações peculiares cuja influência se faz sentir, em alguns aspectos, até os nossos dias. Duas delas foram determinan

tes: o centralismo do Estado e a grande importância, na economia, das pequenas unidades produtivas.

O centralismo estatal começa a se manifestar desde o século X e não pára de crescer e se consolidar à medida que o poder real consegue suplantare o feudalismo, perfazendo a unificação da Nação por volta do século XVI. O seu acabamento coincide com a época áurea do absolutismo real, na segunda metade do século XVII e no século XVIII. A Revolução Francesa, ao reprimir os chamados movimentos federalistas (originados nas províncias), apesar de estes lheserem favoráveis, contribuiu para reforçar a tendência centralizadora, que teve seu auge na época de Napoleão.

O centralismo do Estado teve uma influência marcante na formação do capitalismo francês e na sua consolidação no século XIX. O centro econômico do país é a capital, Paris, para onde convergem vias férreas e estradas, onde se concentra a vida cultural e onde nascem os movimentos políticos, revoluções e greves que se expandem depois para o resto do país. O sistema educativo não foge à regra: altamente centralizado e hierarquizado, recebe diretrizes, até os mínimos detalhes, da capital.

Quanto à persistência, na atividade produtiva de grande número de pequenas empresas, pequenas propriedades rurais, pequenos estabelecimentos comerciais, trata-se de um traço antigo. Em 1780, mais da metade do solo francês já estava em mãos de pequenos e médios proprietários. A Revolução só fez acentuar esta tendência ao entregar aos camponeses e pequenos burgueses das cidades as terras ex-

propriadas da nobreza e do clero. Não se deve esquecer, além disso, que até a segunda guerra mundial, a França era um país de população predominantemente rural. Daí decorre o peso político do campesinato, principalmente com a instauração, no meio do século XIX, do sufrágio universal.

No campo da produção de manufaturados, com o declínio das antigas corporações medievais, surge toda uma variedade de artesãos independentes que, trabalhando sozinhos ou junto com alguns empregados, formam a base das pequenas e médias empresas cujo número é elevadíssimo em todo o país.

O mesmo ocorre com o pequeno comércio varejista que reina incontestavelmente até a segunda metade do século XX. (Somente por volta dos anos cinquenta, inspirados no modelo americano, surgem os primeiros supermercados. No entanto, ainda hoje, estes estão longe de suplantar o pequeno comércio em muitas grandes cidades, principalmente Paris).

É claro que o importante papel desempenhado, no crescimento do capitalismo francês pelas pequenas e médias unidades produtivas não significa que não houve desenvolvimento da grande indústria, do grande comércio e até, numa certa medida, da agricultura extensiva na França. O século XIX e, mais precisamente, o Segundo Império (1852-1870) é a época do surgimento das principais indústrias metalúrgicas e têxteis, apoiadas nas descobertas científicas e na mecanização dos processos de produção; das grandes obras de infra-estrutura; da exploração intensiva dos minérios.

(em particular o carvão). Não há dúvidas de que, a partir daí, começa a se dar uma real concentração do capital. Mas este fenômeno, comum a todos os principais países europeus, ocorre na França bem mais tardiamente e, sobretudo, com menor intensidade. A pequena empresa continua, até a segunda guerra mundial, a dominar setores inteiros da indústria e do comércio, sobretudo o varejista.

A aliança do centralismo estatal e da pequena unidade produtiva, muito forte na época em que Celestin Freinet viveu, deu ao capitalismo francês feições que lhe são muito próprias: forte presença do Estado na economia e, a não ser na época do Segundo Império ou recentemente (a partir dos anos 60), pouco incentivo à concentração de capital. O Estado, desempenha as funções de regulador das forças econômicas, mantendo as condições necessárias ao jogo livre da concorrência entre iguais. A pequena burguesia, adepta, na sua maioria, das teses do liberalismo primitivo, pede ao Estado que a proteja dos monopólios, garantindo-lhe um mercado cativo: o território nacional e as colônias. Esta é também a razão pela qual os sucessivos governos, inclusive os republicanos, tenderam a implementar políticas protecionistas de comércio exterior.

2. FORMAÇÃO SOCIAL FRANCESA

Quando tentamos analisar, em suas grandes linhas, as razões históricas que levaram a economia francesa a as sumir com tanta força esta configuração, constatamos um fa to importante: é que a consolidação do capitalismo na França deu-se paralelamente à luta pela instauração definitiva da República.

Esta foi proclamada, em 1792, durante a Revolução que levou a burguesia a suplantar a aristocracia na direção política do país.

No entanto, se a Revolução de 1789 foi, incontestavelmente, uma revolução burguesa, não se pode considerar a burguesia como uma classe homogênea e, por isso, cabe indagar que sentido as várias frações desta classe atribuíram ao processo, à medida que travavam contra a nobreza e o clero e, também, contra o emergente proletariado, lutas que culminaram, ao final do século XIX, com a plena consolidação do capitalismo e, *também*, com a instauração definitiva do regime republicano.

Antes da Revolução, o papel da alta burguesia na economia se limitava, essencialmente, às finanças e ao grande comércio (principalmente comércio exterior). Algumas poucas famílias detinham manufaturas, mas estas desempenhavam um papel secundário no campo da produção de bens, o qual pertencia, na sua quase totalidade, à pequena burguesia e aos artesãos. Já a grande propriedade rural estava em mãos da nobreza e do clero.

Quando explodiu a Revolução, o conjunto da burguesia e do povo das cidades — principalmente Paris — se uniu, num primeiro momento, numa frente única a favor da abolição dos privilégios. Mas, rapidamente, as divergências começaram a aparecer. Boa parte da alta burguesia era a favor da manutenção de uma monarquia "constitucional" onde o rei teria poderes limitados, mas permaneceria o chefe supremo da Nação. Seria uma liberalização do sistema vigente, mas não sua abolição.

Outra parte da grande burguesia queria a supressão da monarquia e a instauração de um regime republicano, mas se recusava a ver o povo dele participar. Em outras palavras, o que desejava era um governo elitista, do qual só poderia tomar parte quem fosse possuidor de alguma fortuna. Na Assembléia, formavam o grupo dos "Girondins", conhecido por sua aversão às massas e por sua hostilidade a Paris, cidade operária, considerada o epicentro da agitação popular.

No outro extremo do espectro político, os "Montagnards" constituíam, na Assembléia, um grupo político formado, na sua maioria pela pequena burguesia. Herdeiros dos Filósofos das Luzes, tinham convicções republicanas revolucionárias e plena consciência de que, sem aliança com o povo, a Revolução estava fadada ao fracasso (é nesta época que nasce uma tradição de aliança entre pequena burguesia e frações urbanas do povo que, embora contraditória e, por isso, sujeita a avanços, recuos e revezes, vai constituir a base do regime republicano que governa a França na época

de C elestin Freinet).

A partir de 1792, o povo parisiense força a uma radicaliza o da Revolu o. Os Montagnards se tornam a força hegemônica e, em 1793, conseguem, pelo que se poderia chamar de "revolu o na revolu o", eliminar completamente os Girondins da cena política. Começa o segundo período da Revolu o, o mais radical na aplica o dos princípios republicanos. Foi nesta fase, que ficou conhecida sob o apelido de "o Terror", que se deu a maioria das execu es na guilhotina de opositores ao regime, principalmente membros do clero e da nobreza. Muitos Girondins foram também eliminados na ocasião.

A vitória do regime republicano parecia definitiva. Mas a alta burguesia continuava a deter a arma financeira. Alijada do poder, ela esperava o momento da revanche.

Este momento chegou com a ascensão de Napoleão que, embora um Montagnard na origem, passou a governar, quando proclamou o Império, apoiado num pacto populista que tinha como bases a alta burguesia e fra es, principalmente rurais, do povo.

Até 1870, com um breve intervalo para a Segunda República em 1848, as diversas fra es (fundiária, financeira, comercial e industrial) da alta burguesia, cada uma por sua vez, fizeram aliança com os sucessivos detentores monarquistas ou imperiais do trono, visando a implementar seu projeto de domina o política e econômica. S  tardiamente a grande burguesia se engajou na corrente republicana-

na: Ela a combateu até onde foi possível.

Diante de todos estes acontecimentos, podemos concluir que, entre os mais importantes atores da Revolução de 1789, estiveram a pequena e a média burguesia em aliança com o operariado urbano. São estas frações que, junto com os camponeses, formavam o grosso do que, no antigo regime, se costumava chamar de "Tiers-Etat".¹ Nutridas com a filosofia iluminista, a pequena e a média burguesia foram as verdadeiras idealizadoras do pensamento revolucionário e republicano. Eliminadas do poder político durante 80 anos, de 1795 a 1875, elas reassumem o governo em 1879, quando se exaure definitivamente o modelo monárquico, devido à derrota do Império em Sedan (1870) e às fracassadas tentativas dos legitimistas e orleanistas de se reestabelecer a realeza, através inclusive de um golpe de Estado.² Ao eliminar os monarquistas à direita, a pequena e a média burguesia tiveram também o cuidado de recolocar numa posição subalterna seu antigo aliado, o proletariado, consentindo no sangrento episódio da Comuna de Paris, promovido pelas forças conservadoras. Asseguravam, assim, de forma duradoura, sua supremacia.

3. CONSEQUÊNCIAS NO PLANO DAS IDÉIAS: REPUBLICANISMO E SOCIALISMO

Em 1879, a República é definitivamente instaurada na França, tendo, pois, como sua principal base política a pequena e a média burguesia (comerciantes, artesãos, pequenos e médios empresários ou proprietários rurais, profissionais liberais e funcionários públicos).

A pequena burguesia se diz, frequentemente, anti-capitalista. Na verdade, longe de se opor à propriedade privada que ela considera como garantia da liberdade dos indivíduos, é, como já foi visto anteriormente, apenas profundamente avessa à formação de monopólios. Por isso, pressiona o Estado para que nacionalise os setores-chave da economia e os bancos. Desempenha, neste sentido, um papel conservador na evolução do capitalismo francês, freando o desenvolvimento da grande indústria e a concentração do capital.

Pela sua filosofia política, os republicanos se separam, à direita, dos liberais e, à esquerda, dos socialistas. Os primeiros, predominantes na alta burguesia, valorizam, antes de mais nada, a manutenção integral da ordem social. Quanto aos segundos, são portadores de um novo projeto de sociedade, o qual implica numa mudança revolucionária das relações sociais. Os republicanos rejeitam essa idéia pois, na ótica dos seus interesses, que eles acreditam serem os interesses de todos, esta sociedade é fundamentalmente boa, mesmo se importantes aperfeiçoamentos tor

nam-se necessários para que sejam concretizados os ideais de 1789.

Assim se foi subdividindo a herança da grande Revolução. Naquela data, burguesia e povo podiam ainda aparecer como uma única classe. Os antagonismos que viriam a separá-los só foram surgindo no decorrer do século XIX, à medida que a burguesia se afirmava como única detentora dos meios de produção, relegando o proletariado à mera condição de vendedor de sua força de trabalho. A antiga divisão da sociedade em "três estados" (nobreza, clero e tiers-état) sucede todo um espectro político novo que se cristaliza após a instauração da República e permanece intacto durante quase todo o período em que Freinet desenvolve sua obra: à direita, uma minoria de monarquistas e de liberais; no centro, os republicanos, cuja ala esquerda forma, a partir do final do século XIX, o partido radical; à esquerda, os socialistas, dos quais se separam, em 1920, os comunistas, que vão constituir a extrema esquerda do movimento operário.

Mas, "esquerda", "centro", "direita" são expressões que, embora correntemente usadas, podem levar a sérios equívocos de interpretação. Como em todas as sociedades de classes, existem fundamentalmente duas forças na sociedade francesa da época. Evidentemente, cada uma tem suas nuances, suas frações, mais ou menos radicais. As duas podem também, como fizeram frequentemente no período, promover alianças conjunturais que as unem para além dos antagonismos estruturais. Mas não convém perder de vista o que

as separa na essência.

A primeira destas forças, dominante desde a Revolução, é a classe burguesa cuja fração republicana se tor na hegemônica após a derrota de Sedan. A segunda surge do próprio triunfo da burguesia que, ao constituir-se como classe dominante, constitui também uma classe dominada: a massa dos proletários onde os movimentos anarco-socialistas vão encontrar um terreno favorável de expansão.

Todavia, pelas próprias características do capita lismo francês — onde predominam, na época, pequenas empre sas nas quais os patrões ainda têm muita proximidade com seus empregados —, esta divisão fundamental nem sempre é percebida com clareza. Os governos podem, com relativa fa cibilidade promover alianças conciliatórias (o melhor exem plo delas foi a chamada "Union Sacrée" ("União Sagrada") que congregou todo o país em torno do governo, derrubando todas as oposições políticas, quando este declarou guerra à Alemanha em agosto de 1914. Ela representou uma revira- volta extraordinária dos partidos de esquerda que, até a véspera, em oposição frontal com o governo militarista e nacionalista do republicano Poincaré, eram ferrenhamente in ternacionalistas e pacifistas).

Nestas condições, embora fundamentalmente opostos nos seus interesses e postulados iniciais quanto à organi- zação econômica e política do país, republicanos e socia- listas têm muitos valores em comum e se influenciam mutua- mente.

Isto explica a facilidade com que se formou a ali

ança radical-socialista que constitui a base de boa parte dos governos da primeira metade do século XX. Ela é a expressão política de uma sociedade onde os antagonismos fundamentais não são claramente percebidos por uma parcela significativa da população.

Para entendermos melhor esta aliança e como ela foi possível, achamos importante destacar, com maior precisão, as grandes linhas doutrinárias dessas duas forças. É necessário, em especial, buscar entender com maior clareza o que as separa e o que as une para podermos compreender melhor a influência que uma exerceu sobre a outra e que ambas exerceram sobre o corpo docente francês. Freinet, embora tenha evoluído para um caminho próprio e original neste sentido, não deixou de ser, também, expressão das ideologias e movimentos que permeavam as organizações de professores primários da sua época. Entender os fundamentos filosóficos destas duas correntes (a republicana e a socialista) é essencial para compreendermos, na sua complexidade, a formação do pensamento deste autor enquanto membro de uma classe social, trabalhador inserido numa determinada categoria profissional, militante de movimentos políticos e de movimentos da sociedade civil.

Os governantes republicanos que assumem o poder em 1879 não têm, propriamente, uma teoria política, pelo menos consignada como tal, em obras escritas. Suas fontes teóricas formam, na realidade, um leque bastante amplo e eclético. A isto se acrescenta um empirismo prático do qual se orgulham frequentemente como sendo a aplicação, na

política, desta teoria que fundamenta os extraordinários avanços científicos da época.

No entanto, podemos dizer que, à herança da Revolução Francesa, duas correntes filosóficas se acrescentam para exercer uma influência preponderante na formação do pensamento político dos fundadores da Terceira República. São elas o positivismo de Augusto Comte e a moral kantiana.

Do positivismo, eles adotam a famosa visão dos três "estados" (teológico, metafísico e científico). Esperam levar a sociedade francesa a ingressar no estado científico ou positivo e a libertar-se de toda e qualquer influência religiosa.. Aqui está a fonte de sua decidida opção pela laicização da sociedade.

Positivista, também, é a visão que eles têm desta mesma sociedade: um corpo vivo e hierarquizado, onde cada membro tem uma função a desempenhar. A visão hierarquizada é temperada, como veremos adiante, pelo preceito (revolucionário) de igualdade: ele reza que todos os cidadãos têm o mesmo valor perante a sociedade, qualquer que seja sua ocupação ou riqueza e, por isso, todos devem beneficiar-se dos mesmos direitos. (Na prática, por motivos óbvios, tal preceito é mais formal que real).

A influência do kantismo é mais sutil e menos evidenciada habitualmente nos estudos. Foi carregada por um grupo de intelectuais calvinistas que participaram dos primeiros governos republicanos, principalmente na área de educação. O principal deles foi Fernand Buisson, um ex-pastor, principal organizador do sistema de ensino primário e

fundador da rede de Escolas Normais.

Do kantismo, os republicanos adotaram a idéia da existência de uma moral natural, presente em todos os homens, fundada nas exigências da consciência livre e independente de toda influência religiosa. Tal visão vai ser amplamente difundida pelas Escolas Normais e vai formar a base da "moral laica" que analisaremos posteriormente.

Assim, ao racionalismo "científico" positivista aliava-se, nos fundamentos filosóficos da doutrina republicana, a preocupação em definir uma moral liberta da fé que se acreditava ser a base de uma sociedade "moderna". Perfazia-se, desse modo, uma ideologia coerente e um senso comum, já que, ao encontrar consenso na sociedade de então (o que se pode compreender melhor a partir da perspectiva elaborada posteriormente por Gramsci), constituíam as bases éticas da consolidação do capitalismo liberal como sistema econômico.

Esta doutrina vai encontrar um meio particularmente favorável de desenvolvimento na maçonaria, sociedade secreta, "irmandade" (e anti-Igreja, segundo muitos), cujos métodos de trabalho se fundam no livre exame caro aos filósofos do século XVIII, e na rejeição de toda verdade revelada.

A maioria dos grandes chefes republicanos pertenceu à maçonaria e a ela também aderiu uma parte considerável dos professores primários da época que encontravam nela o calor humano e o ambiente intelectual de que necessitavam na sua luta diária.

Tais eram as bases filosóficas da ação política dos jovens republicanos. A ela se aliava, como dissemos anteriormente, um empirismo que não deve ser confundido com pragmatismo ou relativismo. Pelo contrário, toda sua ação no governo teve como objetivo a efetiva aplicação dos princípios doutrinários que já tinham definido e dos quais nunca abriram mão, mesmo que os limites da prática política os tenham levado frequentemente a avanços e recuos.

Em que consistiam esses princípios? Basicamente, eles giravam em torno de três grandes orientações: republicanismo, laicismo e nacionalismo.

Qual era, na essência, o conteúdo do que se convencionou chamar de republicanismo na França do final do século XIX e primeira metade do século XX? É importante esclarecê-lo, pois, em outras épocas (por exemplo na Roma antiga) ou em outras formações sócio-políticas, (por exemplo nos Estados Unidos ou no Brasil), esta palavra pôde tomar sentidos bastante diferentes.

Em 1879, na França, além da rejeição à ordem social monárquica, que já foi mencionada, o republicanismo abrigava outros significados. O primeiro, inspirado em Jean-Jacques Rousseau, via na Nação a comunidade dos cidadãos e no sufrágio universal a fonte de todos os poderes. A visão de democracia dos republicanos tem um dos seus pilares no voto consciente do cidadão. Disto decorre a grande importância atribuída à escola como meio de levar os cidadãos a se tornarem capazes de votar racionalmente.

Outro significado do republicanismo o relacionava

diretamente com os ideais revolucionários de liberdade, igualdade e fraternidade. Se, para os fundadores da Terceira República, a liberdade individual era a fonte de todo comportamento verdadeiramente racional e moral, ela encontrava seus limites no segundo preceito revolucionário. Herdeiros nisso dos jacobinos,³ eles davam um valor preponderante ao ideal de igualdade e desenvolveram uma política corajosa e consciente de combate aos privilégios. Acreditavam, com isso, eliminar as injustiças sociais sem que fosse questionada, na sua essência, a ordem sócio-econômica vigente. O terceiro preceito revolucionário (fraternidade), muito vago, nunca teve uma repercussão grande entre os republicanos. Tinham, quanto a isso, concepções por demais individualistas e, em que pese seus frequentes apelos em favor da solidariedade humana, nunca tiveram uma verdadeira compreensão do valor do coletivo na sociedade.

Tais eram, nas grandes linhas, os conteúdos do republicanismo na França da época. Além dele, um segundo grande princípio orientava a política da jovem equipe de governantes: a laicidade. Fiéis à revolução de 1789 e inspirados na doutrina positivista, queriam abolir não somente o poder "temporal" da Igreja (isto é, seu poder econômico), como, também, seu poder "espiritual" (ideológico). Percebiam que, sem isso, não haveria ruptura com a antiga ordem social, a qual se assentava no direito divino. Em outras palavras, tratava-se de efetivar a independência da Nação, arrancando-a da dominação de uma força "privada" (a Igreja) e subordinando-a ao Estado laico, portanto, "neutro".

Na origem, os governantes republicanos eram mais agnósticos que ateus. Acreditavam que a evolução natural da sociedade a levaria a livrar-se da religião. Mas, frente às violentas lutas que tiveram que travar contra uma Igreja Católica que não queria abrir mão de nenhum dos seus privilégios, se tornaram rapidamente anticlericais e, com a ascensão do radicalismo no início do século XX, anti-religiosos militantes. É interessante salientar isto, pois uma parcela significativa dos professores primários seguiu itinerário semelhante, desde uma vaga religiosidade até um ateísmo de fato. Freinet, por exemplo, embora nunca tivesse demonstrado intolerância neste sentido, assentou toda sua obra numa perspectiva filosófica onde inexistia a figura de um ser supremo ou divindade.

Republicanos e "laicos", os governantes da 3ª República eram, também, profundamente imbuídos de um nacionalismo que eles percebiam e difundiam sob a forma de patriotismo. Nisto, também, se sentiam os herdeiros dos revolucionários de 1789. A perda das duas províncias orientais da Alsácia e Lorena, após a derrota de Sedan, veio exacerbando esta tendência. Por causa dela, os republicanos reformam e fortalecem as forças armadas, preparando-se ostensivamente para a revanche. (Cuidam, entretanto que elas não ultrapassem seu papel, imiscuindo-se na vida política do país).

Foi o mesmo nacionalismo que justificou a expansão muito grande das conquistas coloniais no período. Segundo o discurso oficial, cumpriria à França levar sua ci

vilização, considerada superior, aos povos indígenas. Esta fôï a versão difundida nas escolas até os anos 50 do século XX, quando tomaram impulso os movimentos de independência dos países colonizados. Mas, ideologia à parte, havia, evidentemente, e em primeiro lugar, motivos econômicos e políticos para a expansão colonial. Os principais eram a necessidade de conquistar fontes produtoras de matérias-primas e, ao mesmo tempo, mercados compradores para os produtos industrializados da metrópole, assim como sustentar a concorrência com as demais potências colonizadoras, principalmente a Grã-Bretanha.

As conquistas coloniais reforçaram o crescimento do nacionalismo francês que levaria, ao chocar-se com o nacionalismo alemão, à deflagração da primeira guerra mundial.

Assim, a ideologia republicana francesa, nascida das correntes de pensamento dos séculos XVII e XVIII, afirma-se, cresce e consolida-se a partir da Revolução de 1789. Sua plena afirmação se faz a partir de 1879, quando a República é definitivamente proclamada no país.⁴ Suas características próprias, como já vimos, surgem do fato de ela ser a ideologia da pequena e média burguesia, aliada ao povo, originalmente, e que conservará muito forte este traço, apesar dos percalços históricos e do impacto causado pela Revolução Industrial.

Tudo isto explica porque o socialismo francês, que se vai tornar a segunda grande fonte de pensamento da era industrial, nasce ao mesmo tempo, e contraditoriamente, das

condições de vida e trabalho criadas pela burguesia triunfante e da própria ideologia republicana. Sua fonte teórica é, na origem, a mesma: o iluminismo da segunda metade do século XVIII e seu objetivo é também, naquele momento, muito próximo aos ideais republicanos: pretende muito mais restabelecer uma ordem social justa e igualitária (fraterna), supostamente perdida, do que questionar os fundamentos da sociedade existente.

Mas o embate, que ocorre por volta de 1830, entre o movimento socialista (intelectual e burguês, na origem) e o movimento operário (revolta desesperada e sem ideologia dos explorados da revolução industrial) vai dar origem a um aprofundamento das diversas teorias. Duas delas, particularmente, vão marcar definitivamente os movimentos sociais ou políticos franceses de esquerda: o proudhonismo e o marxismo.

Proudhon(1809-1865) se afirma, antes de tudo, como um moralista: em nome da justiça, condena toda e qualquer propriedade individual cuja fonte de manutenção seja a exploração do trabalho alheio. O que ele preconiza é a multiplicação das pequenas propriedades, exploradas pelos seus próprios donos, em regime mutualista (isto é, com base na ajuda mútua). Rejeitando a ação política através dos partidos, Proudhon vai ser um dos fundadores do movimento anarquista, que prega a ação revolucionária e visa a abolição do Estado. Ele terá uma influência decisiva na configuração do sindicalismo francês. Veremos adiante como as lutas sindicais dos docentes da época de Freinet são impreg

nadas de características proudhonianas: aversão aos partidos políticos, anti-centralismo e espírito libertário, notadamente. O próprio movimento pedagógico criado por Freinet, a Cooperativa do Ensino Laico (CEL), desdobrado depois em CEL e ICEM (Instituto Cooperativo da Escola Moderna), apresenta, na sua organização, traços fortemente libertários e autogestionários que estudaremos.

O marxismo penetrou tardiamente na França. Só a partir de 1879 pode-se afirmar que o movimento operário francês toma conhecimento das suas teses através de Jules Guesde. Elas vêm reforçar e dar bases teóricas a algumas correntes preexistentes do socialismo francês, principalmente o blanquismo e o comunismo, que tinham toda uma tradição de militância e de lutas operárias (enquanto as demais correntes do socialismo tinham um cunho muito mais reformista que revolucionário).

Proudhonismo e marxismo (ou guesdismo) polarizam a consolidação dos movimentos e partidos de esquerda na França e lhes dão um cunho muito próprio ao qual se acrescenta, não raramente, a interação com o republicanismo.

O sindicalismo francês (inclusive o sindicalismo docente), por exemplo, está dividido, no início do século XX, em duas grandes correntes. Na maior parte do país predomina a tendência anarquista herdada de Proudhon. Esta corrente quer ser totalmente independente dos partidos políticos e sua luta se dedica exclusivamente às causas sindicalistas. Tal tipo de sindicato está implantado, principalmente, nas pequenas e médias empresas cujos operários,

altamente qualificados, mantêm com os patrões relações frequentemente quase igualitárias. Estão a par da gestão da empresa e querem dela participar. Usam, como meio de ação pre^udileto, as greves isoladas, curtas e inesperadas que, devido à estrutura empresarial francesa da época, são o mais eficiente: submetidos aos preços de mercado, os pequenos patrões não podem repassar adiante os aumentos salariais e são obrigados a retirá-los de sua mais-valia.

Em oposição a estes sindicatos, a tendência gues^udista predomina na grande indústria cujos operários, recém migrados do campo, são analfabetos e pouco qualificados. Eles não têm nenhuma esperança de vir a participar um dia da gestão da empresa. Ao contrário dos anarco-sindicalistas, não querem a supressão do Estado e sim sua conquista pela classe operária. Por isso valorizam a união partido sindicato (o primeiro partido marxista francês, o Congresso Socialista Operário, é fundado em 1879, nove anos apenas após a sangrenta repressão da Comuna).

Mas o movimento socialista francês permanece esfa^ucelado em várias tendências e escolas até o início do século XX. Em 1902 ocorre a fusão sindical sob a hegemonia da recém criada Confederação Geral do Trabalho (CGT), de ten^udência anarco-sindicalista. Paralelamente, sob a liderança de Jean Jaurès, os diversos partidos de orientação socialista se unificam. Em 1905 é criado o Partido Socialista Unificado (PSU) ou Seção Francesa da Internacional Operária (SFIO), em cuja orientação predominam as teses marxistas.

Dotado de uma enorme popularidade (particularmente entre os docentes), Jaurès é autor de uma proposta de socialismo "à francesa" onde, nas palavras de Claude Willard, "tenta conciliar o inconciliável: o materialismo histórico e um certo idealismo que vê nos valores de justiça e fraternidade os grandes motores da evolução histórica da humanidade".⁵ Mais uma vez se observa que não há ainda uma ruptura nítida entre socialismo e republicanismo: Jaurès vê no socialismo a consagração dos ideais de 1789.

O final do século XIX e o início do século XX são marcados por uma ampla organização do movimento operário que se torna, finalmente, orgânico. A CGT tem 500.000 adeptos e, graças a sua ação (que encontra nos governos republicanos um terreno globalmente favorável), a melhoria das condições de vida e de trabalho da classe operária é considerável entre 1880 e 1914.⁶

Assim, o antagonismo estrutural entre capital e trabalho não engendra automaticamente, na França da época, ideologias antagônicas, pelo menos claramente percebidas como tais pela maioria da população. Republicanismo e socialismo têm uma origem comum e ambas são ideologias racionalistas. As circunstâncias conjunturais ora favorecem ora mascaram a contradição fundamental que as opõe, ensejando certa influência recíproca de uma sobre a outra. O socialismo influenciou o republicanismo, mantendo viva e acesa nele a tendência "montagnarde" que privilegia valores como a participação popular na política do país ou a ojeriza aos privilégios sociais. O republicanismo, por sua vez influen

ciou o socialismo frances. Ele fez com que este se orientasse mais para uma ação reivindicatória junto ao Estado — de quem se cobra uma justa repartição da riqueza nacional — do que para uma ação revolucionária pela transformação das estruturas econômicas vigentes (tendência marxista) ou pela gestão das empresas pelos trabalhadores (tendência proudhoniana). A mesma orientação prevalece nos sindicatos docentes. A própria construção da escola pública é a ilustração dessas conjunções de objetivos entre socialistas e republicanos, que são muito frequentes na França da época. Pode-se dizer que ela foi obra dos republicanos no poder mas que ela vem, sem dúvida, coroar e consagrar toda uma luta pela educação popular que teve, nos diversos movimentos de esquerda, um meio fecundo de nascimento e de crescimento.

Não se pode esquecer que, se, aos poucos, o republicanismo se torna a ideologia dominante na França, este resultado é alcançado através de uma luta longa e árdua onde predominam os acontecimentos violentos. Na verdade, é ao longo de todo o século XIX que a Revolução de 1789 se consolida. É um parto demorado que se faz em meio a avanços e retrocessos, alianças contraditórias, revoluções e repressões sangrentas, até o estabelecimento definitivo do regime republicano.

4. A POLÍTICA EDUCACIONAL DOS REPUBLICANOS NO PODER

4.1 - A "Batalha Laica"

Um dos momentos cruciais desta luta, em que os republicanos contaram com o apoio decisivo das forças de esquerda, foi a chamada "batalha laica" que dividiu profundamente a França da época. Culminou com a separação entre Igreja e Estado, em 1905, mas teve sua fase mais crucial entre 1882 e 1886, quando foram promulgadas as Leis Fundamentais da Instrução Pública. O principal cenário desta batalha foi a escola primária. Seus atores: de um lado os párocos locais; do outro, os professores primários. A batalha foi longa, renhida, às vezes marcada por acontecimentos de uma rara violência. Foi no palco da escola pública que se travou a luta decisiva entre católicos e republicanos, e, se o embate fundamental desta luta não foi o controle da escola e sim o próprio controle da sociedade, não resta dúvidas que, no campo da superestrutura, a escola foi o ponto central da disputa, o *locus* onde esta se tornou evidente aos olhos de todos.

É que, fiéis à visão idealista que lhes era comum, tanto católicos como republicanos acreditavam que, estabelecendo seu poder sobre as consciências, conseguiriam dominar a sociedade. Ora, segundo eles, o lugar, por excelência, onde se processava a formação das consciências, era a escola. Daí a magnitude do objetivo que constituía, para cada parte, o controle do ensino.

Mas, também para entender a batalha laica, é pre-

ciso recuar no tempo, ao final do século XVIII e início do século XIX, onde se encontram as origens da escola francesa moderna.

As vésperas da Revolução, a única instituição a estar profundamente enraizada em todas as comunidades francesas era a Igreja Católica. Era portanto natural que a ela coubessem vários papéis que viriam posteriormente a ser assumidos pelo Estado, como a educação das crianças, entre outros. Acrescentava-se a isto o fato de que a própria Igreja atribuía a si mesma, como uma de suas principais obrigações, "ensinar as nações". A atividade educativa não se distinguia da atividade evangelizadora.

Concretamente, os bispos nomeavam os professores, os quais eram supervisionados pelos parocos locais e remunerados pelas freguesias.

Ao proclamar a educação como um serviço público, a Revolução pretendeu libertar a escola da tutela eclesiástica e estabelecer alguns grandes princípios: a instrução é um direito de todas as crianças enquanto cidadãs francesas. Por isso, é dever do Estado oferecer-lhes gratuitamente este serviço, e obrigação dos pais escolarizarem seus filhos.⁷

Aos olhos dos revolucionários, a universalização do ensino era também um poderoso meio de reforço da unidade nacional. Esta é a razão pela qual a escola pública sempre combateu dialetos e particularismos regionais, enquanto nas escolas paroquiais, o ensino era feito nesses dialetos.

Ao completarem o primeiro ciclo revolucionário, os novos governantes da França resolveram, como uma de suas primeiras medidas, destituir os professores paroquiais. Fra cassaram, no entanto, no seu propósito de formar novos mes tres públicos. (Isto levou a uma certa desescolarização nos primeiros anos que se seguiram a 1792).

Havia uma razão: os poucos recursos da Nação eram exigidos por tarefas infinitamente mais prementes: a reorganização econômica do país, e, principalmente, a defesa nacional. (Contra a França republicana tinham-se coligado todas as monarquias européias).

Por estas razões, é somente a partir de 1833, com o fortalecimento de administrações municipais independentes da Igreja, que se torna possível — para o Estado — pressionar as comunidades locais para que abram escolas, dedicando ao ensino público um percentual fixo do orçamento da prefeitura. A nomeação dos professores fica, no entanto, a cargo dos "notáveis locais" (padre, prefeito...)⁸

Ao longo de todo o século XIX vai-se desenrolar uma luta decisiva pelo desvencilhamento do ensino público da dominação eclesiástica e pela afirmação da supremacia do Estado no campo educacional. Como vimos anteriormente, esta é a fase em que a centralização do Estado atinge seu auge. E o embate pela centralização da educação nacional em suas mãos foi uma batalha importantíssima nesta conquista.

4.2 - A organização do ensino sob a tutela do Estado e suas conseqüências contraditórias

Aos poucos, são instituídos vários mecanismos neste sentido. Num primeiro tempo, é criado o cargo de inspetor, funcionário do governo, encarregado da supervisão das escolas. Ele vai substituir, paulatinamente, a influência dos notáveis locais. Pouco depois, são abertas, em cada departamento, Escolas Normais encarregadas da formação dos futuros professores. Sua administração é também centralizada e seus programas, únicos para todo o país. Alguns anos após é estabelecida a carreira docente nacional. A nomeação dos professores escapa ao poder dos notáveis locais, sua remuneração passa a ser assumida pelo Estado, do qual se tornam funcionários. É, como o expressa Antoine Prost, uma conquista importante para libertar a escola do controle da Igreja, fazendo dela, de fato, um serviço público.⁹

Em toda essa evolução constatamos que foi necessário quase um século para tornar realidade os princípios revolucionários em matéria de educação. O meio para alcançar este objetivo foi a afirmação do Estado central, da sua supremacia sobre os poderes locais, da sua implantação nas comunidades, em substituição a outra Instituição, ela também altamente centralizada: a Igreja Católica.

Não resta dúvida de que a universalização do ensino foi conseqüência, em primeiro lugar, de uma vontade política. Mas esta vontade política tinha como fundamento uma aspiração coletiva de toda a sociedade da época: a instrução constituía, naqueles anos, um ideal tanto para a

burguesia como para o povo.

À burguesia interessava formar os quadros administrativos e técnicos necessários à consolidação de seu poder político e à implementação da Revolução Industrial. Mas a forma de ideologizar esta exigência bem material foi a sublimação da educação como meio de progresso social. Este é o papel do pensamento positivista que, como vimos anteriormente, dominava os meios intelectuais oficiais da época.

Tal visão era alimentada pelos avanços consideráveis da ciência: não era só no campo da produção que ocorriam profundas mudanças.. No campo da saúde, os progressos da higiene e da medicina eram espetaculares. As doenças recuavam, a mortalidade diminuía.

A escola, naquele tempo, era apresentada como sendo o veículo que ia distribuir a todos o saber científico, o qual, por sua vez, levaria inexoravelmente a sociedade ao progresso material e, também, espiritual: havia, na época, uma visão ideologizada do saber que fazia acreditar que ele era, além de porta da ciência e dos avanços materiais, o meio de se conquistar um suposto progresso moral da humanidade, de se chegar à já citada idade positiva onde as paixões, ao mesmo tempo que a ignorância, seriam dominadas pela razão humana.

Os republicanos são, portanto, os herdeiros não só dos filósofos da segunda metade do século XVIII, como também da corrente cartesiana do pensamento francês que coloca acima de tudo a razão. É nisto, fundamentalmente, que

seu pensamento se opõe à religiosidade em que se alicerçam as visões monarquistas da sociedade.

Tal pensamento tornar-se-á a ideologia oficial da escola pública. Será amplamente difundido pelos mestres desta escola, persistindo até a primeira guerra mundial. É importante entendermos este racionalismo do corpo docente primário francês para podermos situar o pensamento de Freinet que, embora por certos lados reaja veementemente ao que ele chama de "falso cientismo", por outro lado, e talvez inconscientemente, está profundamente impregnado de uma visão racionalista e otimista da evolução social.

Este otimismo inabalável é, na essência, o mesmo que vai guiar a equipe de jovens governantes republicanos que assume o poder em 1879. Sua obra mais marcante será, sem dúvida, a promulgação, entre 1882 e 1886, das Leis Fundamentais da Instrução Pública, peça fundamental do que constitui, ainda hoje, o arcabouço jurídico e administrativo do ensino na França.

Mas, se à burguesia interessava formar um proletariado tecnicamente competente e ideologicamente dócil, ao povo também interessava sobremaneira ter acesso à educação, pois esta constituía, embora dentro de limites estritamente definidos pela burguesia, um efetivo meio de ascensão social. O exemplo mais acabado, e, talvez mais simbólico, deste fenômeno é a própria evolução dos professores primários, na sua imensa maioria filhos de pais pobres, pouco instruídos ou até analfabetos, mas que, "graças às virtudes da educação", se alçam à condição de pequenos notá-

veis nas comunidades locais.

Entretanto, além de ser um meio relativo de ascensão social, a universalização do ensino (e este foi um fruto não previsto pela burguesia) desempenhou um papel fundamental na aquisição de uma consciência política e sindicalista pelos trabalhadores franceses, no surgimento e na consolidação do pensamento socialista no mundo operário. É difícil imaginarmos hoje a influência que tiveram na organização e na difusão dos movimentos operários da época, os inúmeros jornais, folhas, boletins da imprensa popular. Não é de surpreender que uma das primeiras categorias a se organizar tenha sido a dos tipógrafos: estavam materialmente no meio da formação de um novo pensamento proletário que teve nos veículos impressos um dos seus mais poderosos instrumentos. Por vezes nos perguntamos se a extraordinária fascinação que exerceu sobre Freinet a utilização escolar do prelo não tem aí parte de suas raízes. É, sem dúvida, uma hipótese que pretendemos explorar neste trabalho, tentando desvelar as possibilidades da linguagem impressa como meio de formação e de difusão de uma consciência autenticamente popular.

Afinal, como observou Antoine Prost, "o fato de uma nação inteira aceder a obras impressas, jornais e livros, constitui uma revolução cultural cujas conseqüências não são todavia totalmente evidenciadas hoje".¹⁰

Estas são as origens da escola francesa. Seria importante, agora, nos determos um pouco mais demoradamente sobre a política educacional dos republicanos no poder,

pois esta política vai ser determinante para o futuro do ensino público, enraizando profunda e duradouramente, nas instituições do país e na mentalidade da sociedade sua concepção, a qual, fundamentalmente, não foi questionada até a segunda metade do século.XX.

Como já vimos anteriormente, a escola pública francesa cresceu e se firmou, enquanto instituição, à medida que o Estado travava, contra o poder da Igreja, uma batalha decisiva pela laicização da sociedade. Para compreendermos esta batalha, precisamos conhecer mais profundamente a posição de cada parte.

Vejamos, em primeiro lugar, a posição da Igreja. Na opinião dos católicos da época, existia uma hierarquia moral onde a Fé predominava sobre qualquer outro valor, inclusive o Saber e a Ciência. Nas palavras de Antoine Prost, para os católicos, "Deus... julgará os homens pela sua santidade e não pela sua cultura. A educação deve, portanto, em primeiro lugar, formar bons cristãos, só depois cuidando de instruí-los".¹¹

Uma primeira corrente do catolicismo, mais retrógrada, vê na instrução do povo uma atividade nefasta, pois pode levar à subversão da sociedade (cuja ordem está assentada na vontade divina) e à perdição das almas (pelo pecado de orgulho).

Mas esta corrente é minoritária. A própria cúpula da Igreja tem outra visão e defende a instrução das camadas populares. Salienta, no entanto, que a educação de

ve ser subordinada à religião, evitando, em especial, ques
tionar as verdades reveladas e a tradição do magistério
eclesial. Daí decorre a afirmação que o ensino público de
ve ser estritamente controlado pela Igreja — como foi, de
fato, nos seus primórdios —, devendo-se estabelecer uma
"colaboração" entre clero e docentes.

Mas o final do século XIX assiste a um recuo nítido da religiosidade popular e a almejada "colaboração" se torna cada vez mais difícil. À progressiva laicização da escola pública, a Igreja responderá pela criação de uma escola concorrente, a chamada escola "livre" que, ainda hoje, mobiliza fúrias e paixões.

No campo oposto, a concepção que prevalece entre os republicanos não é a concepção liberal de educação, a qual implicaria na neutralidade do Estado frente às instituições. Pelo contrário (e isto é uma tradição que remonta a Napoleão), o governo vê o Estado como portador de um projeto de sociedade e as instituições públicas como um meio de viabilizar este projeto. Para os novos governantes, trata-se de legitimar seu poder, essencialmente por três vias: laicizar a sociedade para arrancá-la do poder da Igreja; criar um corpo de funcionários fiéis ao regime; e, por último, promover a unidade nacional. O papel da escola é tido como essencial para a realização destes objetivos. A escola primária é, segundo Antoine Prost, o "*locus* de uma educação cívica e política" que legitima o poder.

Todos os sucessivos governantes da França, a partir de Napoleão, tentaram transformar os professores em

propagandistas de suas causas. O sucesso foi maior ou menor conforme a época, mas o progressivo crescimento da organização do corpo docente não permitiu que esta prática criasse raízes duradouras e, principalmente, que ensejasse a formação de um clientelismo.

É que, frente à Igreja e ao Estado, vai aos poucos se constituir uma terceira força, a famosa "Sociedade Docente", chamada, também de "Universidade". Ela reivindica sua independência face aos sucessivos governos. Para Antoine Prost, os docentes vêm na sua função uma magistratura moral, atenta aos interesses superiores e duráveis do País, preocupada, antes de mais nada, com a Verdade e a Liberdade. Tal convicção vai influenciar profundamente o corpo docente francês. Este é, notadamente, um traço muito presente na personalidade de Freinet: a busca de independência face aos poderes constituídos foi uma constante em toda sua vida e obra.

Frente aos católicos, os docentes do final do século são, ideologicamente, os aliados dos governantes. São, como eles, positivistas e republicanos. No entanto fazem questão de permanecer independentes em relação aos detentores do poder.

A promulgação das Leis Fundamentais da Instrução Pública marca a vitória dos republicanos sobre os católicos. Seu principal artesão foi Jules Ferry, filho de um advogado republicano e o primeiro ministro da Instrução Pública da 3a. República.

A principal das Leis Fundamentais, a que define a

natureza e função do ensino primário, é a Lei Goblet de 30 de outubro de 1886. Vale citá-la por extenso, pois o espírito que a orienta é, na essência, o mesmo que rege a atual escola francesa de primeiro grau:

"O ensino primário, é dado:

1º nas escolas maternas e nas classes infantis;

2º nas escolas primárias;

3º nas escolas primárias superiores e nas classes de ensino primário superior anexadas às escolas elementares e chamadas de cursos complementares;

4º nas escolas manuais de aprendizagem, tais como as define a Lei de 11.12.1880".

Da atual legislação sô desapareceram os itens 3º e 4º. A escolaridade obrigatória, nesses 100 anos da escola pública, passou de 5 para 10 anos (dos 6 aos 16 anos), e a escolaridade de fato abrange hoje a vida de todas as crianças francesas dos 3 aos 16 anos de idade. No restante, a escola primária continuou praticamente inalterada. Mesmo quando ocorreram reformas, elas foram sempre explicitamente justificadas como sendo fiéis ao espírito das Leis Fundamentais. Tal fato é extremamente revelador do caráter continuísta do ensino primário francês contra o qual Freinet se rebelou mais de uma vez.

Os legisladores que formularam essas leis deram à Educação Nacional uma estrutura ao mesmo tempo descentralizada, no que tange à manutenção da rede física de escolas, e altamente centralizada no que tange ao ensino propriamen

te dito.

Ao município cabe garantir as condições materiais de funcionamento da educação primária: ele deve construir e manter os prédios escolares, assegurar o alojamento dos professores (ou pagar-lhes um auxílio-moradia), contratar e pagar o pessoal necessário à manutenção da unidade escolar (faxineiras, merendeiras, auxiliares administrativos ou de apoio...). Deve, também assegurar o fornecimento da merenda escolar e almoço, já que o ensino se dá de manhã e de tarde, assim como do material didático de base (livros, cadernos, canetas, lápis, giz etc.).

Este sistema tem, aos olhos dos governantes de Paris, a vantagem de responsabilizar as administrações municipais pelo bom funcionamento da escola, sem contudo permitir-lhes interferências no essencial, que é o ensino propriamente dito, ou na nomeação dos professores. Subtrai, de fato, a ação dos docentes e o próprio ensino ao controle dos grupos políticos locais. (Isto foi, sem dúvida, uma vitória dos movimentos de docentes que, a partir de meados do século XIX não param de reivindicar a unificação e a centralização da carreira do magistério, justamente para poder escapar das pressões clientelísticas locais).

Mas, em compensação, este sistema tem o defeito de dificultar a participação da comunidade e dos pais de alunos na orientação pedagógica da escola. O ensino, na França, é um assunto de profissionais e poucos são os mestres que desejam a interveniência dos pais no projeto pedagógico. Apesar dos esforços desenvolvidos pelas associa-

ções e federações de pais de alunos, há muito caminho a ser percorrido neste sentido. Esta falta de integração escola-comunidade é ainda muito pouco questionada, talvez porque há, de fato, um consenso muito forte na sociedade de que a escola está desempenhando corretamente seu papel. Os questionamentos vêm, na sua maioria, muito mais dos intelectuais ou de sindicatos e partidos políticos de esquerda.

Os professores, na realidade, dependem de outra instância e somente a ela prestam conta: o Departamento.¹²

A este cabe formá-los nas Escolas Normais, remunerando-os desde o primeiro ano de estudo, nomeá-los segundo as regras da carreira docente, promovê-los e inspecioná-los tanto pedagógica quanto administrativamente. O Conselho Departamental de Educação fixa o regimento escolar (o mesmo para todas as unidades) e cuida dos aspectos disciplinares referentes aos professores. Aos inspetores departamentais cabe visitar regularmente as classes e avaliar o trabalho dos docentes. A cada inspeção, estes recebem uma nota que será computada para efeitos de progressão na carreira. Tal prática, já questionada por Freinet que a achava infantilizante, é hoje profundamente discutida. A tendência é transformar a inspeção em orientação aos docentes, mas uma prática tão arraigada não pode ser eliminada da noite para o dia. Isto mexeria com hierarquias e autoridades, recolocando, em última instância, em questão os próprios alicerces da sociedade capitalista que distingue cuidadosamente os que mandam dos que cumprem, os que pensam dos que executam. É importante frisarmos isto, pois em toda sua

vida Freinet se rebelou contra tal separação e reivindicou o direito fundamental dos professores, que ele chamava de "operários da educação", de serem também os teóricos desta mesma educação. Há nele até um certo radicalismo quando nega, em alguns momentos, a superiores hierárquicos e intelectuais em geral, toda e qualquer autoridade para se pronunciar sobre a prática escolar por não vivenciarem, de fato, esta prática.

Mas não é só entre professores e administração departamental que se manifesta esta dicotomia. O próprio Estado constitui, acima do Département, o terceiro e mais decisivo elemento do tripé em que se assenta a Educação Nacional. A ele cabe, além de remunerar os docentes segundo parâmetros únicos para todo o país, determinar detalhadamente os programas de ensino de cada série, cuidando assim da unidade dos conteúdos transmitidos em todas as escolas francesas.

Esta é a escola fundada pelos republicanos. Ela reflete sua visão ao mesmo tempo hierarquizada e centralizada da sociedade. Seu desejo era fazer dela um instrumento de igualdade e unidade nacional (já que, da promulgação das Leis Fundamentais em diante, todos os cidadãos teriam acesso ao saber) mas não perceberam, ou não quiseram perceber, que esta mesma escola perpetuava e reforçava a divisão da sociedade em duas classes antagônicas.

Na verdade, a visão funcionalista que os republicanos tinham da sociedade vinha aqui se opor ao ideal revolucionário de igualdade. O ensino é um direito de todos

os cidadãos, mas estes, tal como os diversos órgãos do corpo humano, têm papéis diferentes e hierarquizados a cumprir no corpo social. Daí decorre que a escola deve formar cada um para que se ajuste perfeitamente a seu destino social.

A escola francesa nasceu profundamente classista e seus idealizadores não tinham nenhum constrangimento em admiti-lo. Vale aqui citar, apesar de sua extensão, o trecho de um discurso proferido pelo próprio Jules Ferry:

"O que se implementa, com a escola primária, não é uma rede escolar comum mas uma rede especialmente destinada aos filhos do povo. A escola primária constitui a resposta ao imperativo econômico e social da generalização da instrução. A obrigatoriedade é a tradução jurídica de novas necessidades econômicas. Mas a escola destinada ao povo não deve tocar nos privilégios culturais da classe dominante. Ela deve assegurar, sob novas formas, a manutenção da subordinação ideológica. Tudo isto revela os caracteres fundamentais próprios ao ensino primário, o qual se destina a formar os filhos do povo para fazer deles trabalhadores manuais, com capacidade e mentalidade adequadas. Os conselhos pedagógicos dados aos professores primários são bastante claros quanto aos objetivos perseguidos. A escola deve, antes de mais nada, preparar cidadãos respeitosos da lei" (Ferry, discurso sobre a igualdade da educação - 10.04.1870).

Não se pode ser mais claro. A universalização do ensino é, antes de tudo, um imperativo para o avanço do capitalismo. Não pode, em hipótese alguma, constituir uma ameaça à ordem social capitalista, devendo, ao contrário reforçá-la.

Não há praticamente nenhuma comunicação possível entre o ensino destinado aos filhos do povo e aos da burguesia. Estes continuam a estudar, desde pequenos, nos liceus, internatos públicos e, principalmente, privados onde se formam as elites do país.

Existem, na verdade, duas redes primárias totalmente estanques. A escola pública contém em si mesma seu próprio fim. Ao final dos estudos só há uma alternativa: o ingresso no mercado de trabalho ou, o que é equivalente, no ensino profissionalizante. O próprio magistério de primeiro grau é uma modalidade de ensino profissionalizante: após a obtenção do certificado de conclusão de estudos primários, os alunos mais brilhantes podem se preparar para o concurso de admissão à Escola Normal. Se forem admitidos, terão como professores homens e mulheres de sua própria classe social, formados nas duas Escolas Normais Superiores de Paris. Há um encadeamento sem falha que faz com que o filho do povo, mesmo alçado à posição de diretor de Escola Normal, não saia de sua classe social.

Baudelot e Establet estudaram, nos mínimos detalhes esta estrutura da escola francesa dividida em duas redes que eles denominam com propriedade de "Primária-profissionalizante" e "Secundária-superior". Apesar de avanços

notáveis conquistados no sentido de uma escola mais unitária, percebe-se que, na essência, a função de discriminação social desempenhada pela escola se perpetua ainda hoje. Isto não é de surpreender, pois o modo de produção a que ela visava servir, desde seus primórdios, continua sendo o modo de produção capitalista.

4.3 - Os professores primários enquanto intelectuais do regime republicano

À época da criação da escola pública, os professores primários estavam longe de ter tal percepção. Na verdade, pode-se dizer que eles chegaram a constituir-se em autênticos intelectuais do regime republicano. Contribuíram para expandir amplamente a ideologia republicana, o que levou Peguy, comparando-os a um exército civil, a denominá-los (por causa da cor da farda dos normalistas), os "hussardos negros da República".

Como os professores chegaram a desempenhar este papel? Além de origens familiares republicanas comuns à maioria, não há dúvidas de que o elemento decisivo, no caso, foi a formação que receberam nas Escolas Normais. Para entendermos melhor a revolução que constituiu a criação destas, no campo da educação, precisamos voltar um pouco mais no tempo.

No início do século XIX, o "professor de primeiras letras" não era verdadeiramente um especialista. Ensi

nar, para ele, era mais uma atividade, que se acrescia a outras, muitas vezes, a seus olhos, mais importantes. O mestre era, também, sacristão ou barbeiro ou escrivão público etc. Sua única qualificação era a de saber ler e escrever (às vezes, curiosamente, ensinava apenas a ler). Não tinha nenhuma formação específica e sua competência era das mais rudimentares. Por volta de 1830, a partir do exemplo alemão, surgem as primeiras Escolas Normais, apesar da oposição violenta dos católicos e dos políticos locais ao perceberem que, com elas, o recrutamento, formação e controle dos mestres ia-lhes escapar.

Ao chegarem ao poder, os republicanos impõem a criação, em cada Departamento, de uma Escola Normal para rapazes e de outra para moças.

O concurso de admissão é de um nível elevado para a época, principalmente levando-se em conta que todos os candidatos são oriundos das classes populares (com predominância absoluta do campesinato). Mas o concurso não é a única barreira. É preciso, também, vencer a resistência da família para quem um par de braços a menos na lavoura faz grande falta. O Estado custeia a pensão e o material didático na Escola Normal mas o enxoval fica a cargo da família e constitui um gasto importante. Muitos pais de normalistas se submetem a inegáveis sacrifícios.

Em compensação, o sucesso ao concurso de admissão é visto por eles como uma promoção. Sabem eles que nele há a promessa de uma vida melhor, longe do trabalho penoso e inseguro da roça. O futuro professor terá um salário cer

to, férias remuneradas e — luxo supremo — uma aposentadoria no final da vida.

Ao ingressar na Escola Normal, o futuro mestre já passa a ser funcionário do Estado com quem firma um compromiso de trabalho de dez anos e de quem recebe seu primeiro salário (ainda hoje, a regra do jogo permanece inalterada).

A duração dos estudos é de três anos em regime de internato. A vida na escola é regida por uma disciplina quase monacal.

O ensino combina conteúdos das disciplinas de base com conteúdos pedagógicos. O terceiro ano é de estágio na "escola anexa" (escola de aplicação que fica ao lado da Escola Normal).

Esta é a Escola Normal que formou Freinet e, embora seus estudos tivessem sido interrompidos em 1915, ao final do segundo ano, pela ordem de convocação à frente de batalha, é importante entendê-la, pois ela o marcou profundamente.

Como já vimos, os professores da Escola Normal são, eles mesmos, oriundos da rede primária-profissionalizante, portanto das camadas populares. Este recrutamento, extremamente homogêneo, vai favorecer o surgimento e a consolidação, no próprio seio das Escolas Normais, de um "espírito de corpo" muito forte entre os mestres primários. As primeiras associações de docentes tinham um cunho conformista e mais assistencialista do que reivindicatório. Mas com o tempo, foram-se fortalecendo e, contraditoriamente, o cor

porativismo docente vai constituir, como veremos adiante, a base do sindicalismo de primeiro grau. Nisto não deixou de ser importante a influência exercida pelos movimentos socialistas que renascem e se consolidam alguns anos após a repressão da Comuna.

O corporativismo docente vai também fornecer o cimento dos movimentos pedagógicos que surgem nos anos 20, entre os quais a Cooperativa do Ensino Laico fundada por Freinet e seus companheiros.

Assim, as Escolas Normais vão constituir o meio onde nasce e se desenvolve o corporativismo que é, ainda hoje, um dos traços marcantes do corpo docente francês.

Mas não foi este seu único papel. A criação das Escolas Normais vai ser, também, o ponto decisivo a partir do qual a qualidade do ensino muda de natureza. Mestres mais unidos e com formação sólida constituem uma força, ainda mais respeitada nesses tempos de grande valorização do saber, e vão conseguir, em poucos anos, conquistar um lugar notável na comunidade. Seus conhecimentos lhes conferem uma aura que quase os iguala ao padre e ao médico local.

Tais vantagens vêm compensar condições de trabalho geralmente precárias. Os salários são baixos e, se deixaram de ser miseráveis, os professores são ainda pobres. O remédio — muitas vezes sugerido pela própria administração — é o casamento com um(a) colega de profissão. É assim que surge toda uma tradição de endogamia no corpo docente primário na França. São os famosos "casais pedagógicos" dos quais Célestin e Elise Freinet são uma viva ilus

tração.

A Escola Normal forma profissionalmente os professores primários. É também, como já vimos, o *locus* onde se consolida a unidade do corpo docente. É, finalmente, o meio onde se desenvolve e se torna orgânica a ideologia republicana da qual serão os maiores propagandistas.

Em que consiste, nas grandes linhas, o pensamento dos professores primários do final do século XIX e início do século XX, daqueles professores que formaram Freinet? O que impressiona, em primeiro lugar, é o ecletismo, quando não o caráter contraditório dos valores que conseguem conciliar. Nisto, os mestres se mostram os autênticos discí-pulos dos governantes republicanos de quem são mandatários. Numerosos são os casos que podem ser citados: são, por exem-plo, capazes de, ao mesmo tempo, enaltecer a liberdade como valor universal trazido pela Revolução, e a obra colo-nial, percebida e apresentada por eles como uma cruzada da civilização, da ciência e do progresso em favor dos indíge-nas. (Numerosos são os docentes que, na época, se apresen-tam como voluntários para ir "levar a instrução" aos colo-nizados). Em outro caso, não percebem nenhuma contradição entre o nacionalismo exaltado que cultivam, inclusive com um forte teor de revanchismo em relação aos alemães, e o pacifismo que pregam nas suas classes como sendo o meio de promover o entendimento geral entre os povos. Ou, ainda, não sentem nenhum problema em colocar a igualdade entre os homens como sendo o fundamento da cidadania e, ao mesmo tempo, pregar o respeito à hierarquia social e à ordem consti-ti

tuída.

Sua admiração reverencia, conjuntamente, Joana d'Arc, Napoleão, os "Communards" (revolucionários da Comuna de Paris), Vítor Hugo, cuja morte é comemorada nas menores escolas do país, e o dirigente socialista Jean Jaurès. Este último, cujo assassinato provoca uma comoção nacional, é elevado pelos professores à categoria de mártir da causa popular.

O pacifismo militante dos docentes não os impede, em agosto de 1914, de aderir à "Union Sacrée"; difundindo a crença de que "esta é a guerra que veio para acabar definitivamente com todas as guerras".

Sua visão da história é bastante linear e continuísta. Nela não há lugar para rupturas ou contradições. O progresso é o resultado do esforço contínuo, século após século, dos homens, nunca de revoluções ou de acontecimentos violentos. Segundo observa Jacques Ozouf, sua fé na instrução como motor do progresso científico, social e moral" escamoteia neles a consciência de classe(...). A imagem surrada e comovente da criança pobre e mal vestida que obtém as melhores notas e triunfa dos seus condiscípulos mais ricos no último dia de aula está no coração da mitologia laica"¹³ e constitui a perfeita ilustração deste pensamento.

Na visão dos mestres, a única desgraça insuperável para os pobres é a ignorância, a qual foi vencida pela República. Aos poucos, as hierarquias sociais baseadas na fortuna serão substituídas por outras, baseadas no saber:

será o fim da injustiça, pois a posição social de cada um dependerá, tão somente, de sua vontade de aprender. Cada um será responsável pelo seu destino.

A fé dos mestres no progresso é inabalável. Ora, o lugar por excelência onde se constrói o futuro é a escola. Nela devem ser procuradas as causas dos avanços e dos revezes da sociedade. É, por exemplo, a ela que se deve atribuir a derrota de Sedan: para além do soldado alemão, foi o professor primário alemão que venceu esta guerra, mostrando sua superioridade sobre seu colega francês.

Ao chegarem ao poder, os republicanos se propõem promover o progresso científico e moral da sociedade francesa. A mola mestre deste empreendimento é, para eles, a escola; seu principal ator, o professor primário. Educando as crianças para o sufrágio universal, fará delas, no pleno sentido da palavra, cidadãos do seu país e seres verdadeiramente morais.

É inevitável que tais pressupostos ideológicos (no sentido gramsciano da palavra) tenham engendrado nos professores primários um alto conceito do seu papel social e a necessidade de erigir uma moral que lhe corresponda. Sob influência, principalmente dos dirigentes protestantes¹⁴ da instrução pública, forma-se e torna-se orgânica a famosa "moral laica", contraposição à moral religiosa, que vai constituir o guia de conduta dos mestres. O *locus* onde se elabora e se difunde esta moral é, em primeiro lugar, a Escola Normal. Vejamos o depoimento de uma ex-normalista da época, citada por Jacques Ozouf:

"Nossa diretora... se dedicava, com muito tato, a nos inculcar as noções de grandeza moral, de consciência, de dever que deviam constituir o arcabouço sólido de uma educação laica sadia. Nesta época, trabalhava-se, com muito ardor, a consolidar as bases da escola laica. Ainda combatida pelos clericais, ela ganhava, no entanto, terreno, pois tinha adeptos convencidos da beleza e da nobreza do empreendimento."¹⁵

É necessário coragem, e às vezes heroísmo, para professar publicamente o laicismo. Nas províncias de forte influência católica, o professor (e, principalmente, a professora) é perseguido, em alguns casos com grande crueldade. A rivalidade entre a "escola de Deus" e a "escola do Diabo" esvazia em alguns lugares os bancos da escola pública, sujeitando o professor primário às reprimendas dos seus superiores. Os pais, mesmo sendo republicanos convictos, não têm sempre possibilidade de resistir às pressões conjugadas dos notáveis locais e dos seus próprios patrões. (Veremos adiante como Freinet sofreu tal tipo de pressões em Saint-Paul de Vence, seu segundo posto, as quais culminaram com sua demissão do ensino público).

Em outros lugares, ateia-se fogo à escola ou promove-se, em praça pública, um auto-da-fé dos manuais escolares julgados ímpios. É preciso ter, fortemente ancorada no corpo, a fé laica que, por isso mesmo, muito mais do que uma irreligião ou uma pretensa neutralidade frente a todas as religiões, é uma anti-religião, quase uma outra reli-

gião. É por acontecimentos desta natureza que se forjou o senso comum do corpo docente sobre o ensino público.

Da fé no progresso e da fé laica decorrem as linhas de conduta do professor: ele deve ser, perante a comunidade, o modelo de homem republicano e deve transformar sua escola no espaço onde se corporifica a utopia republicana de justiça e de igualdade social, no *locus* onde ela se torna visível aos olhos de todos: crianças, pais, concidadãos em geral.

Modelo, o professor se esforça por sê-lo em todas as dimensões da palavra sob o olhar vigilante e, não raro, hostil da comunidade; ele desenvolve, a serviço desta, uma multiplicidade de atividades. É secretário da prefeitura, anima as múltiplas associações locais. É educador de adultos à noite e aos domingos. Arbitra brigas pela terra entre camponeses (é ele que mantém atualizado o cadastro rural). É escrivão público etc.

Além disto, tem de conciliar duas difíceis e contraditórias exigências: promover a educação política do povo e manter-se afastado da política, isto é, da política partidária. É assim que ele pretende mostrar a superioridade do que ele acredita ser uma "neutralidade política" na luta pela causa republicana. Outro depoimento citado por Jacques Ozouf ilustra bem esta atitude:

"Minha propaganda não se faz no comércio, no clube ou na rua. Ela se faz, mais profunda, digna e eficazmente, na minha classe, nas minhas lições onde, sem barulho e sem provocações, formando juí-

zos retos, mentes abertas, consciências firmes, tenho a convicção de trabalhar mais rigorosamente para a formação do cidadão livre do que procurando recrutar adesões para este ou aquele candidato ou evidenciando uma preferência por essa ou aquela nuance do espectro político".¹⁶

Magistratura moral, o magistério é quase um sacerdote. Há um certo paralelismo entre ingressar no seminário e ingressar na Escola Normal. A vida nos dois estabelecimentos é regida por regras igualmente severas. Muitos dos valores exigidos para os dois estados são comuns: austeridade, dedicação, probidade. Mais uma vez se vê a influência da moral laica na conduta do professor ideal. Com isto, evita-se, também, que ele reclame das duras condições de vida e trabalho: dedicou sua vida à causa maior da instrução pública, foi uma grande honra para ele e sua família ter sido julgado capaz de desempenhar um papel tão importante para a consolidação da República. Por isso, seria indigno da sua parte queixar-se da falta de conforto, do salário baixo ou das condições precárias de trabalho. Este exemplo mostra como uma ideologia, quando ela é coerente e encontra consenso na sociedade, é capaz de orientar a conduta de toda uma parcela do corpo social. Até o raiar do século XX, os professores primários, na sua imensa maioria, endossam tais premissas. Não lhes passa pela cabeça questioná-las.

Mas não é só na sua pessoa que o professor primário

rio deve tornar visível o ideal republicano. Sua classe, também, deve ser o espaço onde este ideal social se corporifica diante dos olhos da comunidade. Para ele, a classe é o *locus* onde se faz o ensaio geral da vida e é ele, professor, quem dirige este ensaio. A escola deve preparar para o trabalho (não no sentido de formação profissional, pois seu papel é de fornecer uma instrução geral e completa, mas no sentido de preparar o futuro trabalhador para o papel que lhe é destinado na sociedade). Ela deve também (e isto é sua missão mais importante), preparar para a vida pública. Nela se faz a aprendizagem da cidadania. Este ponto é importante para o nosso trabalho, pois Freinet retoma esta tese da escola como microcosmo da sociedade, invertendo-lhe porém o sentido e fazendo com que este microcosmo constitua um questionamento à sociedade real existente.

Mas, na visão dos primeiros professores da República, a classe deve representar a utopia visível da sociedade republicana. Nela, acreditam, não importam nascença, posição social, riqueza, valores do mundo lá-fora, e sim mérito, trabalho, inteligência, desprendimento, amor à ciência e ao saber, valores da República a ser construída. Nesta perspectiva, a escola é vista como uma fortaleza contra a qual não prevalecem os poderes locais, quase o "reino dos céus" do Evangelho (embora, na vida real, os poderes locais consigam muitas vezes prevalecer, como Freinet sentiu cruelmente em Saint-Paul-de-Vence).

Tal atitude leva, não raramente, os professores ao

isolamento. Intelectuais do regime republicano, sua missão não lhe vem, aos seus olhos, do povo e sim dos dirigentes republicanos (embora estejam convencidos de trabalhar em benefício do povo). Recusam toda e qualquer interferência externa na sua classe, mesmo aquelas que, aparentemente, viriam reforçar seu ensinamento. A comunidade não penetra na escola francesa.

Em compensação, a escola deve irradiar na comunidade. Os professores se esforçam, com grande dedicação, em promover conferências e exposições constantes ao longo do ano. No mesmo intuito de serem os difusores do saber em geral junto à sociedade, os professores organizam nessa época, milhares de cursos noturnos onde ensinam voluntariamente, no quadro de associações da sociedade civil, a ler e escrever aos adultos analfabetos.

O desejo de manter-se afastado das influências da comunidade e a não rara rejeição desta mesma comunidade reforçam o corporativismo dos professores que não para de crescer e se consolidar durante o período. Para resistir às "pressões do mundo", é preciso muita união e o apoio sem falha dos colegas. Assim, é também da concepção moral que têm do seu papel que os professores, contraditoriamente, vão tirar o embrião de sua organização. As mesmas exigências guiarão o movimento sindical nascente que começa a surgir entre os docentes, ainda proscrito pelo governo, na última década do século XIX.

Mas o país, a partir do início do século XX, enca-minha-se paulatinamente para a guerra. Este acontecimento

vai por brutalmente à prova a ideologia dos professores, provocando neles mudanças consideráveis de orientação. É neste período (vésperas da primeira guerra mundial) que Freinet, ainda adolescente, entra na Escola Normal de Nice, recebendo as marcas da mentalidade do pré-guerra. Analisá-la-emos a seguir, junto com a conjuntura econômico-político-social que caracteriza o período.

NOTAS DO PRIMEIRO CAPÍTULO

- 1 - A sociedade francesa do antigo regime era oficialmente dividida em três ordens ou "estados". O primeiro estado era constituído pela nobreza e incluía, às vésperas da Revolução, 350.000 pessoas (isto é, 1,5% dos 26 milhões de franceses); entre eles, 4.000 a 5.000 cortesãos viviam em Versalhes. O segundo estado, o do clero, era composto de 130.000 membros, entre os quais 139 bispos e arcebispos. O terceiro estado, finalmente, referia-se ao resto da população (burguesia e povo) e incluía mais de 25 milhões de pessoas, entre as quais, pelo menos 20 milhões de camponeses.
- 2 - Em 1873, o marechal Patrice de Mac-Mahon, duque de Magenta, tenta restaurar a monarquia fazendo-se eleger Presidente da República pela Assembléia Nacional. Mas o golpe fracassa. A razão oficial é que um dos pretendentes ao trono, o conde de Chambord, se recusa a adotar a bandeira tricolor francesa e quer restabelecer a bandeira branca real. Na realidade, duas famílias pretendiam o trono e, por trás de cada uma delas, escondiam-se interesses divergentes. O conde de Chambord representava a volta pura e simples ao antigo regime absolutista, enquanto o outro pretendente, o duque de Orleans, representava a ala modernizante da alta burguesia nacional, para quem o regime ideal era uma monarquia constitucional à inglesa.
- 3 - Durante a Revolução, surgiram vários "clubes" políticos onde se reuniam os partidários das diversas tendências em presentes. Um deles, chamado "clube dos Jacobinos" por ter sua sede instalada num antigo convento desses monges, tornou-se, a partir da segunda metade do período revolucionário, o principal ponto de encontro dos "Montagnards". Um dos seus dirigentes mais notáveis foi Maximilien de Robespierre, conhecido por sua defesa intransigente dos princípios revolucionários.

Deste período em diante, o termo "jacobinismo" passou a designar a posição política dos que, até hoje, defendem a manutenção — autoritária, se necessário — dos princípios defendidos pelos "Montagnards" durante a Revolução: centralismo estatal e igualitarismo social, notadamente.

- 4 - A única exceção é constituída pelo período da ocupação alemã (1940-1945). Abolida a República com a invasão germânica, foi proclamado um "Estado Francês", ditadura corporativista, que teve como "Chefe de Estado" o general Pétain.
- 5 - Willard, Claude, Socialisme et Comunisme Français, Paris, Armand Colin, 1967, p. 74.
- 6 - Esta foi, também, uma época de grande expansão econômica na França o que, sem dúvida, favorecia a redistribuição de renda reivindicada pelos movimentos trabalhistas.
- 7 - Em abril de 1792, Condorcet apresenta ao governo revolucionário da Convenção o primeiro Plano de Instrução Pública do país, estabelecendo os deveres do Estado e os direitos do cidadão no que lhe concerne.
- 8 - Os "notáveis locais" correspondem, na nossa opinião, ao que Gramsci denominou de "intelectuais tradicionais". Ver a esse respeito: Gramsci, Antônio. Os intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 4a. edição, 1982, p. 13: "Os intelectuais de tipo rural são, em sua maior parte, 'tradicionais', isto é, ligados à massa social camponesa e pequeno-burguesa das cidades (notadamente dos centros menores), ainda não elaborada e movimentada pelo sistema capitalista: este tipo de intelectual põe em contato a massa camponesa com a administração estatal ou local (advogados, tabeliães etc.) e, por esta mesma função, possui uma

grande função político-social, já que a mediação profissional dificilmente se separa da mediação política. Além disso: no campo, o intelectual (padre, advogado, professor, tabelião, médico etc.) possui um padrão de vida médio superior, ou, pelo menos, diverso daquele do médio camponês e representa, por isso, para este camponês, um modelo social na aspiração de sair de sua condição e de melhorá-la. Como veremos, os próprios professores primários assumirão na França este papel após a promulgação das Leis Fundamentais da Instrução Pública.

- 9 - Ver a este respeito: Prost, Antoine, Histoire de l'Enseignement en France 1800-1967, Paris, Armand Colin, 1968, capítulo IV, p. 89-111.
- 10 - Prost, Antoine, op. cit., p. 12.
- 11 - Idem, p. 156.
- 12 - A França é dividida administrativamente em Departamentos cujo número, na época da fundação do ensino público, era de 90.
- 13 - Ozouf, Jacques, Nous les Maitres d'École, Paris, Julliard, 1967, p. 189.
- 14 - Como já colocamos anteriormente, os principais dirigentes do ensino público na época da sua fundação eram, por coincidência ou não, de origem calvinista.
- 15 - Ozouf, Jacques, op. cit., p. 94.
- 16 - Idem, p. 161.

SEGUNDO CAPÍTULO

AO REENCONTRO
DA FRANÇA DE CÉLESTIN FREINET

Reencontrar Freinet no seu tempo não é uma tarefa tão fácil. No período em que viveu e desenvolveu sua obra, a França foi marcada por profundas mudanças sócio-econômicas. Três acontecimentos, principalmente, tiveram um impacto decisivo na vida do país: as duas guerras mundiais e a crise econômica de 1929. No entanto, por mais violentos que fossem esses acontecimentos, não tiveram o poder de alterar, na essência, as estruturas econômicas francesas que continuaram a inscrever-se, fundamentalmente, no marco do capitalismo, (mesmo se, em vários momentos, o país pareceu estar à beira de uma mudança revolucionária).

Neste capítulo, tentaremos estudar os acontecimentos e relações de força que predominam no período em questão. Tentaremos mostrá-los como componentes de uma conjuntura que nada mais é que a expressão, naquele momento, das estruturas fundamentais do país. Daremos ênfase especial, neste estudo, aos movimentos de docentes, principalmente primários.

1. CONTEXTO ECONÔMICO

1.1. O contexto econômico antes de 1914

Já antes de eclodir a primeira guerra mundial, no período que vai, aproximadamente, de 1906 a 1914, a França

começa a sofrer mudanças, tanto no plano econômico e social - com a segunda revolução industrial e o acirramento dos conflitos trabalhistas em geral - como no plano político - com a ruptura da coligação governamental do "Bloco das Esquerdas", que reunia republicanos radicais e socialistas, e a eleição, em 1913, de um presidente da república nacionalista, de centro-direita.

No entanto, a evolução capitalista do país prossegue de forma bem mais paulatina do que no resto da Europa industrializada e nos Estados Unidos. Aos olhos dos liberais clássicos, partidários de uma modernização capitalista "à americana", tal lentidão não deixa de ter efeitos profundamente negativos.

A estrutura fundiária, por sua vez, segue esfacelada ao máximo: 90% das propriedades possuem menos de 40ha. Em compensação; representam apenas 53% das terras. Isto significa que 4% dos proprietários rurais são donos de 47% do solo cultivado. Assim, pode-se dizer que, em matéria de distribuição de terras, a França da época se caracteriza pelo contraste entre latifúndio e minifúndio. Pode aparecer um exagero falar de latifúndio em se tratando de propriedades de 40ha., embora, para a realidade francesa da época, isto já signifique uma quantidade considerável de terras. Latifúndio, no entanto, é uma realidade complexa. Não designa apenas a dimensão das glebas; inclui, também, a noção de concentração de terras e todo um sistema de relações sociais onde, face aos meieiros, arrendatários e diversos tipos de agregados os donos de terra exercem seu poder por meio de relações de

compadrio, de clientelismo, de intimidação. De uma forma geral, este tipo de propriedade rural predomina nas regiões tradicionais, de forte influência católica, condicionando as mentalidades assim como os comportamentos políticos e sociais dos que nela vivem.

Ao lado da propriedade tradicional, surge e se amplia o espaço da moderna empresa agrícola (grande ou pequena), que chega a representar 40% dos estabelecimentos rurais em 1914.

A pequena e média propriedade corresponde a um ideal social compartilhado tanto pelos radicais como pelos anarco-sindicalistas. É vista por eles como um modelo de democracia, pois, nela, as relações sociais se configuram como igualitárias, não há, praticamente, assalariados, a exploração da terra sendo majoritariamente familiar. Esta visão idílica é contestada pelos socialistas que denunciam os mecanismos de subordinação econômica dos pequenos proprietários.

Outro dado muito importante do mundo rural da época se refere às disparidades regionais. Em linhas gerais, pode-se dizer que o Norte, Nordeste, Leste e Região Parisiense já entraram na era da agricultura moderna enquanto no Sul e no Oeste perduram estruturas e modos agrários mais tradicionais, baseados na agricultura de subsistência.

Na área industrial, o número de estabelecimentos cresce bastante entre 1906 e 1913, mas não há mudança significativa da estrutura empresarial. Observa-se que mais da metade das empresas (59%) tem até dez funcionários (10% dos

estabelecimentos funcionam em regime exclusivamente familiar, ocupando, porém 24% da população industrial ativa). No extremo oposto, somente 0,03% das empresas têm mais de 1000 funcionários, mas elas ocupam 12% da força industrial de trabalho.

Deste quadro se depreende que a concentração industrial ainda é fraca e que a pequena ou média empresa continuam a constituir a base da estrutura empresarial.

Estas tendências da indústria francesa do anteguerra, conservadoras na perspectiva do capitalismo, não impedem inovações e avanços técnicos, os quais se manifestam principalmente nas grandes empresas modernas. Seus efeitos, contudo, são limitados, devido à estreiteza do mercado. Ganha-se pouco, gasta-se pouco e isto parece ser o ideal tanto dos empresários como dos dirigentes radicais que vêem no "pequeno" um valor para toda sua política.

Como no caso da agricultura, observa-se, também, uma concentração da grande empresa moderna no Norte, Nordeste, Leste e Região Parisiense, ao passo que a pequena empresa, embora tendo forte presença em todo país, reina quase absoluta no Sul e no Oeste. Fazem exceção as regiões mineiras do Centro e do Centro-Sul.

Assim, existem, na verdade, na época, duas França. No Norte, Nordeste, Leste e Região Parisiense, a França "desenvolvida", de agricultura mais moderna, e com forte concentração de empresas capitalistas avançadas. Nestas regiões, as relações de trabalho incorporam, mais nitidamente, o conceito de luta de classes; a influência do pensamen

to marxista se faz sentir com mais força. No Sul e no Oeste, em compensação, se perpetua a agricultura tradicional assim como a indústria artesanal ou semi-artesanal. Nas relações de trabalho predomina o paternalismo ao qual se opõe o anarco-sindicalismo.

Diante de disparidades tão grandes, fica um pouco difícil sustentar o mito republicano de uma França equilibrada, terra de igualdade social e de harmonia entre as diversas classes. Os movimentos regionalistas são fortes na época e recrudescem os conflitos no campo, principalmente nas regiões vitícolas do Sul onde se observam até levantes militares. Tais movimentos são reprimidos pela força, mas alimentam rivalidades regionais que perdurarão por muito tempo. O mito da sociedade equilibrada continua, no entanto, a ser propagado, principalmente por meio da ação da instituição escolar. Não foram poucas as vezes em que Freinet se levantou contra este mito, denunciando sua falsidade e seu caráter ideológico.

Mas, longe destas preocupações, a ação governamental atua como um poderoso reforço das linhas dominantes da economia. Embora se paute, oficialmente, pelas teses do liberalismo econômico, perpetua, na verdade, a velha tradição francesa (e, principalmente, jacobina) de intervenção na economia: o papel do Estado, aos olhos de governantes e empresários, é levar a economia do país a formar um todo "harmônico", preservando seus "equilíbrios naturais".

Aos olhos dos governantes da época, esta política protege a França tanto dos lucros exagerados como dos reve-

ses brutais dá fortuna e preserva o equilíbrio social que deve ter a primazia sobre a eficácia econômica. O temor com o possível desaparecimento da classe média, considerada o "fiel da balança" social, é determinante.

1.2. "Guerra - Crise - Guerra" - a evolução econômica da França de 1914 a 1945

Mais do que as revoluções do século XIX, a primeira guerra mundial significou o fim de toda uma época da história européia e o início de uma nova era marcada por uma evolução radical do capitalismo que, ultrapassando sua fase concorrencial, entra decisivamente na sua fase monopolista (a qual se prolonga até os nossos dias).

A guerra alterou toda a vida econômica e social dos países que nela estiveram envolvidos. A França foi especialmente atingida por ter sido o seu território o cenário da maioria dos combates.

A rigor, nenhum dos países beligerantes estava preparado para um conflito tão amplo e demorado, o qual, pelas suas características, diferia de todos aqueles até então conhecidos. A França, em particular, estava muito despreparada e teve que operar, em meio aos combates e à penúria, uma dolorosa e profunda mutação que lhe permitiria, embora com altíssimos custos humanos, alcançar a vitória final.

Para a economia francesa, as consequências da guerra foram consideráveis. De início, o fato mais marcante foi, sem dúvida, a mobilização: 8 milhões de homens,

isto é, 63% da população ativa masculina, foram brutalmente retirados da produção. O caso mais dramático foi o dos camponeses que, em sua quase totalidade, foram afastados da lavoura às vésperas da colheita. Os operários foram, proporcionalmente, bem menos atingidos devido a sua utilidade na produção industrial e de material de guerra. Mas, apesar do esforço desenvolvido pelas mulheres, que entraram maciçamente no mundo do trabalho, a penúria não tardou em se manifestar.

Os combates, por sua vez, se desenrolaram na região mais rica e industrializada do país (Norte-Nordeste). Perderam-se 2,4 milhões de cabeças de gado; 3,3 milhões de hectares de terras férteis foram destruídos assim como 900.000 casas. Ao todo, 75% dos estabelecimentos industriais foram atingidos.

Para financiar a guerra, o governo, em vez de implantar a reforma fiscal recém aprovada, optou, sob pressão do empresariado, por fazer empréstimos maciços e emitir moeda. Por isso, quando terminou o conflito, o endividamento do Estado era gigantesco e a inflação ameaçava tornar-se galopante. Ao adotar esta política, os dirigentes favoreciam diretamente os bancos, indiretamente os capitalistas e os assalariados de nível mais elevado, em detrimento da população em geral, particularmente a de baixa renda, cujos salários ficaram violentamente achatados pela inflação.

Para algumas indústrias, ligadas à atividade bélica, a guerra propiciou um crescimento impressionante e a possibilidade de superlucros. Mas, para os demais setores,

principalmentê os mais tradicionais, ela acentuou a deca-
dência que já se desenhava antes de 1914.

De uma forma geral, a guerra significou ruptura numa economia até então estável e extremamente regulada. Mas, contrariamente ao que se disse com frequência, principalmente nos meios de esquerda, ela não foi um meio de enriquecimento dos capitalistas em geral. Seu papel foi bem mais complexo e ela propiciou, na realidade, um completo reordenamento da economia do país, com o crescimento das grandes unidades de produção nos setores de ponta e o declínio, cada vez mais acentuado, das formas tradicionais de produção. Ela foi, antes de tudo, uma poderosa alavanca para o intenso período de modernização capitalista que se inicia após o armistício.

Entre 1920 e 1929, a taxa de crescimento industrial francesa é a mais elevada da Europa, chegando a ultrapassar os 100%. O setor que mais se desenvolve é o setor de bens de capital, o que reflete o intenso esforço de modernização da produção em curso.

Na agricultura, o pós-guerra se caracteriza pela luta em favor da recuperação das terras afetadas pelos combates. Esta recuperação é acompanhada de reagrupamento de glebas (aumentando-se o tamanho das propriedades) e de modernização dos esquemas de produção: diminui, nas regiões afetadas, a importância da agricultura de subsistência e, paralelamente, aumenta a da grande empresa agrícola, com um crescimento notável da agropecuária. No resto do país, a essência da estrutura produtiva permanece a mesma e, as pe-

quenas propriedades de agricultura de subsistência continuam a predominar.

Em resumo, pode-se afirmar que o período que vai de 1920 a 1931 se caracteriza por uma nítida intensificação capitalista. A mecanização se desenvolve a um ritmo mais acelerado do que na Inglaterra e nos E.U.A. A racionalização dos recursos humanos nos moldes taylorianos atinge amplos setores da economia o que, só em parte, pode ser atribuído à falta de mão de obra ocasionada pelas perdas de guerra.

Além disto, essa fase se caracteriza por um declínio acentuado do capitalismo liberal primitivo. O Estado é chamado cada vez mais a intervir na economia. Em meio às resistências, surgem os primeiros planos e as primeiras empresas estatais, fazendo com que o Estado comece a assumir plenamente o duplo papel que tem no moderno capitalismo francês: o de empresário e regulador das forças capitalistas.

Deixando o liberalismo primitivo, o capitalismo francês inicia também, embora de forma tímida, sua evolução de uma fase concorrencial para a atual fase monopolista e transnacional: surgem cartéis e grupos, incentivados pelo governo, os quais, a partir dos anos trinta, ultrapassarão pouco a pouco as fronteiras nacionais apesar das contraditórias políticas protecionistas que os governos da época implementam sob pressão do empresariado "nacional".

É que o governo não constitui um bloco uniforme. Ele é o reflexo das oposições e relações de força que per-

passam a sociedade. Ora, na França da época, a pequena e média burguesia, mesmo não pertencendo ao setor economicamente mais avançado, constituem ainda uma força política importante, capaz, por via de lutas eleitorais, de influenciar o Estado no sentido dos seus interesses.

Mas o período de franca expansão dos anos 20 é bruscamente interrompido pela grande depressão econômica que se abate sobre o mundo capitalista a partir de 1929.

Menos "modernizada" que suas vizinhas, menos dependente dos esquemas financeiros e bancários, a economia francesa só é atingida tardiamente (1931) e de forma menos profunda que a dos demais países (principalmente no que tange ao desemprego). Mas a crise a afeta também, de forma mais duradoura, só vindo a ser ultrapassada, na prática, às vésperas da segunda guerra mundial (1938).

Frente à crise, a política adotada de início pelo governo (de direita) é eminentemente monetarista: contenção das despesas públicas, com redução dos salários do funcionalismo (entre os quais os professores) o que, longe de provocar a retomada da economia, vai acentuar o marasmo econômico causado pela queda de consumo em consequência do desemprego. O descontentamento popular aumenta, em particular o dos funcionários que têm um peso forte na formação da opinião pública.

Paralelamente à política monetarista e em franca oposição aos princípios liberais, o governo estabelece um controle rígido dos preços, provocando uma crescente oposição patronal.

O descrédito com relação aos governos de centro-direita se torna geral, o que vai contribuir para o surgimento de um amplo governo de esquerda em 1936: a Frente Popular.

As primeiras medidas tomadas por esta ao assumir o poder visam a restabelecer o consumo: aumentos reais dos salários, políticas de sustentação dos preços agrícolas. Localizando as causas da crise na esfera da circulação de bens, os novos governantes pretendem, aumentando o consumo, relançar a atividade econômica e, conseqüentemente, os investimentos, de um lado, e o pleno emprego, do outro.

Más, ao promulgar importantes leis trabalhistas, principalmente a que limita a jornada semanal de trabalho em 40 horas, a Frente Popular contraria violentamente os interesses patronais e começa a sofrer um cerrado boicote dos capitalistas.

Paralelamente, a produção e os investimentos não aumentam como fôra previsto. Contrariamente ao que pensavam os dirigentes, a crise tinha causas mais profundas, situando-se na esfera da própria produção: era, antes de mais nada, e a nível mundial, uma crise de superprodução e uma crise financeira.

Ao fracassar na melhoria da situação do emprego e ao chocar-se contra os interesses do capital, a Frente Popular vai progressivamente se enfraquecer até sua queda em 1938. Assume um governo de direita que, com o apoio do grande empresariado e do setor financeiro, consegue relançar a economia, promovendo uma política ortodoxa: diminuição dos

gastos públicos, (notadamente dos gastos com a educação pública), arrocho salarial, (chegando a diminuições salariais para os funcionários públicos), suspensão de várias conquistas trabalhistas, entre as quais, as 40 horas semanais de trabalho.

A Segunda Guerra Mundial, declarada em setembro de 1939, vai motivar uma profunda desestruturação de toda a economia francesa, certamente uma das mais radicais de toda sua história.

A Alemanha apodera-se das finanças francesas, promovendo uma pilhagem sistemática de produtos e instalações industriais. Às mortes (mais de 800.000) se alia uma deportação maciça da força de trabalho que soma mais de um milhão e meio de pessoas (prisioneiros, requisitados para o Serviço de Trabalho Obrigatório em empresas germânicas). Setores inteiros da economia passam para o controle de empresas alemãs, principalmente na química e na metalúrgica.

Além disto, o pagamento de tributos de guerra à Alemanha representa 49% da despesa pública e 27% da renda nacional em 1944.

Acrescentam-se, finalmente, as consideráveis destruições da guerra, bem superiores às da primeira guerra mundial, pois, praticamente todo o território nacional é, desta vez, atingido. A conseqüente perda de produção é drástica.

O governo colaboracionista do General Pétain promove, frente a esta situação, uma política retrógrada, corporativista, que vai colocar toda a economia na camisa de

força de uma burocracia onipotente e incompetente.

Ao final da guerra, a França perdera a metade do seu capital. Estava com um parque industrial em grande parte destruído e obsoleto. Sua produção industrial representava 44% da de 1941. Tornara-se totalmente vulnerável à dominação econômica americana.

1.3. A evolução econômica da França após 1945

Em 1945, frente à tarefa gigantesca de reconstruir o país, duas concepções se enfrentam dentro do governo provisório. A primeira, inspirada por um ideal socialista e elaborada, já antes da Libertação, dentro do Conselho Nacional de Resistência, previa amplas nacionalizações, prelúdio a uma mudança radical das estruturas econômicas francesas.

A segunda, gerada também durante a guerra nos meios gaullistas, propunha uma volta "natural" à economia de mercado.

Vários fatores vão atuar em favor da segunda proposta; o principal deles é o envolvimento direto dos U.S.A. na reconstrução da Europa, o qual vai concretizar, no plano econômico, as grandes decisões de Yalta e a divisão do mundo em dois blocos rivais.

As nacionalizações, no entanto, impulsionadas por um enorme movimento popular e por um crescimento eleitoral, sem precedente, da esquerda, tornam-se rapidamente uma exigência incontornável. Mesmo não sendo tão radicais quanto fora previsto, assumem uma amplitude e profundidade até en

tão desconhecidas no país: a partir de 1946, firma-se o conceito de que todas as empresas que tenham caráter de serviço público devam, assim como as indústrias-chave, ser nacionalizadas. É o caso, notadamente, das Minas e Energia assim como dos Transportes em geral.

As nacionalizações dão origem a um poderoso setor público implantado nas áreas estratégicas da economia, o qual permite ao Estado um poder de controle sem precedentes sobre os rumos econômicos do país.

As nacionalizações, porém, embora nascidas do ideário socialista, vão constituir globalmente um reforço ao sistema capitalista. Em primeiro lugar porque nacionalização não significa estatização: mecanismos precisos visam preservar a independência relativa das empresas públicas perante o governo. E sobretudo porque, ao tornar-se empresário, o Estado passa a trazer para dentro de si a lógica capitalista de eficiência e lucratividade: as empresas do setor público precisam ser competitivas sob pena de sucumbirem às leis do mercado. Assim, sua estrutura se torna cada vez mais "comercial" e seus diretores se comportam como patrões. As nacionalizações não significam, como esperavam os trabalhadores, participação na gestão das empresas. O único ganho para eles é a estabilidade no emprego. No mais, os conflitos trabalhistas dentro das empresas públicas não diferem sensivelmente dos demais.

Além das nacionalizações, outros fatores vão acentuar, paulatinamente, dos anos cinquenta até a crise dos anos setenta, a intervenção do Estado na economia. Os principais

são: a repartição das despesas públicas, que privilegia determinados setores escolhidos pelo governo em função das prioridades que estabelece, e a política fiscal, que favorece as pessoas jurídicas em detrimento das físicas, acentuando a desigualdade que é a condição básica de todo crescimento capitalista.

Mecanismos diversos complementam este arsenal de instrumentos de intervenção do Estado sobre a economia. São eles: a determinação, pelo governo, da política monetária; o controle, quando julgado necessário pelo executivo, dos preços e salários; etc. O objetivo final é o domínio, pelo Estado, da conjuntura econômica do país. Trata-se de uma mudança fundamental do pensamento liberal, influenciada, em primeiro lugar pela teoria Keynesiana¹ e, concomitantemente, pelo próprio momento político-econômico vivido pelo país. Nesta perspectiva, o Estado passa a ser responsável pelo equilíbrio sócio-econômico da Nação, não mais no sentido restritivo e malthusiano do ante-guerra e sim no sentido de ele ser o guia da evolução econômica do país, direcionando-a para os interesses globais do Capital (os quais implicam, necessariamente, o sacrifício de interesses capitalistas setoriais, além da subordinação, é claro, dos interesses dos trabalhadores e da população em geral).

Este enorme crescimento dos poderes do Estado não significa uma inovação na tradição político-econômica do país. Como já tivemos oportunidade de salientar, constitui, ao contrário, uma constante desta tradição. Toma, no entanto, um relevo totalmente inédito ao incorporar, de forma ao

mesmo tempo complementar e contraditória, os aportes do socialismo e do Keynesianismo. Esta última doutrina, aliás, tem, desde o pós-guerra, até o início dos anos 70, uma influência sem precedentes no mundo capitalista, inspirando o essencial da política econômica dos governos da época.

A reforçá-la vem a própria conjuntura do momento. A imensidão da tarefa de reconstrução impõe que o Estado se envolva diretamente nela. Fica claro aos olhos dos contemporâneos que, em nenhuma hipótese, a celebrada "mão invisível" do mercado seria capaz de dar conta de tantas urgências e ninguém, na verdade, propõe seriamente a volta integral aos princípios do liberalismo clássico.

Por isso, na França de 1945, a reconstrução não se faz de maneira anárquica como no primeiro pós-guerra mundial. Os problemas são levantados, soluções de conjunto são propostas, prioridades são fixadas e os meios de atingi-las estabelecidos. Quem assume a coordenação deste processo é o Estado. Ele se utiliza para isto, pela primeira vez na história, do planejamento econômico global.

Mas a planificação "à francesa" é bem diferente daquela usada nos países socialistas. Nas declarações oficiais, pretende ser apenas indicativa e não obrigatória. Visa, no fundo, a atingir um objetivo algo contraditório: remediar o caráter imprevisível da economia liberal sem, contudo, cair na rigidez do centralismo econômico.

Os resultados dos primeiros planos franceses são vistos por seus idealizadores como altamente positivos. De fato, se se considerarem apenas os objetivos de crescimen-

to econômico, não há dúvidas de que constituem um sucesso inédito na História. O período que vai do imediato pós-guerra ao primeiro choque do petróleo chegou a ser apelidado de "os trinta gloriosos" (anos). Nunca antes o desenvolvimento econômico no mundo capitalista atingiu tanta amplitude e pujança, nem sequer no tempo da Revolução Industrial. A França obtém, neste sentido, um sucesso relativamente maior do que seus vizinhos, o que tem sido atribuído por muitos à coerência e amplitude da sua política de planejamento.

2. EVOLUÇÃO DA SOCIEDADE

2.1. A sociedade francesa às vésperas da Primeira Guerra Mundial

A sociedade francesa do ante-guerra caracteriza-se pela estagnação demográfica e pela estabilidade ainda relativamente grande de suas estruturas. A maior parte da população (72%) continua a viver no campo e a urbanização é lenta.

Apesar disto, nas cidades, as coisas começam a mudar. A população ativa atinge seu máximo em 1913, correspondendo a 53% da população total. O número de funcionários, públicos e privados, cresce consideravelmente, refle

tindo a burocratização do Estado e das grandes empresas influenciadas pelo recém importado taylorismo. Oriundos das classes populares, esses funcionários vão aumentar as chamadas "camadas médias" cujo crescimento é grande no período e cujas tendências políticas oscilantes fazem delas aliados ora dos radicais, ora dos socialistas.

O operariado cresce também muito até a guerra, chegando a representar em 1906 30% da PEA. As suas condições de trabalho melhoram nitidamente sob influência das pressões sindicais e da ação dos higienistas, mas a duração da jornada ainda é longa (10 a 12 horas). A principal reivindicação dos sindicatos no período se refere aos "três oito", isto é: 8 horas de trabalho, 8 horas de descanso, 8 horas de lazer. Começa também a surgir, na época, uma campanha em favor das férias remuneradas.

Nas pequenas e médias empresas, continuam a prevalecer relações de trabalho relativamente informais, mas nas grandes empresas consolida-se um padrão autoritário, quase militar de relacionamento entre patrões e os operários. Multiplicam-se os controles vexatórios e as multas por desrespeito ao regulamento, o que reflete a difícil adaptação da mão de obra à ordem capitalista de trabalho. Em todo lugar, reina a figura odiada do contramestre, "cachorro do Capital" como o chama a imprensa operária da época.

É neste período que são implantadas as primeiras experiências de taylorismo na grande indústria. Elas se expandem rapidamente como uma exigência de competitividade en-

tre as empresas. Mais do que um meio de aumentar a produção, o taylorismo aparece como uma relação de poder. Entre a pequena empresa, onde as relações entre patrões e empregados são ainda marcadas pela informalidade, e a grande empresa moderna, há um abismo. Separam-se definitivamente os que concebem dos que executam, consolida-se a expropriação dos meios de produção do trabalhador.

O taylorismo, junto com o crescimento da mecanização, vai provocar um esfacelamento das tarefas de produção: o trabalhador perde a visão do todo que produz e, conseqüentemente, se "desqualifica" (os sindicatos têm consciência disto e desenvolvem toda uma ação, por meio de cursos, principalmente, visando lutar contra esta desqualificação). Ao lado dos operários tradicionais, chamados de "operários qualificados", que formam uma elite no mundo do trabalho e são capazes de dominar todo ou, pelo menos, parte do processo de produção, surgem os "operários especializados" (O.S.) que têm uma única tarefa a cumprir, uma única "especialidade". Na sua maioria migrantes rurais, estrangeiros e mulheres, os "O.S.", como é de se esperar, são bem mais dóceis, menos propensos à contestação que os operários qualificados.

2.2. A sociedade francesa de 1914 a 1945

Como todos os homens de sua geração, Freinet foi profunda e duradouramente marcado pela primeira guerra mundial. Ao longo de toda sua obra, é possível ver as cicatrizes deixadas pelo conflito nas mentes de toda uma socieda-

de, principalmente dos que, como ele, participaram diretamente dos combates.

Aos olhos dos contemporâneos, o fato mais marcante é o corte que se opera entre a parte da população que se vê diretamente confrontada com o conflito (militares da frente e civis das regiões atingidas) e a parte que fica na retaguarda, nas regiões onde a guerra se faz sentir apenas, o que não é pouco, pela penúria, pelo trabalho redobrado e, principalmente, pelos lutos constantes por parentes e amigos tombados na frente de batalha.

A Primeira Guerra Mundial foi extremamente mortífera. Deixou em todos os contemporâneos a lembrança de uma interminável matança, para muitos desprovida de sentido. Só uma minoria identifica, por trás dos discursos patrióticos, os interesses capitalistas que estão na raiz do conflito (Freinet é um dos que mais veementemente denunciam este fato).

Na guerra, morreram ao todo mais de 1,3 milhões de franceses, isto é, quase 17% dos mobilizados. Os camponeses forneceram, sozinhos, 50% dos óbitos pois, pouco instruídos, constituíam o grosso da infantaria, a arma mais exposta aos ataques inimigos. A mortalidade é também elevadíssima (50%) entre os professores primários convocados a formar os quadros intermediários do suboficialato.

Entre 1911 e 1921, a população total do país sofre uma perda de 5,3%, resultado das mortes e da violenta queda de nascimentos que elas engendram.

Mas não são apenas as imensas perdas humanas que impressionam neste conflito. Junto com elas e, às vezes,

mais do que elas, as terríveis condições de vida na frente de batalha deixaram marcas indelévels nas memórias. É preciso representar-se o inferno de lodo que constituíam as trincheiras: a sujeira, os parasitas, o frio, a humidade, as marchas forçadas. A alimentação, embora geralmente suficiente, era de má qualidade e se limitava sempre aos mesmos itens. A isto acrescentava-se a privação do afeto familiar e, principalmente, a angústia das noites mal dormidas e das madrugadas passadas à espera do ataque inimigo.

Do ponto de vista social, o convívio nas trincheiras teve consequências importantes. Possibilitou o contato entre classes sociais: pela primeira vez, jovens da burguesia se encontram com jovens operários e camponeses, tomam conhecimento de seus problemas, compartilham suas preocupações. As repercussões destes contatos serão bastante importantes no pós-guerra, permitindo, notadamente, uma nova aproximação entre intelectuais e o povo.

Há um outro aspecto importante deste convívio, cujos reflexos se fizeram sentir na vida política e social do país no entre-guerra: as circunstâncias de vida nas trincheiras exigiam a união, a organização, a camaradagem. Era uma questão de sobrevivência. Delas nasceram, no pós-guerra, vários movimentos sociais, uma preocupação aguçada para com os valores de solidariedade e justiça.

Infelizmente, a vida organizada da frente engendrou, também, em muitos combatentes, um gosto exagerado pela ordem, pela disciplina militar, uma ojeriza ao dissenso e a tendência a ver, sistematicamente, a divergência como

baderna, coisa negativa. No pós-guerra, essas tendências se revelam em graus diversos, por uma oposição quase unânime dos ex-combatentes ao parlamentarismo e à vida política que eles assimilam facilmente à politicagem. Vários manifestam um anti-republicanismo que, em certos casos, felizmente minoritários, chega ao fascismo declarado (a "Milícia", polícia política do regime colaboracionista da Segunda Guerra Mundial, foi fundada a partir de certos movimentos de ex-combatentes de 1914-1918). Assim, no cenário social do entre-guerra, a massa dos ex-combatentes constitui uma força, sem dúvida conservadora. Pelo seu "apoliticismo" proclamado, favorecem, na realidade, a direita.

Ora, não é pequena a influência que exercem sobre a sociedade que os vê como heróis. Organizam-se em poderosíssimas associações que se dão como objetivo primeiro defender os interesses dos desmobilizados (emprego, pensões, etc). Não desempenham, como na Alemanha, um papel abertamente político, o que, sem dúvida, contribui para que a França resista à tentação totalitária e fascista, mas seu peso político indireto é importante (no pleito de 1919, a maioria dos deputados eleitos são ex-combatentes. Assume um governo nacionalista de direita).

Os ex-combatentes (poderosamente ajudados pelos professores primários) serão também os maiores propagandistas do pacifismo no entre-guerra. Até então, este era considerado um valor essencialmente de esquerda e se aliava, quase que automaticamente, ao internacionalismo. A partir de 1918, paradoxalmente mas compreensivelmente, passa a se consti-

tuir também num valor dos setores conservadores. O lema, tanto na esquerda como na direita, é "nunca mais isto" (a guerra).

O pacifismo, ao tornar-se um valor de extrema importância, que perpassa todas as correntes da sociedade, terá consequências gravíssimas no momento da ascensão de Hitler. Quase ninguém percebe, então, que a busca da paz a qualquer preço representa, na realidade, a renúncia progressiva a todo poder de resistência frente ao ditador e a submissão crescente aos seus ditames: em 1939, a França, junto com a Inglaterra, cai na guerra, desmoralizada, como um fruto maduro, após ter abdicado de toda dignidade nos episódios da Espanha, Áustria, (Anschluss), e Tchecoslováquia e, finalmente Munique.

O pacifismo cego de toda uma sociedade, alimentado principalmente pelas associações de ex-combatentes e de docentes, não teve pouca responsabilidade neste desfecho. No entanto, se o pacifismo reúne o consenso da maioria dos franceses no entre-guerra, na política geral, está longe de existir uma unanimidade. O motivo é que, apesar do conflito ter alterado profundamente a vida de todos, não ocorreram mudanças decisivas nas estruturas sociais do país mesmo se, em consequência da evolução capitalista acelerada que se verificou no período, a sociedade também se "modernizou", isto é, assumiu cada vez mais as feições de uma moderna sociedade capitalista.

O fato fundamental é o crescimento dos assalariados, que se tornam majoritários mas cuja distribuição se diversi

fica. Junto com categorias tradicionais (operários industriais, funcionários, empregados no comércio), cresce enormemente a proporção da população engajada nos níveis intermediários, principalmente de funcionários administrativos. Com a taylorização, aumenta a importância daqueles que têm por função "prolongar o braço do patrão" na busca de uma produtividade crescente: engenheiros, contramestres, profissionais de recursos humanos, etc... Há cada vez mais intermediários entre o operário de ponta de linha e a direção.

A própria estrutura do mundo operário se modifica profundamente, suas condições de trabalho tendem a piorar com a parcelização cada vez maior das tarefas. A monotonia dos gestos repetitivos se acrescenta a aceleração contínua das cadências, e, se o cansaço físico diminui, o cansaço mental e nervoso atinge limites insustentáveis, o trabalhador perde a noção do que está fazendo e para que está fazendo. Em vez de dominar a máquina, torna-se um mero apêndice dela, quase uma engrenagem a mais. Contraditoriamente, fica também mais "disponível" para pensar sobre suas condições de vida e trabalho. A mecanização "libera a cabeça" e o trabalho passa a exigir pouco envolvimento intelectual.

A partir de 1936, numerosos intelectuais, partidos e sindicatos reagem criando uma "contracultura operária" (teatro popular, cineforos, bibliotecas ambulantes, etc). O objetivo é resgatar as tradições populares e seu poder de resistência aos esquemas dominantes. Mesmo breve (é brutalmente interrompida pela Segunda Guerra Mundial), esta

fase vai marcar uma evolução decisiva da mentalidade da sociedade em geral e da classe operária em particular. O direito ao lazer surge e se afirma como um direito fundamental dos trabalhadores.

Nesse mesmo período do entre-guerra, as condições de vida dos trabalhadores melhoram globalmente, em consequência dos aumentos salariais e, principalmente, de uma melhor repartição da renda nacional: de 1913 a 1921, os rendimentos do trabalho passam de 45% a 54% daquela renda. O consumo popular aumenta, atingindo certos setores, como o automóvel, até então reservados à burguesia.

Frente a esta situação, partidos e sindicatos intensificam sua ação educativa. Um esforço enorme de formação de quadros é empreendido. Os currículos vão desde as matérias de base (Francês, geografia, história, matemática) até as matérias ligadas à militância propriamente dita (história operária, direito, economia política, filosofia). No entanto, estas ações atingem sobretudo uma elite operária, a qual vai liderar os movimentos vitoriosos de 36 e dos pós-guerra. A grande massa sofre ainda profundamente de discriminação no campo da educação e cultura popular o que facilita a penetração da ideologia burguesa.

As mudanças no mundo operário têm por paralelo as mudanças no mundo dos artesões e pequenos empresários. Com a modernização capitalista, sua independência vai-se tornar cada vez mais ilusória. Se eles permanecem numericamente importantes, passam a constituir um mero apêndice das grandes empresas e se tornam, sem se aperceberem, seus assalariados, já que são elas que formam os preços do mercado

e regulam as necessidades de produção da indústria em geral.

Os artesãos e pequenos empresários constituem, no entanto, um corpo social coeso e distinto dos demais que se identifica com os governos de centro. Seu peso político eleitoral continua muito importante e, em certos aspectos, decisivo.

A pequena propriedade familiar continua a predominar e até cresce, mas sua sorte, como a dos artesãos, está cada vez mais vinculada às leis do mercado ditadas pelas grandes empresas do setor. Na verdade, elas se tornam pouco a pouco dependentes, mesmo se nenhum pequeno fazendeiro tem consciência disto (são, até os anos 30, os adeptos mais ferrenhos de uma política liberal que, portanto, os desfavorece).

No mesmo período, o operariado agrícola, cujo crescimento é enorme no período, sofre do arrocho salarial. Cresce o sindicalismo rural e surge a Federação Unificada da Agricultura que agrupa, em 1920, 30.000 associados. No limiar dos anos 30, os assalariados da agricultura conquistam o direito à previdência social e uma certa melhoria de vida.

Até o fim da Segunda Guerra Mundial (e mesmo até os anos 50), a situação do comércio é a que menos muda.

Quanto ao funcionalismo público - nele os professores ocupam um lugar de destaque -, sua importância e peso na sociedade não param de crescer, devido, em grande parte,

ã política dos governos de esquerda ("Cartel das Esquerdas" e "Frente Popular"). Mesmo assim, é preciso esperar a libertação (1945) para que conquistem a plena estabilidade no emprego.

Do ponto de vista social, um último fato importante vai marcar este período: é a imigração maciça de trabalhadores estrangeiros que as perdas humanas da guerra e a baixa natalidade tornaram indispensáveis diante da expansão industrial. Em 1931, conta-se com 2.715.000 estrangeiros, ou seja, 7,5% da população total. A maioria é de europeus (italianos, poloneses). A guerra de Espanha provoca uma nova onda imigratória em 1935-36. Apesar de muitas reações xenófobas, os imigrantes estão integrados antes da Segunda Guerra Mundial.

A vida dos franceses durante este conflito foi mil vezes retratada em livros, filmes, peças, etc... Pela primeira vez na história, uma guerra atinge diretamente toda uma população. Não há mais distinção entre civis e militares e este foi talvez um dos fatos mais marcantes desta guerra.

De setembro de 1939 até maio de 1940 não ocorre praticamente nada a não ser a mobilização dos reservistas. Não há ataques e a vida no "front" se assemelha à rotina dos quartéis em tempos de paz.

Bruscamente, no dia 10 de maio de 1940 ocorre a invasão alemã. Em consequência, uma torrente humana, numa reação de pânico coletivo, se lança a um louco êxodo rumo ao sul. Milhões de civis, aos quais se mistura o que sobrou

do exército em derrota, se encontram de repente nas estradas, carregando como podem (em carros, carroças, carros de mão...) seus poucos pertences, seus familiares idosos, suas crianças. Constantemente metralhados pela aviação inimiga, são obrigados a depender da caridade pública para sobreviver. Após o armistício, muitos voltarão.

Entrando na fase da ocupação inimiga, as reações são diversas. A maior parte dos franceses pode se sentir, pelo menos até 1942, fora de perigo. Só os judeus, comunistas e "rebeldes" em geral são diretamente ameaçados.

A vida quotidiana, no entanto, torna-se cada vez mais difícil e penosa. A separação dos entes queridos (prisioneiros, foragidos, mortos), acrescenta-se uma penúria como não se conhecia na França desde a Revolução. A pilhagem sistemática promovida em grande escala pelos alemães deixa o país exangue. A fome passa a fazer parte do dia a dia de toda uma população. Em 1941 são instaurados os tickets de racionamento. A ração alimentar quotidiana não para de diminuir e corresponde, a partir de 1942, à metade das necessidades orgânicas humanas (920 calorias para um homem adulto). Faltam os gêneros de primeira necessidade e filas quilométricas formam-se de madrugada, inverno e verão, à porta das lojas para obter 100 gr de manteiga aqui, 200 gr de carne acolá. O mercado negro surge, mas a maioria da população não tem acesso a ele. A mortalidade aumenta, principalmente a infantil.

Os ataques da propaganda nazista são constantes, a repressão revela-se cada vez mais atemorizante e, a partir

de 1943, torna-se "indiferenciada". Não atinge mais apenas os rebeldes, os judeus e os comunistas. Ataca indiscriminadamente os cidadãos em geral. Reféns são aprisionados arbitrariamente nas ruas, no metrô, e fusilados em represália contra atos da Resistência.

Diante desta situação, os franceses, na sua maioria, se recolhem a uma passividade sem expectativa. Não há esperanças e o que prevalece é, ao lado do ódio ao inimigo, a exasperação provocada pela luta quotidiana pela sobrevivência.

Poucos foram os franceses que colaboraram ativamente com os inimigos. A maioria deles pertencia a dois grupos: os aproveitadores da situação e os que, por convicção ideológica, apostaram na vitória final do nazismo. O primeiro grupo era, no entanto, de longe o mais importante.

Muitos comerciantes, sem serem francamente colaboracionistas, se valeram da situação para enriquecer. Fortunas nasceram de forma fulminante, principalmente através do mercado negro.

No extremo oposto se encontravam os resistentes, também uma minoria. A Resistência nasce a partir do momento da invasão e seu início é espontâneo, mas ela é levada, rapidamente, diante da repressão brutal que sofre, a se organizar na clandestinidade.

Uma forma particular de resistência foram os "maquis", grupos de guerrilha rural que chegaram a congregar milhares de clandestinos. Foram o alvo preferido da Milícia criada pelo governo colaboracionista a partir de movi

mentos de ex-combatentes de 1914. A "Milice" notabilizou-se pela sua crueldade.

Apesar de ter envolvido relativamente poucos franceses em relação ao conjunto de população, a Resistência constituiu para esta um motivo constante de esperança e recebeu, por parte da imensa maioria, respeito e admiração.

Em consequência disto os ex-resistentes passam a constituir no pós-guerra a principal força política interna.

2.3. A sociedade francesa, após 1945

Após a Libertação, como já vimos, o governo provisório é o teatro de uma luta entre duas concepções de sociedade: a socialista e a liberal. A segunda vence, mas esta vitória não se faz sem lutas, avanços e recuos dos dois lados.

Enquanto perdura o governo provisório (1946), a hegemonia pertence aos socialistas e comunistas. Eles põem em prática toda uma série de medidas trabalhistas e sociais que se inscrevem na continuidade daquelas tomadas pela Frente Popular em 1936. Há neles uma determinação profunda, compartilhada pela imensa maioria da população, em apagar o pesadelo nazista e em resgatar o legado democrático e social do país. Toda a legislação corporativista e antidemocrática implantada pelo governo Pétain é, de início, suspensa.

Mas as dificuldades são imensas. O mercado de trabalho, totalmente desestruturado, recebe o impacto dos mi-

lhares de prisioneiros que voltam do cativeiro e, ao mesmo tempo, sofre cruelmente com as perdas humanas ocasionadas pela guerra. É neste contexto que o governo provisório, apoiado pelos sindicatos restaurados, promulga várias leis que têm como principal objetivo assegurar o pleno emprego e a estabilidade no trabalho. O empresariado, desmoralizado por ter sido, na sua maioria, conivente com os alemães, não encontra meios de resistir-lhes abertamente. As nacionalizações, cujos objetivos econômicos analisamos anteriormente, assumem, em certos casos, proporções de um "acerto de contas". É o caso, notadamente da fábrica de carros Renault, que é nacionalizada por ter sido seu dono, Louis Renault, notoriamente colaboracionista.

Ao lado das nacionalizações, uma das questões mais candentes da época é a questão do controle operário sobre as empresas. Seu sentido é profundamente político: os capitalistas, de forma geral, são responsabilizados pela guerra. Sua liberdade de ação precisa, portanto, ser limitada. Na continuidade histórica do anarco-sindicalismo, o qual sempre teve como um dos seus principais objetivos o que se chamaria hoje de cogestão operária, são criados "Comitês de Empresa". A eles é atribuída uma dupla função: promover atividades assistenciais para o pessoal da fábrica e participar, mediante a eleição de delegados operários e patronais, da gestão da empresa.

No campo social propriamente dito, o acontecimento de maior importância é a efetiva universalização da previdência social. Todos os trabalhadores franceses têm doravante direito a uma cobertura de no mínimo 75% e no máximo

100% dos gastos com médicos, exames, hospitalização e remédios. A aposentadoria é, também, estendida a todas as categorias assim como outros direitos sociais, entre os quais se destacam o salário família. Este, pelo nível de remuneração que oferece, visa sustentar a política natalista do governo no pós-guerra. As famílias numerosas são também contempladas com reduções de até 75% nos transportes, sem mencionarmos os descontos de toda ordem no comércio. O governo não faz nada naquele momento a não ser refletir o desejo de toda uma sociedade de reconquistar sua juventude, recuperando os anos perdidos nas crises e guerras. Em consequência desta política, a França experimenta, a partir de 1945, o maior "boom" demográfico da sua história. Sete anos mais tarde, ele se reflete na escola, a qual duplica, praticamente seus efetivos.

Mas, apesar dessas medidas, eminentemente sociais, no sentido de que favorecem o trabalho em detrimento do capital, o modelo econômico francês, permanece, na sua essência, capitalista. Habilmente, o empresariado aprende a contornar uma lei valendo-se de outra.

Em termos absolutos, há uma considerável queda dos níveis salariais após a guerra. Somente em 1954 serão recuperados os níveis de 1938, apesar da economia experimental, no período, como já vimos, a maior fase de expansão capitalista de toda sua história. Em decorrência disto, graves conflitos trabalhistas eclodem em 1947, os quais são violentamente reprimidos por uma polícia devidamente depurada dos seus elementos oriundos da Resistência e favoráveis ao povo.

O achatamento salarial geral é acompanhado por uma profunda mutação das relações trabalhistas, devida, na sua essência, às mudanças no processo produtivo que já mencionamos anteriormente. A nova organização científica deste processo alia à extrema concentração das empresas a dispersão das unidades e, dentro delas, do próprio operariado: generaliza-se, na grande indústria, o trabalho por turnos e por postos a partir do momento em que o próprio ritmo das máquinas impede novas economias de tempo nas tarefas. Aos olhos dos patrões, esse sistema apresenta várias vantagens: economia de estruturas de controle dos operários, atomização das reivindicações trabalhista (cada posto é um caso) e possibilidade de pressionar os recalcitrantes, já que a cada posto corresponde um salário diferenciado e que um operário pode sempre ser rebaixado de posto.

Submetidos a um trabalho monótono e desgastante, os operários vêem suas condições de vida se deteriorarem mais ainda pelo efeito dos turnos que quebram a unidade familiar. Os mais atingidos são os "O.S.", na sua maioria imigrantes. (A expansão industrial exige um enorme aumento da mão de obra ao qual a população ativa francesa é incapaz de responder devido às perdas da guerra e aos próprios baixos níveis de crescimento demográfico do ante-guerra. A descolonização surge providencialmente, permitindo fazer apelo à mão de obra barata dos "ex-franceses"). Estes, muitas vezes clandestinos, falando mal a língua, (quase sempre são analfabetos), se sentem perdidos num mundo em tudo estranho ao de sua terra natal. A exploração que sofrem tem por base o medo de serem descobertos e expulsos. Vítimas do racismo e da marginalização, submetem-se a condições infra-humanas de vida

para economizar ao máximo e poder mandar dinheiro a seus países de origem.

No campo, também, grandes mudanças sociais ocorrem com o avanço da tecnologia e os reagrupamentos de terras que ela provoca: muitos pequenos proprietários se endividam para modernizar-se e, não conseguindo saldar seus compromissos, perdem suas terras em favor das empresas agrícolas, mais competitivas do que elas. O próprio Estado acentua a queda da pequena propriedade, julgada antieconômica, através de medidas fiscais que favorecem a venda de terras em detrimento da transmissão aos herdeiros. A consequência é um maciço êxodo rural que atinge, entre 1946 e 1968, quatro milhões de pessoas (ou seja: quase 8% da população total do país). Elas vão engrossar as fileiras dos trabalhadores desqualificados.

Assim, entre a guerra e os anos 60 ocorrem modificações profundas no mundo do trabalho. Se, por um lado, este tende a dividir-se por causa das especializações crescente das tarefas, sofre, por outro lado, uma uniformização e uma massificação cada vez maiores devidas à generalização do assalariamento em níveis mais ou menos próximos de remuneração (embora subsistam nítidas disparidades entre os mais baixos e os mais altos escalões).

A partir da metade dos anos cinquenta, ocorre uma melhoria geral dos níveis de remuneração do trabalho, embora em padrões muito inferiores aos lucros do capital. Esta melhoria faz com que a situação de vida dos trabalhadores eleve-se globalmente, o que favorece novas aspirações exis-

tenciais. A fantástica elevação da produtividade permite a generalização de um certo padrão (a famosa "sociedade de consumo"), o qual tende a uniformizar gostos e comportamentos.

Estas mudanças vão ter profundas repercussões ao nível da percepção da totalidade social. Cada vez menos, os trabalhadores percebem a barreira que separa as classes fundamentais. O que distingue um operário qualificado de um empregado ou de um funcionário público? Certamente não o salário, nem, tampouco o modo de vida. Talvez apenas o fato de sujar ou não as mãos no trabalho. A sociologia oficial difunde a imagem de uma espécie de "continuum" social que vai desde os operários desqualificados até o PDG (Presidente Diretor Geral) da empresa. São os conhecidos "estratos sociais" que aparecem nas estatísticas e sondagens de opinião, inculcando que, fundamentalmente, não há oposições sociais.

Para além dos câmbios sociais, é toda uma mudança cultural que se opera. A massificação, ao mesmo tempo que universaliza o acesso aos bens culturais, atinge a independência das artes (principalmente o cinema) e da imprensa. Data desta época o declínio dos jornais "de opinião" e a ascensão dos monopólios na área das comunicações de massa.

Em definitivo, quando se analisa este período, o que impressiona é o contraste entre o "boom" econômico dos "trinta gloriosos" e a modicidade das melhorias de condições de vida da população. Ele revela um fato: foi às custas dos trabalhadores que a França operou sua reestruturação econômica, firmando, assim, as bases do novo modelo capi

talista de monopólios. Já ocorrem os primeiros fenômenos de desclassificação que serão a marca dos anos 70 e 80. Não se trata de miséria (as instituições sociais asseguram o mínimo necessário), mas de marginalização. Perfila-se no horizonte o espectro da "sociedade dual" que tanto atemoriza nosso final de século, recolocando em questão as próprias bases do republicanismo (que veio para "acabar com as desigualdades entre os homens") e o legado da Revolução de 1789.

3. AS FORÇAS POLÍTICAS PRESENTES

3.1. As forças políticas antes da Primeira Guerra Mundial

Em termos gerais, as tendências políticas do anteguerra obedecem a um corte ao mesmo tempo social e regional: a direita predomina na alta burguesia e nas regiões mais atrasadas do país, onde a influência da Igreja permanece forte: Oeste e Sul (particularmente na Provença, região onde viveu Freinet). O centro (republicano) se concentra na pequena e média burguesia assim como no Norte, Nordeste, Leste, Região Parisiense e Centro. A esquerda, proudhoniana e marxista, exerce uma influência grande no seio do operariado e começa a aumentar sua audiência junto a certas categorias de funcionários (entre os quais os professores primários). Suas zonas principais de implantação são as regiões

minciras ou de grande indústria. Mas sua influência é também forte no sul dos Alpes, região de Freinet, onde conquistou, em 1914, 25% do eleitorado, tornando-se uma minoria decisiva.

O próprio radicalismo reflete uma evolução à esquerda do republicanismo. Defende, ainda, o princípio liberal da propriedade privada mas predomina nele a exacerbação de vários traços jacobinos: centralismo estatal, anticlericalismo, luta em favor da igualdade social. Não aceita, porém, o princípio marxista de luta de classes e se dá como objetivo a realização da harmonia social.

Em 1906 o radicalismo atinge seu apogeu, tem a maioria absoluta no parlamento e assume sozinho o governo que os socialistas acabaram de deixar, rompendo a coligação do "Bloco das Esquerdas".

A esquerda socialista, mesmo após a unificação do início do século, se ressentia da divisão entre a tendência libertária (proudhonista), cuja influência continua forte, principalmente no movimento sindical, e a tendência marxista, mais recentemente implantada, cuja influência se torna hegemônica no seio do partido socialista. Como aquela rejeita toda ação política - e, particularmente, a ação dos partidos -, o movimento operário encontra-se ainda profundamente dividido, pelo menos no seu comando, até as vésperas da guerra quando, sob a pressão dos acontecimentos anunciadores do conflito, ocorre a junção entre SFIO e CGT.

Vejamos, primeiro, a evolução do movimento sindical, dominado, como já dissemos, pela tendência anarquís-

ta-proudhoniana.

Frente à introdução do taylorismo na indústria e ao crescimento da mecanização, a reação do operariado será, num primeiro tempo, de total rejeição e, num segundo tempo, de aceitação, mas com resistência a seus objetivos e formulação de contrapropostas orientadas para os interesses populares.

A primeira fase corresponde ao período de hegemonia do chamado sindicalismo revolucionário. Esta corrente tenta fazer a síntese entre 3 tendências: as teses libertárias que preconizam a ação direta para a derrubada do Estado (o sindicato passaria então a constituir a estrutura política básica da sociedade); o conceito marxista de luta de classes; e a tradição francesa das lutas operárias do século XIX.

A tendência revolucionária do sindicalismo francês triunfa em 1906. Suas estruturas são multifformes, reflexo da perspectiva anarquista que a orienta: junto com os sindicatos de base, coexistem federações por categorias e por regiões (estas últimas reunindo todas as categorias de uma mesma região). A partir do início do século, um outro tipo de organização conhece uma expansão enorme. Trata-se das "Bolsas do Trabalho", criação original do movimento operário francês que vê nelas uma contraposição às bolsas de valores do capital. Em cada cidade de grande ou média importância existe uma dessas "casas dos trabalhadores". Suas funções são triplas: promover a propaganda; oferecer aos operários um espaço que seja plenamente deles, onde

possam se encontrarem, trocar, discutir e, principalmente, promover, em todos os sentidos, a educação dos trabalhadores, na perspectiva de seus interesses (neste sentido, as bolsas do trabalho não deixam de se contrapor à ação do ensino oficial e à ideologia de harmonia social que difundem as escolas públicas). Outro papel forte desempenhado pelas bolsas do trabalho se refere à ajuda mútua (traço marcante da teoria proudhoniana) e ao incentivo à ação cooperativa.

Cabe enfatizar que, anteriormente à ação dessas bolsas, desde meados do século XIX, cresce na França, principalmente no sul do país, todo um movimento cooperativista que tem por objetivo a justa repartição da riqueza nacional. Às vésperas da guerra, este movimento conta com um milhão de membros, reunidos, principalmente, em cooperativas de consumo. É importante percebermos a importância do cooperativismo na França da época, porque este princípio constituiu, sem dúvida, uma das linhas mestres do pensamento de Freinet. Não somente ele incentivou, ajudou constantemente a se organizarem as cooperativas de produção e de consumo na região onde viveu, como impregnou com o mesmo espírito sua pedagogia, que ele queria uma contraposição à "pedagogia concorrencial" capitalista. Não se pode esquecer que a primeira organização docente que fundou chamava-se "Cooperativa do Ensino Laico" e visava encorajar e fortalecer o cooperativismo pedagógico entre os docentes.

De forma geral, entre 1906 e 1914, o movimento sindical conhece um crescimento notável, chegando a congregar um milhão de associados nesta data. Certas profissões, co-

mo a dos metalúrgicos, são sindicalizadas em 90%.

O principal meio de ação do sindicalismo revolucionário é a greve. Ela é encarada como uma preparação para as grandes greves gerais que virão e derrubarão o sistema capitalista.

Mas a greve não é apenas, naqueles anos, um movimento trabalhista. Envolve, também, todo um clima que faz dela um momento marcante de expressão da cultura operária: alegre, reflete o sentimento de alívio dos trabalhadores, liberados por um tempo dos acachapantes ritmos industriais. Manifesta-se muito mais na rua do que na empresa (não existe ainda o fenômeno de ocupação das fábricas) e pertence aos modos de vida dos bairros populares. Ritmada por cantos revolucionários, reúne os grevistas, suas famílias e vizinhos nas assembléias e em torno das "sopas comunistas". Nos discursos, a violência verbal é muito grande, mas raramente se traduz em violência física, a não ser que ocorra repressão policial.

A repressão governamental, naturalmente, não deixa de se manifestar, ora com violência, ora pela intimidação. Em 1906 ocorrem incidentes sangrentos em Paris que resultam em várias mortes. Durante o mesmo conflito grevista, as forças armadas lançam uma ordem de mobilização dos ferroviários. Vários grevistas, considerados desertores, são condenados. A greve dos funcionários, particularmente dos professores primários, é considerada ilegal. Marius Nêgre, presidente do Sindicato dos Professores Primários (ainda clandestino) é demitido da função pública junto com vários

outros colegas.

Entre 1906 e 1913 ocorrem poderosas ondas grevistas que permitem a conquista de vários direitos sociais: criação do Ministério do Trabalho, limitação do direito de dispensa, leis sobre higiene e segurança do trabalho, aposentadoria para os trabalhadores da indústria. Há um despertar da burguesia para a importância da questão social.

Outros meios de luta (greve-padrão, greve-"pipocada") visam mais especificamente atingir a "racionalização tayloriana" e a cronometragem dos ritmos de produção.

Após o fracasso da tentativa de greve geral de 1906, a tendência revolucionária de ação direta perde a hegemonia do movimento sindical. Consolida-se uma perspectiva "revolucionária economista" que visa a basear a ação sindical no estudo minucioso e aprofundado dos mecanismos do capitalismo. Para esta tendência contribuiu muito a influência do pensamento marxista. Multiplicam-se as análises de conjuntura, fundam-se vários institutos especializados na elaboração de estudos e estatísticas a serviço do movimento operário. Estes estudos são publicados na imprensa operária cuja difusão é grande na época.

A orientação "economista" leva o sindicalismo a mostrar-se cada vez mais crítico em relação ao patronato francês, de quem cobra a modernização dos meios e procedimentos de produção. Há, no limiar da Primeira Guerra Mundial, uma profunda mutação da ação reivindicatória da CGT. Não se prega mais a destruição das máquinas geradoras de desemprego e sim a modernização industrial, geradora de aumen

to de produção e de riqueza; não se visa mais a derrubada do Estado e sim uma justa repartição social da riqueza econômica do país.

Ao lado do sindicato, o outro instrumento de luta do operariado, na época, é o partido socialista que está, como já vimos, fortemente implantado na grande indústria.

O Partido Socialista/Seção Francesa da Internacional Operária, a cujo nascimento assistimos no capítulo anterior, é um partido democrático, sua ação se fundamenta na participação da base. Combina objetivos a longo prazo - destruição do capitalismo, conquista do Estado, instauração do socialismo - e a curto prazo - educação e organização do proletariado. Sua orientação ideológica, na época, dá grande ênfase ao internacionalismo e ao pacifismo.

Entre 1906 e 1913, o PS/SFIO (chamado, também, de PS ou SFIO) obtém resultados eleitorais surpreendentes, passando de 877.000 votos em 1906 a 1.413.000 votos em 1914. Apesar disto, por opção ideológica, sua participação no governo é marginal (uma das grandes questões debatidas na época era se socialistas podiam ou não participar de governos burgueses).

O Partido Socialista difunde as teses pacifistas e internacionalistas da Segunda Internacional, as quais têm grande repercussão em toda a sociedade à medida que se concretizam as ameaças de guerra. Uma parcela pequena, porém muito ativa, do corpo docente adere, na época, ao socialismo internacionalista, deixando, portanto de assumir o papel de intelectuais do radicalismo republicano do regime

no poder.

A aceleração dos acontecimentos que culminarão com a declaração da guerra vai levar os socialistas a uma série de tomadas de posição contraditórias, traumatizando-os e levando, em última instância, à cisão do movimento socialista internacional dos anos 20.

Em 29 de julho de 1914, a Internacional Socialista se reúne em Bruxelas com participação de delegados de todos os países, notadamente alemães e franceses. Na resolução final, vota-se a deflagração da greve geral, insurrecional e concomitante, de todos os trabalhadores dos países ameaçados pelo conflito. Conscientes de que o conflito teria como raízes as contradições e interesses inerentes ao próprio sistema capitalista, os trabalhadores declaravam sua recusa em aceitar uma guerra que servia a objetivos opostos aos do movimento operário internacional. Era a concretização do famoso "Proletários de todos os países uni-vos!" lançado por Marx.

Em 30 de julho, a CGT se une à SFIO numa frente antiguerra. Sob a liderança de Jean Jaurès, deflagra na França a aplicação das palavras de ordem da Internacional Socialista. Mas, no mesmo dia, os parlamentos francês e alemão votam os créditos de guerra.

No dia seguinte, 31 de julho de 1914, Jaurès é assassinado. O desamparo dos socialistas franceses é total. No dia 1º de agosto, a guerra é declarada e, operando uma reviravolta completa, os socialistas franceses aderem ao que se convencionou chamar de "Union Sacrée" ("União Sagrada")

em torno do governo. Existem, no entanto, no seio da SFIO, minorias que sustentam durante toda a guerra a não-adesão à "Union Sacrée". Entre elas, um núcleo formado por metalúrgicos e docentes primários. Recusam-se, no entanto, a aderir à proposta bolchevista de "derrotismo revolucionário" (isto é, provocar, por motivos revolucionários, a derrota do seu país na guerra). Vistos por muitos como traidores, são eles que vão manter acesa a chama do internacionalismo que renasce em 1917, quando se multiplicam deserções e motins nos diversos exércitos engajados no conflito.

Frente aos socialistas, a direita efetua uma certa mudança. A corrente monarquista vê sua hegemonia suplantada pela corrente liberal de tendência nacionalista.

Ao seu lado, consolida-se uma força marginal, porém de muito impacto: a da extrema direita, antidemocrática e golpista. São fundadas ligas que têm por objetivo difundir teses tais como a apologia da ordem, o culto do chefe (caudilhismo), o antiparlamentarismo, o anti-semitismo além, é claro, de um nacionalismo exacerbado até a xenofobia (a qual se manifesta, principalmente, contra os trabalhadores estrangeiros). Tais movimentos, precursores do nazismo e do fascismo, conseguem fanatizar parte das camadas médias urbanas que manifestam ruidosamente, e, não raro, violentamente, suas posições na rua.

No plano das instituições políticas, assiste-se, no período, ao triunfo total do parlamentarismo reforçado pelo sufrágio universal. O eleitorado cobra assiduamente a seus deputados medidas governamentais. Em consequência,

estes controlam rigorosamente o próprio governo, o que lhes é facultado pela constituição vigente. Assim, o controle do executivo pelo legislativo é total (daí, a grande instabilidade ministerial da época).

A relação eleitores-eleitos ainda é muito personalizada, ensejando manifestações de clientelismo. Os partidos são fracos, vota-se mais nas pessoas do que nos partidos. Os socialistas são os únicos, no período, a enfatizar a importância do partido como meio de organização social e como meio de pressão sobre o governo.

Outro poderoso reforço do sistema é a imprensa. Três fatores se conjugam para favorecer sua enorme expansão na época:²

- a universalização do ensino;
- a liberdade quase total de expressão;
- a invenção da impressora rotativa.

O papel político da imprensa, seja ela parisiense ou provincial, foi considerável. Ela constituiu, antes de tudo, um meio de formação da consciência política (todos os jornais são "de opinião" e defendem posições políticas nítidas. Em alguns momentos, o papel da imprensa foi crucial, chegando a interferir nos rumos políticos do país).³

Os jornalistas têm, via de regra, uma sólida formação intelectual. O nível dos artigos, apesar da sua linguagem simples, é elevado. Mesclando novelas e artigos de cunho político, conseguem mobilizar o público popular para as grandes questões que interessam a sociedade.

Sem perceber esta importância, este caráter multiforme da imprensa na época, é impossível entender a ênfase dada por Freinet à imprensa escolar. Na sua concepção, não se tratava apenas de um meio destinado a favorecer a aprendizagem da linguagem, de um recurso didático. Tratava-se de educar as crianças do proletariado para que futuramente elas fossem capazes de beneficiar-se com este extraordinário meio de afirmação social que constituía então a impresa escrita. Era dar a toda a classe proletária o domínio deste meio de afirmação.

Até 1906, radicais e socialistas governam o país por meio do "Bloco das Esquerdas". Sua principal preocupação política é tornar irreversível a laicização da sociedade e, principalmente, do ensino. De uma posição de neutralidade religiosa, o governo evolui para um anticlericalismo militante. Várias congregações religiosas são expulsas, entre as quais a dos jesuitas. A Concordata é oficialmente rompida em 1905.

Após as eleições de 1906, os socialistas voltam à oposição e os radicais assumem sozinhos o governo. Mas os nacionalistas e militaristas aumentam sua influência e, em 1913, é eleito presidente Raymond Poincaré, republicano de direita. Este vai encaminhar o país para a guerra que se anuncia como inevitável. Uma de suas primeiras medidas vai ser proibir os sindicatos de professores primários.

3.2. As forças políticas entre 1914 e 1945

São ainda grandes as controvérsias sobre as causas

que levaram à Primeira Guerra Mundial. É certo que havia uma herança pesada de antagonismos entre a França e a Alemanha desde a derrota de 1871 pela qual a França perdera duas das suas mais ricas províncias: a Alsácia e a Lorena. É certo também que novas rivalidades coloniais tinham surgido na África. Mas, tanto de um lado como de outro, os sucessivos governos mostraram-se capazes de gerir este estado de conflito latente, não deixando nunca que ele se tornasse aberto.

Para isto muito contribuiu a opinião pública dos dois países. O período 1900-1914, como já vimos anteriormente, é marcado por uma grande ascensão das forças de esquerda na Europa as quais são profundamente pacifistas. Na França, Jaurès, o líder socialista, é quem personifica incontestavelmente este desejo de paz de toda uma sociedade.

No entanto, esta mesma sociedade mostra-se, no seu conjunto, incapaz de absorver outro valor socialista, tão importante quanto o pacifismo: o internacionalismo.

Os franceses são profundamente nacionalistas ou, melhor dito, há, desde a Revolução, uma tendência a se pensar que os valores de justiça, direito universal dos homens, etc., valores pertencentes à humanidade, são também profundamente nacionais: a França, sua defensora, torna-se, de certa forma, uma "nação universal" ao ver seus valores revolucionários sendo adotados por todas as nações "civilizadas". Daí decorre um amálgama que vê a nação e o povo francês como representantes universais das demais nações e povos. Face a uma Alemanha obscurantista e imperial ela

representa o direito e a civilização. Os professores primários foram os principais propagadores desta ideologia, principalmente através do ensino da história e da instrução cívica.

Neste contexto, é fácil perceber por que a mensagem internacionalista tem poucas repercussões antes da guerra. Já que o nacional se superpõe exatamente ao internacional (entendido como "universal"), este passa a ficar vazio de sentido. Mais uma vez, a herança da Revolução e da Filosofia das Luzes, ao confundir-se com o socialismo, obscurece sua mensagem. A busca da harmonia social esconde a existência real da luta de classes e o fato de que o capital não tem pátria.

Quando o nacionalista e belicoso Poincaré assume o governo, encontra forte oposição da esquerda para implementar seus projetos de guerra. Mas, embora esta seja realmente internacionalista (ao ponto de, como vimos, arquitetar um plano de greve geral insurrecional para impedir o conflito entre os países envolvidos no litígio), não consegue levar o resto da sociedade a abandonar um nacionalismo profundamente entranhado na mentalidade coletiva. O assassinato de Jaurès é o golpe mortal que desarma a oposição socialista. Desamparada, esta adere, na sua imensa maioria, à guerra.

É espantoso constatar que a "Union Sacrée" foi, incontestavelmente, uma festa. Retomando-se uma imagem surrada, os franceses unânimes, partiram para a guerra alegres, "com a flor no fusil". Iam dar uma lição às forças das tre

vas e do passado. Iam, mais uma vez, mostrar ao mundo que a França encarnava em si o projeto de todas as nações ávidas de progresso e liberdade.

Poucos foram os socialistas que não sucumbiram à unanimidade geral. Só alguns sindicalistas, os chamados "Peregrinos de Kienthal", tiveram a coragem heróica de, passando por traidores, arriscarem a própria vida, ousando continuar, em plena guerra, a propaganda internacionalista até nas forças armadas. Este pequeno grupo era composto, em sua maioria, de professores primários.

É, portanto, com uma inconsciência enorme que a França entra nessa guerra que ela não sabia ser dura e demorada. Passado o primeiro momento da "guerra de movimentos", com a invasão de todo o norte e nordeste do território pelos alemães, o país se instala numa "guerra de posição" longa, desgastante, extremamente extenuante e mortífera.

A derrota inicial revela o despreparo do governo para conduzir a guerra. Passam a assumir, na realidade, a conduta do Estado aqueles que maiores interesses engajaram no conflito: os empresários. As organizações patronais se substituem ao governo, impõem-lhe sua política, assumem até decisões. Ficam evidentes, pela primeira vez na história, os riscos que o liberalismo clássico, do "laisser-faire", pode fazer correr ao país e descobre-se que a "mão invisível", reguladora das forças do mercado não existe. O país está sucumbindo, em meio à orientação contraditória das diversas organizações patronais, que só visam seus interesses próprios. Multiplicam-se os casos de duplicidade de ação. Enquanto isto, o ini

migo avança.

É deste contexto dramático que nasce, entre os mais lúcidos dos políticos de direita, a convicção de que o Estado capitalista moderno precisa planificar sua ação, nem que seja para se defender da voracidade dos próprios capitalistas particulares.

Apesar dessa desorientação do governo, em nenhum momento da Primeira Guerra Mundial houve ameaças às instituições republicanas. O parlamento continua a funcionar normalmente exercendo até um certo controle sobre as decisões militares.

Mas a bela unanimidade da "Union Sacrée" não resiste à guerra prolongada. Pouco a pouco nasce e se propaga um descontentamento, uma revolta surda que não ousa, no entanto, mostrar-se abertamente até 1917. As forças de esquerda tomam paulatinamente distância do governo e aguardam o momento de se manifestar.

1917 é marcado por uma reviravolta completa da situação. Dois acontecimentos maiores vão marcar esta ruptura: a entrada dos Estados Unidos na guerra e, sobretudo, a Revolução de Outubro, concretização efetiva do maior mito dos movimentos operários.

É este momento que o Estado Maior das Forças Armadas escolhe para lançar uma ordem de ofensiva geral que é um verdadeiro suicídio. As perdas humanas são incontáveis e, finalmente, o inimigo retoma as poucas posições conquistadas.

Este evento, ao qual se acrescenta a esperança suscitada pela Revolução Russa, vai catalizar a revolta das tropas. Ocorrem, em muitos lugares, levantes e motins que, embora reprimidos impiedosamente, vão contribuir para mudar a mentalidade dos combatentes e da população, para acordá-los do seu torpor. O socialismo recrudesce, as greves se multiplicam e, neste caso também, a repressão violenta promovida pelo governo só tem por efeito aumentar a revolta geral.

Com a ajuda dos aliados e favorecida pela Revolução Alemã que derruba o "Kaiser", a França alcança a vitória definitiva em 1918. O armistício é assinado em 11 de novembro do mesmo ano.

A alegria geral é imensa. Parece que o alívio pelo fim do conflito gerou unanimidade entre todos: "Esta guerra terá sido a última de todas; após ela, nunca mais será possível recomeçar outra". Fala-se de uma nova era, marcada pela paz e pela concórdia entre os povos.

Mas a guerra derrubou também vários mitos caros aos republicanos: particularmente o mito rousseauiano da bondade natural do homem e o mito do progresso moral da humanidade como decorrência automática do progresso científico e da educação. Como foi possível tal monstruosidade acontecer trinta anos após a universalização do ensino.?

Cada tendência política vai tirar suas próprias conclusões. Para a direita nacionalista, é preciso reforçar-se diante do perigo germânico, arrasar definitivamente a Alemanha para que nunca mais possa constituir ameaça.

O lema é: "A Alemanha pagará" (os prejuízos da guerra). As condições impostas aos vencidos no tratado de paz assinado em Versalhes em fins de 1918 incluem o pagamento de um gigantesco tributo de guerra, as "reparações", totalmente desproporcional às possibilidades de pagamento do Estado germânico. A insistência constante da França para que este tributo seja efetivamente pago até o último centavo foi, sem dúvida, uma das causas, pelo menos psicológicas, da ascensão do nazismo. Na verdade, as "reparações" acabaram, na sua maior parte, sem ser pagas, em decorrência, sobretudo, da crise econômica mundial. Mas a lembrança da humilhação sofrida pelo povo alemão foi habilmente explorada por Hitler na sua ascensão ao poder.

Enquanto a direita só pensava em vingança, a esquerda desenvolvia uma reflexão quase oposta: a guerra era, antes de mais nada, a consequência de um duplo fracasso das forças progressistas: diante do capitalismo internacional, causador real da guerra, e diante do nacionalismo que as tinha cegado ao ponto de aderirem à "Union Sacrée".

O objetivo devia ser, a partir de então: luta sem trégua contra o Capital e opção clara pelo internacionalismo.

A Revolução Bolchevique vai catalizar esta tendência: aos olhos de muitos, a Rússia representa, a partir de então, a pátria internacional dos oprimidos e o país líder da revolução mundial. Defendê-la é defender a causa proletária como um todo.

O pós-guerra é marcado por uma nítida radicaliza-

ção das posições políticas na França. 1919 é o ano em que é eleita uma assembléia formada, na sua maioria, por ex-combatentes cujas tendências nacionalistas e conservadoras são por demais conhecidas. No outro extremo, o mesmo ano vê a CGT alcançar um milhão de adeptos e o partido socialista 130.000 membros.

Mas, como sempre, há uma grande diferença entre as grandes cidades e o resto do país. Enquanto o sindicalismo e o socialismo crescem em Paris e nos grandes centros, a direita desenvolve uma campanha no mundo rural, visando incutir nos pequenos proprietários e arrendatários o pavor do "perigo vermelho" e relançar os tradicionais valores católicos. Esta campanha é a grande responsável pelo resultado das eleições de 1919.

Ao fracasso nas urnas, a esquerda soma o fracasso da greve geral decretada pela CGT em 1920. Mas, apesar da enorme repressão (18.000 demissões, só nas ferrovias), o socialismo continua a atrair adeptos. Em 1920, quando o governo francês pretende se engajar, do lado czarista, na guerra civil russa, há uma grande reação popular para defender a "pátria da revolução" e o governo é obrigado a recuar.

A partir de 1919, as forças de esquerda francesas vão viver um dos seus momentos mais ricos e tumultuados. Em 1919, vários líderes cegetistas e socialistas vão visitar a União Soviética. Ao voltarem, propõem a adesão do partido socialista francês à Internacional Comunista que acabara de ser fundada em Moscou. Há, em toda a Europa, um cli-

ma de revolução. Pela primeira vez, esta parece iminente e a questão que todos os socialistas se colocam é "o que fazer para favorecer seu parto".

De Moscou vêm as orientações da Internacional Comunista (IC): "a hora da luta final e decisiva chegou mais tarde do que esperavam os apóstolos da revolução social, mas chegou... Nossa tarefa é: generalizar a tarefa revolucionária da classe operária, livrar o movimento das impurezas do oportunismo e do social-patriotismo, unir as forças de todos os partidos verdadeiramente revolucionários do proletariado mundial, facilitando e apressando desta forma a vitória da revolução comunista no mundo inteiro".⁴

Visando "livrar o movimento das impurezas do oportunismo e do social-patriotismo", a IC impõe 21 condições draconianas aos partidos socialistas que querem a ela aderir.⁵

Sob o duplo impacto da vitória bolchevique na Rússia e da lembrança dos horrores da guerra (que o PS não soube evitar), os socialistas franceses vivem, como já vimos, um período de profunda radicalização e expectativa revolucionária. Esta é certamente a razão pela qual a maior parte dos delegados ao congresso nacional do partido, reunido em Tours nos dias 24 e 25 de dezembro de 1920, votam sem hesitação pela adesão à IC. Os que deram voto contrário não se submetem à decisão da maioria, o que provoca de novo a divisão do socialismo francês. Os minoritários permanecem com a sigla PS/SFIO, enquanto os majoritários adotam, como previsto, a denominação de Partido Comunista,

Seção Francesa da Internacional Comunista (PC/SFIC, chamado, também, de PC, PCF ou SFIC).

Mas a adesão não significa que a maioria da esquerda francesa se tornara bolchevique. Tratava-se, na verdade, de uma opção mais emocional do que racional e a maior parte dos novos comunistas desconhecia as suas implicações. Quando a IC tentar impor-se como o comando único e supranacional da revolução mundial, exigindo dos seus membros uma obediência cega, vários membros da SFIC começaram a recuar. Inicia-se, então, uma intensa era de depurações e deserções que vão tornar, rapidamente, o partido minoritário. Assim, como o coloca Claude Willard: "De depuração em depuração, o partido comunista vai pouco a pouco debilitar-se, sofrendo com particular violência da "doença infantil" das seções europeias da Internacional Comunista"⁶. Os eliminados voltam naturalmente à "Velha Casa", como a denominara seu chefe, Léon Blum, isto é, ao Partido Socialista.

Dez anos após a fundação da SFIC, presos a violentas lutas internas, os comunistas franceses parecem profundamente enfraquecidos. Conseguiram, no entanto, jogar as bases de um partido novo, revolucionário, internacionalista e com enraizamento forte nas empresas.

Quanto ao PS, sem abandonar o tema da luta de classes, alia-se aos radicais, para formar, em 1924, o primeiro governo de esquerda do pós-guerra ("Cartel das Esquerdas") após ter sido o grande vencedor das eleições do mesmo ano. O Cartel prossegue com a tradicional política dos republicanos: defesa do laicismo e da democracia parlamentar.

A cisão das esquerdas se prolonga no sindicalismo. Em 1922, a ala "bolchevista" da CGT se separa, formando a CGTU (Confederação Geral do Trabalho Unitária), associada à Internacional Sindicalista Vermelha sediada em Moscou. Contrariamente ao PC, é minoritária desde seu nascimento.

A ascensão do nazismo na Alemanha e do fascismo na Itália vai levar, nos anos trinta, o PC a uma reflexão e a uma nova posição frente ao perigo que representam. Fica evidente que a política de rejeição intransigente de todas as forças não-comunistas do espectro político, sejam elas de direita ou de esquerda mais ou menos moderada, (política chamada também de "classe contra classe") é irrealista diante da subida do hitlerismo. Pouco a pouco, o PC vai se reaproximar do PS. Em 1935, sob a pressão das massas, os dois partidos fazem as pazes. Os sindicatos vão mais além: em 1936, a CGTU desaparece, fundindo-se na CGT. A exacerbação dos movimentos de extrema direita, face à crise e ao exemplo alemão, vai precipitar o advento da Frente Popular, primeiro governo a reunir na França todas as forças de esquerda sem nenhuma exceção (os comunistas se abstêm, no entanto de assumir ministérios).

Foram as seguintes as origens políticas da Frente Popular: em fevereiro de 1934 as ligas de extrema direita, em boa parte animadas por facções ultra-reacionárias dos movimentos de ex-combatentes, tentam assumir o poder pela força. A resposta da população é imediata: além de uma greve geral de protesto, que é um retumbante sucesso, são promovidas gigantescas manifestações em todas as principais

idades da França. O PC, que, por sua vez, interpreta a conjuntura como revolucionária, tenta sublevar a população. Seguem-se lutas sangrentas nas ruas de Paris. Mas a revolução não ocorre e o centro-direita reassume o governo por algum tempo. Diante da crise, prossegue com a política de arrocho salarial. O descontentamento popular cresce e a esquerda obtém uma vitória arrasadora nas eleições legislativas de 1936. Nos Alpes-Marítimos, departamento de Freinet, os comunistas levam quase 45% dos votos, o que é um fato inédito.

A partir da eleição, as greves começam a estourar espontaneamente. Há, na opinião dos contemporâneos, uma atmosfera de revolução alegre nas fábricas onde, pela primeira vez, se usa de um novo meio de luta: a ocupação pacífica dos locais de trabalho. Mas esta ocupação se faz com tranquilidade e maturidade: a principal preocupação é proteger os instrumentos, as máquinas. Isto não impede uma profunda determinação por parte dos grevistas: o movimento operário não quer ser, mais uma vez, frustrado em sua vitória e tenta se precaver, de todas as formas possíveis, para tornar as conquistas irreversíveis.

Em junho de 1936, Léon Blum, chefe do PS, assume um governo formado por radicais e socialistas. Os comunistas, embora fora do ministério, dão-lhe todo apoio. O ministério da Educação é assumido pelo socialista Jean Zay.

Diante da prorrogação das greves, o empresariado toma a iniciativa de pedir ao governo que intermedie as negociações. Estas resultam nos "Acordos de Matignon" que consagram o maior conjunto de conquistas do movimento operário

francês até então.⁷

O governo, a CGT, o PS e o PC se empenham em fazer acabar as greves, mas a base permanece vigilante para que os acordos sejam efetivamente respeitados em todo lugar.

Algumas semanas depois, começam as primeiras férias remuneradas. Pela primeira vez na história, os operários viajam de férias: de bicicleta, de trem, se lançam nas estradas da França, hospedando-se em casas de parentes, em albergues de juventude (cuja criação ocorre então), em "campings". Este fato, talvez em si o mais revolucionário de todos, constitui uma extraordinária afirmação do direito ao lazer do trabalhador.

O conjunto da população adere feliz a esses novos ganhos sociais. Sente-se dignificada. São vividos momentos de grande riqueza cultural com a afirmação do turismo, do cinema, do teatro e da música popular.

Mas a direita não se desarma. Particularmente chocada pela ocupação das fábricas (que atinge o sagrado direito à propriedade), ela alimenta seu ódio, cristalizando-o em Blum, culpado de ser judeu e socialista. As ligas de extrema direita, racistas e fascistas, apesar de proibidas, se reconstituem sob o manto de associações legais. Não chegam, no entanto, a ameaçar o forte movimento popular em marcha.

A guerra de Espanha vai ser a primeira prova decisiva da Frente Popular. Apesar da forte corrente de simpatia da qual eles gozam na França, Blum não intervém para atender ao chamado dos republicanos espanhóis. Tem medo de

uma reação de Hitler e Mussolini, aliados de Franco, a qual poderia levar à guerra com a Alemanha e a Itália.

A segunda prova será de ordem econômico-política. Frente à continuação da crise, Blum hesita entre tomar medidas liberais, certamente antipopulares, e seguir uma via socializante, a qual o cortaria do mundo capitalista. O desempenho e a inflação recrudesçam mas o governo continua a oscilar entre medidas de uma natureza e outra. Os ganhos salariais conseguidos nos Acordos de Matignon são rapidamente corroídos.

A política hesitante de Blum não tarda em indispor-lo, ao mesmo tempo, com os patrões e com os empregados. Enfraquecido, seu governo é derrubado em 22 de junho de 1937.

Outros governos socialistas, cada vez mais frágeis, se sucedem até abril de 1938 quando assume um governo de direita, chefiado por Daladier. As ameaças de guerra se concretizam cada vez mais. Mas nem por isso os franceses despertam do seu sonho pacifista. Quando, após uma série de recuos diante das audácias cada vez maiores de Hitler, o governo francês e o britânico assinam, em 1938, os acordos de Munique que consagram o sacrifício da Tchecoslováquia traída, há na população um sentimento de imenso alívio "envergonhado". Os únicos a rejeitarem o acordo são os comunistas.

Do começo de 1939 até o início da guerra, o governo francês vai oscilar entre a preparação para a guerra (a produção de armas é intensificada) e negociações políticas com um adversário que mostra, cada vez mais despididamente,

suas verdadeiras intenções. Em março de 1939, Daladier reconhece o governo do general Franco na Espanha.

Em 23 de agosto de 1939, Stalin, que não conseguiu da França e da Inglaterra garantias suficientes em caso de invasão da Rússia pelas tropas nazistas e que está bastante resabiado pelo exemplo do que aconteceu com a Tchecoslováquia, firma com Hitler um pacto de aliança germano-soviética (também chamado de "Pacto de Aço"). Entre os franceses, cegados pelo seu pacifismo, a estupefação é geral. Os comunistas, desamparados, se vêem expostos ao vilipêndio e, sem entender o que acontece com eles, muitos rasgam sua carteira neste momento.

Os que permanecem fiéis ao partido sofrem uma dupla repressão: no plano externo, são chamados à ordem pela IC que exige deles que se recusem a participar de uma "guerra capitalista" e que favoreçam a "derrota revolucionária", tanto da Alemanha, como da França e da Inglaterra. No plano interno, após o Pacto de Aço, o Partido Comunista é colocado na ilegalidade. Seus membros são expurgados do parlamento. Muitos são obrigados a refugiar-se na clandestinidade. Contraditoriamente, este é o momento em que a organização do partido mais cresce. Os dissensos e querelas internas são atenuados e o PC entra numa fase de amadurecimento forçado. Quando vier a invasão alemã, será a única organização política preparada para resistir-lhe com alguma eficácia, embora só entre efetivamente na Resistência após a invasão da Rússia por Hitler, em junho de 1941.

A guerra é declarada em setembro de 1939, ao mesmo

tempo pela França e Inglaterra, após a invasão de sua aliada, a Polônia. Mas a mentalidade ainda pacifista dos dirigentes faz com que tomem, desde o início do conflito, uma atitude muito mais defensiva do que ofensiva. Durante o período do entre-guerra, fora edificada, ao longo de toda a fronteira franco-alemã, uma linha fortificada, que todos imaginavam intransponível, a "linha Maginot". Em vez de atacar imediatamente Hitler (que tem o grosso de suas tropas concentradas na Polônia, sendo, portanto, facilmente vencível), os franco-britânicos se postam ao longo desta linha e esperam o inimigo chegar. Durante vários meses, não acontece nada. É a fase que foi popularmente chamada na França de "curiosa guerra". Renascem as esperanças de que a paz ainda é possível. A gravidade da situação ainda não é percebida pela maioria da população.

De repente, no dia 10 de maio de 1940, vencida a Polônia, Hitler se volta para sua frente ocidental e invade a França. Entra por onde ninguém o esperava: pela Bélgica e pelo norte da França (a Bélgica era neutra e acreditava-se que Hitler não ousaria tocá-la. Por isto negligenciara-se prolongar a linha Maginot até o mar).

O efeito surpresa funciona plenamente e o exército francês, sem tempo de reagir, se vê derrotado em menos de duas semanas.. Paris é ocupada em 14 de junho e no dia 17, a invasão se completa. Há cem mil mortos, um milhão e meio de prisioneiros, quatro milhões de refugiados. O armistício é pedido pelo governo Pétain que acaba de ser aprovado pelo que resta da Assembléia Legislativa.

Entre as condições impostas pelos alemães para a assinatura do armistício está a divisão do país em quatro zonas. Duas pequenas se referem ao extremo norte, anexado, por comodidade administrativa dos ocupantes, à Bélgica e à Alemanha. As duas maiores zonas continuam a compor a França, mas recebem governos diferentes. A "Zona Norte", que tem por capital Paris, é administrada diretamente pelos alemães. A "Zona Sul" ou zona "Livre" passa a ser governada pelo regime colaboracionista do Marechal Pétain. Em 1942, a Zona Sul deixa, na prática, de ter qualquer autonomia e passa virtualmente para o comando alemão. Mas o Marechal permanece no poder oficialmente, desempenhando o papel de fantoche do inimigo. A capital da Zona Sul é Vichy, no centro da França.

Segundo o discurso oficial, Pétain aceita o governo "sacrificando sua pessoa para salvar a França". Assume o papel de Pai da Pátria, incentivando um verdadeiro culto da personalidade a seu respeito.

Na verdade, o que se instaura em Vichy é um regime fascista, anti-republicano, que é uma autêntica "contra-revolução de 1789". Os professores primários, por seu republicanismo conhecido, são particularmente visados, principalmente quando socialistas ou comunistas.

Mas, embora seja um colaborador voluntário e ativo dos alemães, Pétain não pode ser assimilado a um nazista convicto. Ideologicamente, seu modelo é o português Oliveira Salazar e, em alguns aspectos, o italiano Mussolini. Tradicionalista, "ruralista" e de um moralismo rançoso, mostra-se sobretudo covarde diante dos inimigos, justificando sua

atitude em nome de uma pretensa "Revolução Nacional", a qual teria por objetivo "resgatar os valores autênticos da França eterna".

Ao mesmo tempo "Pai" e "Chefe" da nação, Pétain pretende promover uma completa mudança das mentalidades e cria, para isto, vários movimentos destinados a enquadrar a sociedade. Um deles é a "Francisque" que, a exemplo das juventudes hitlerianas, pretende formar os jovens para o novo espírito nacional. Outro, formado por ex-combatentes da primeira guerra mundial, é a "Légion de France", que se encarrega da propaganda do regime. Dos seus quadros sairá a "Milice" especializada na repressão aos resistentes.

A Marselhesa é modificada para incluir uma estrofe contendo louvores ao Marechal. O lema da França republicana ("Liberté, Égalité, Fraternité") é substituído por outro, mais ao gosto do dia: "Travail, Famille, Patrie".

Por ato institucional, Pétain proclama o Estado Francês, em 12 de julho de 1940, em substituição à República Francesa. Os partidos vigentes são suprimidos e a Assembleia Nacional é dissolvida.

O governo de Vichy apresenta a triste particularidade de ter sido o único governo colaboracionista nacional da Europa ocupada. Em todos os demais países, os alemães governaram diretamente e, se a colaboração existiu em todos eles, em nenhum ela foi tão institucionalizada.

Chegamos aqui a um ponto crucial: diante da ocupação, como reagem os franceses?

Na Zona Norte, compactuar, por pouco que seja, com o inimigo aparece como uma traição. Paris é, de fato, a sede do colaboracionismo mais extremo. Mas na Zona Sul, boa parte da direita clássica adere, pelo menos de início, ao governo de "reabilitação nacional". A fronteira entre a passividade e o colaboracionismo é menos nítida e os apelos da Resistência não obtêm, até 1942, uma grande receptividade.

Mas, se o colaboracionismo existe, em grau maior ou menor, há também seu oposto, a Resistência, a qual se torna uma força real, no plano interno e externo, após o apelo de De Gaulle, em junho de 1940 e a constituição, por ele, do "Governo da França Livre" no exílio.

Na realidade, há duas "Resistências": A Resistência Interna, liderada, em sua maior parte, pelos comunistas, e a Resistência Externa, sediada em Londres e presidida pelo general De Gaulle. Sem que haja, verdadeiramente, cisão entre as duas, o menos que se pode dizer é que a convivência não é sempre fácil. Contrariamente a De Gaulle, que defende a ação baseada numa elite de combatentes, os comunistas querem fazer da Resistência um combate popular, envolvendo o maior número possível de pessoas. As duas concepções convivem, bem ou mal, até a Libertação. A partir da fundação, em 1943, do Conselho Nacional da Resistência (CNR), o entrosamento, na prática, se torna efetivo, mesmo se as divergências políticas permanecem.

A Resistência se organiza de forma bastante elaborada. As duas diretrizes-chave são: o anonimato (pelo uso sistemático de pseudônimos) e a clandestinidade. Cada

resistente conhece, no máximo, 3 ou 4 membros de sua rede, nunca sua verdadeira identidade.

Quanto às forças que compõem a Resistência, principalmente a Resistência interna, incluem, majoritariamente, comunistas e socialistas. A eles se acrescentam cristãos progressistas (o desenvolvimento da JOC e da JAC, muito grande nos anos trinta, influenciou decisivamente neste sentido), outros grupos sociais diretamente atingidos, como os israelitas, e um número não desprezível de gente de direita que não admitia a derrota diante dos alemães.

Os comunistas constituíram, sem dúvida, a força mais organizada e determinada. Foram os instigadores da "Frente Nacional de Luta para a Independência da França" que foi o primeiro movimento a congregar organicamente as diversas formas de resistência espontânea surgidas logo após a invasão. A Resistência foi a prova de fogo graças à qual o partido comunista adquiriu realmente direito de cidadania na França. Pelo heroísmo dos seus membros e pela ação que desenvolveu junto à população durante a guerra, visando a integrá-la à libertação do país, conseguiu ser reconhecido, nas primeiras eleições após a Libertação, como a principal formação política francesa.

A repressão, tanto no norte como no sul, foi implacável. Tinha um duplo objetivo: desbaratar as redes de resistentes já existentes e desencorajar eventuais vocações neste sentido. Usou de todos os meios, principalmente a tortura.

Quanto à população em geral, a imensa maioria dela

não foi nem colaboracionista, nem resistente. Há muitas críticas sobre a "passividade" dos franceses frente ao inimigo, passividade que, segundo alguns, não era isenta de covardia desnecessária. É muito difícil formar hoje um julgamento. O certo é que a vida quotidiana era extremamente difícil sob a ocupação alemã. Como já vimos, a fome, o medo e a desesperança constituíam o dia a dia das pessoas. Uma espécie de rotina da derrota se estabelecera sob o martelamento constante da propaganda nazista. A luta pela sobrevivência consumia a maior parte das energias, deixando, de certa forma, as pessoas anestesiadas. Se houve resistência por parte da massa do povo francês, tratou-se mais da resistência passiva dos oprimidos, tão conhecida no Brasil.

Por isso, há que reconhecer o heroísmo dos que, não se deixando abater pela situação, encontraram força para lutar ativamente contra o inimigo. Freinet foi um deles e, após ter sido internado em campo de concentração por sua militância sindical e partidária, passou para a clandestinidade, vindo a chefiar, em 1944, o Maquis de Vallouise nos Alpes.

3.3. As forças políticas após 1945

A ocupação alemã, como já vimos antes, foi marcada por uma tensão entre a Resistência externa (gaullista) e interna (composta, na sua maioria, por comunistas e socialistas). Quando surge a Libertação, a oposição entre as duas tendências começa a aparecer às claras: enquanto resistentes do interior querem encaminhar o país para um regime so

cialista, os gaullistas prevêem um restabelecimento puro e simples do capitalismo liberal clássico. No plano político, os primeiros tinham elaborado todo um plano de governo no seio do Conselho Nacional de Resistência, o qual previa, entre outros, o "estabelecimento de uma verdadeira democracia econômica e social". De Gaulle, por sua vez, já tinha formado um governo paralelo no exílio, durante a guerra, o qual se pautava pelos moldes da democracia burguesa. Ele rejeitava, no entanto, o parlamentarismo, que fazia parte da tradição política do país desde a instauração da república, e tinha uma grande desconfiança pela ação dos partidos, que ele chamava pejorativamente de "o sistema". Sua concepção muito pessoal de poder tinha traços fortemente caudilhescos e não admitia intermediários entre ele e o povo.

O primeiro choque, simbólico, ocorre imediatamente após a Libertação: o CNR quer restaurar solenemente a República enquanto De Gaulle a considera já restaurada desde o dia 18 de junho de 1940, quando ele lançara, nas ondas da BBC, um apelo a todos os franceses para que resistissem ao invasor. Mas as duas forças são, mais uma vez, obrigadas a se unir, primeiro diante das pretensões dos americanos de governarem diretamente a França até a realização de eleições, e, depois, diante da tarefa de reconstrução do país. De Gaulle assume o governo provisório, no qual é compelido a incluir, a contragosto, socialistas e comunistas.⁸

A elesse acrescentam os "gaullistas", que não se consideram um partido político, mas que desempenham, na ver

dade, o papel de uma nova direita (a antiga, totalmente desmoralizada pelo colaboracionismo, desaparecera da cena política). Um novo partido, surgido na Resistência a partir dos meios de Igreja (da Ação Católica, principalmente) integra-se também ao governo provisório. Trata-se do Movimento Republicano Popular (MRP), de tendência democrata-cristã. Sobreviverá, mais ou menos até o fim do período que estamos enfocando, isto é, até o final dos anos 60.

Mas os dois grandes pólos da política do pós-guerra são o Partido Comunista, de um lado, e a pessoa de De Gaulle, do outro. Ambos gozam de grande prestígio popular. Materialmente, os comunistas detêm maior controle do país, pela hegemonia que possuíam na Resistência interna. Esta, à medida que libertava as regiões do inimigo, tinha constituído estruturas provisórias de governo, os "Comitês de Libertação", os quais eram apoiados por "milícias populares". Na confusão que se seguiu à derrota do petainismo, houve quem propusesse que as milícias se lançassem à luta revolucionária cujo objetivo final seria a instauração de uma democracia popular na França. Em alguns lugares, a ação foi iniciada neste sentido. Mas, por "orientação" de Moscou, cuja tendência era então de preconizar a chegada ao poder pela via legal, os comunistas franceses se submetem ao governo provisório. Além disso, uma luta revolucionária, naquele momento, correria o risco de tornar-se extremamente incerta e sangrenta, pois permaneciam dois enormes obstáculos: De Gaulle, cuja popularidade era enorme, e os próprios americanos, cujas tropas ainda estavam estacionadas em solo francês.

Esta opção parece, de imediato, acertada. Nas eleições de 1945, as primeiras após a guerra, o Partido Comunista se torna o maior partido francês e conquista 26% dos votos, seguido de perto pelos socialistas (25%) e pelo MRP (24%). É, portanto, uma assembléia majoritariamente de esquerda que assume, refletindo a evolução de toda a sociedade.

Logicamente, os comunistas pedem para assumir ministérios-chave no primeiro governo da 4^a República, presidido por De Gaulle. Este recusa, mas aceita compromissos para evitar uma ruptura que, frente ao resultado das urnas, lhe seria altamente inconveniente no momento. Seu anticomunismo notório não é, por isso, abalado.

Socialistas e comunistas estão de novo unidos, sob a liderança, desta vez, dos segundos. Mas, rapidamente, ressurtem, na SFIO, as velhas brigas entre "revisionistas" e "revolucionários". Os primeiros rejeitam o princípio da luta de classes e a aliança com o PC, apesar da guinada legalista deste último (Maurice Thorez, o novo líder comunista, declara na época que os progressos da democracia no mundo permitem visualizar outros caminhos rumo ao socialismo, que não sejam os já trilhados pelos comunistas russos. "Numa França rica de tradições democráticas, a democracia, criação contínua, pode conduzir ao socialismo, evitando-se a luta armada".)

O início da guerra fria vai-se encarregar de liquidar essas esperanças. Os comunistas saem do governo em 1947 e passam a se fechar nas rígidas posições do

Kominform que divide maquiavelicamente o mundo em dois blocos: o "democrático", liderado pela União-Soviética e o "imperialista", encabeçado pelos Estados-Unidos.

Na SFIO, vence a tendência "revisionista". Os socialistas optam claramente pelo Pacto Atlântico, mas, frente às promessas do Mercado Comum, acalentam, contraditoriamente, o sonho da Europa tornar-se uma terceira força internacional, os "Estados-Unidos da Europa", independente, embora não neutra.

Para a esquerda francesa começa um longo declínio. O PC, no ostracismo por causa do clima de guerra fria, se fecha cada vez mais em posições simplistas e sectárias. A SFIO sofre do desgaste que provoca sua participação no poder, onde é obrigada, pelo jogo das coligações a praticar uma política de direita, frente, notadamente, ao início dos movimentos independentistas nas colônias.

É também neste período que se desfaz a unidade sindical conquistada às vésperas da Frente Popular. Já vimos que, no início da guerra, a CGT se comprometera totalmente com o governo colaboracionista. Uma nova direção clandestina assumiu em 15 de novembro de 1940 e manteve acesa, durante toda a guerra, a luta do sindicalismo, a qual se confundiu largamente com a da Resistência. Em 1945, o PC assume a hegemonia na CGT. De início, não há reações, pois a popularidade do partido é enorme. Mas, pouco a pouco, frações e categorias que não compartilham integralmente do credo comunista vão deixando o sindicato. Este movimento se acelera quando os comunistas deixam o poder. Em 1946, os anarquis-

tas; em 1947, os ferroviários e os professores fundam seus próprios sindicatos (no caso dos últimos, permanecem até hoje congregados numa agremiação autônoma, a FEN - Federação do Ensino). Em 1948 surge uma nova cisão: o sindicato "Force Ouvrière" (FO), de tendência autogestionária.

O declínio da esquerda se reflete nas eleições de 1947: o parlamento passa a ser dominado por um bloco suprapartidário gaullista: a "União pela França" (RPF) que congrega a direita nacionalista (menos a colaboracionista, que, conforme já mencionamos, foi eliminada do cenário político) e reflete em tudo o pensamento do seu líder: anticomunismo, visceral, antiparlamentarismo, oposição ao "dirigismo econômico", colonialismo, atlantismo e culto pelo chefe.

Mas, entre 1950 e 1954, o RPF se enfraquece frente às lutas sociais que refletem a enorme discrepância entre o "boom" dos lucros do capital e os reduzidos aumentos salariais. A guerra da Indochina, com todo seu cortejo de escândalos e corrupção, provoca a repulsa geral, e o governo, dominado pelo RPF, é substituído por outro de tendência majoritariamente socialista¹⁰. Este põe fim à guerra da Indochina.

4. O CORPO DOCENTE, SUAS ORGANIZAÇÕES E MOVIMENTOS

4.1. O corpo docente antes de 1914

Como vimos anteriormente, no final do século XIX a tendência associativista já tinha se manifestado entre os professores primários, afetados, na sua maioria, pelo isolamento em pequenas escolas rurais. Além deste, outros fatores motivavam tal tendência: baixos salários, más condições de trabalho, pressões administrativas e políticas.

Sem chegar ainda a uma posição reivindicatória, os professores sentiam necessidade de unir-se para solicitar, junto ao governo, uma melhoria de suas condições de vida e trabalho.

No início do século XX, o movimento associativista cresce consideravelmente, chegando a congregar 75% dos professores primários. Frente à administração, constituem uma força de peso e obtêm a satisfação de vários pedidos ligados a salários, valor da aposentadoria, progressão na carreira e nomeação de diretores. É criado também, em cada escola, um Conselho de Professores, com papel consultivo junto ao diretor.

Mas essas associações ainda são muito ingênuas. Acreditam na boa vontade dos dirigentes aos quais encaminham seus apelos. Alguns jovens professores se irritam com isso e começam a reclamar uma maior autonomia das associações em relação ao governo.

Trata-se, na realidade, da segunda geração de do

centes primários após a promulgação das Leis Fundamentais. Haviam crescido sob elas e, considerando-as como direitos adquiridos, não sentiam para com o governo que as implanta- ra a mesma gratidão que a geração anterior. O regime repu- blicano assiste a um enfraquecimento do compromisso dos seus "intelectuais". Uma revista da época, "La Grande Re- vue", publica, em novembro de 1909, declarações significati- vas a respeito: "Até pouco tempo atrás, na sociedade, re- presentava-se o professor primário como o defensor da or- dem estabelecida. Contava-se com ele para inculcar nos fi- lhos das classes trabalhadoras a probidade, a economia, e um certo número de virtudes tais como: o respeito absoluto às leis, às instituições, às tradições. Esperava-se dele que combatesse o espírito de rebeldia, que inspirasse o horror à revolta. Existem pressentimentos de que ele não mais desempenhará este papel a contento. (...) Ele toma partido, implícita ou explicitamente, a favor do operário, contra o patrão. Aprendeu a palavra "proletariado" e a usa".

Vários outros fatores contribuem para que cresça a inconformidade nas fileiras do corpo docente primário:

- . Suas dificuldades materiais, frente às demais reivindicacões do mundo do trabalho, começam a ser percebidas por ele com maior acuidade. Perde-se o espírito "de sacerdó- cio" entre os professores, os quais se conscientizam ca- da vez mais das injustiças de que são vítimas;
- . A pressão administrativa continua a exercer-se constante- mente sobre eles. Os diretores de escola, em particular,

se mostram frequentemente verdadeiros tiranos para seus subordinados;

Mais grave ainda: reafirma-se a intromissão descabida do poder político local na escola. Além de exercer uma fiscalização sobre o ensino ministrado, interfere nas nomeações e transferências de professores. Em muitos lugares, chega a controlá-las: nada se obtém sem a famosa "carta de recomendação". Os professores julgam estes procedimentos profundamente humilhantes e se rebelam contra eles. A ação das associações contra o mandonismo local e o favoritismo político terá grandes repercussões, obrigando finalmente as autoridades a obedecer aos critérios objetivos do plano de carreira por elas mesmas estabelecido.

Mas o acontecimento marcante, que vai provocar uma mudança radical do corpo docente primário no período, é o caso Dreyfus. Pela primeira vez, muitos professores tomam consciência dos limites da escola pública: apesar de ter constantemente apregoado a preponderância da justiça social e dos direitos humanos, ela foi incapaz de impedir que milhões de cidadãos, levados por um "patriotismo", aliás largamente difundido por ela, aderissem às propostas da direita reacionária e antilaica, acreditando sinceramente que a Razão de Estado podia justificar a condenação de um inocente.

A partir do caso Dreyfus, perdem-se, no campo docente, as ilusões, alimentadas pela ideologia positivista, que viam na escola o meio de regeneração da sociedade. Desta constatação decorrem dois tipos de atitude:

. Muitos professores se engajam com mais força nos movimentos de educação popular que se propõem, à margem da escola oficial, a instrumentalizar o povo para que saiba, cada vez melhor, discernir e defender seus verdadeiros direitos e interesses. Apesar de um certo "messianismo" tal engajamento exerceu uma real influência sobre o movimento popular. Foi o caso, notadamente, da ação desenvolvida pelas Universidades Populares;¹¹

. Outros vão mais longe na crítica à escola republicana, revelando seu papel ideologizante junto às camadas populares. Em fevereiro de 1908, uma revista de docentes, "L'Émancipation de l'Instituteur" (A Emancipação do Professor Primário) denuncia: "Pode o Estado permitir que o critiquem nos seus princípios, nas suas instituições? Não, porque educa, como a Igreja, visando sua própria conservação, sua justificação". Ocorre que esta é, também, a análise feita pelos socialistas sobre a escola. Para eles, além de visar essencialmente a conservação do Estado vigente, está afastada da realidade do mundo do trabalho. Compraz-se num mundo imaginário que nada tem a ver com as lutas e o cotidiano real do povo. Assim, a imagem de igualdade social que a escola laica cultua é falsa e mentirosa.

Os mais contundentes na crítica são os anarquistas. "Le Libertaire" escreve em abril de 1905:

"(Na escola) dobram-se as crianças para aceitarem cegamente as coisas como estão. A maior das virtudes ensinadas é a obediência. O maior crime é desobede

cer. Um bom aluno será, mais tarde, um bom operário, um bom soldado, um bom escravo. O ensino dado pela escola laica não produz outros resultados. Por toda parte, as consciências despertam, apontam os germes das revoltas guiadas pela razão. A escola permanece fechada entre suas paredes, sombria, irremovível na sua rotina. Ela veda o futuro com uma barreira sombria".

Os mais radicais dos socialistas e anarquistas pedem o fim do monopólio estatal do ensino. Querem fundar escolas "livres" nos sindicatos e Bolsas do Trabalho para educarem as crianças do proletariado na perspectiva dos seus interesses. Mas a maioria quer apenas influir na escola, transformá-la por dentro. A evolução política dos professores primários aumenta essa esperança. Embora constituam uma pequena minoria, os professores que aderem então ao socialismo vão desempenhar papel decisivo na evolução do corpo docente. Uma corrente sindicalista revolucionária se desenvolve e se concretiza no movimento "A Emancipação do Professor Primário". Em 1906, a Emancipação decide tomar forma sindical e adere à CGT. Antes disso, já em 1905, a Associação dos Professores Primários do Var (departamento do sul da França), tinha se transformado em sindicato. Muitas outras associações seguem o exemplo e aderem também à CGT, fundando, em 1907, a Federação Nacional dos Professores e Professoras Primários.

As regiões onde o sindicalismo docente penetra e se firma em primeiro lugar são: o Sul, a região de Lyon e

o Oeste (como forma de resistência às perseguições dos "clericalistas").

Em 26 de novembro de 1905 é lançado o "Manifesto dos Professores Primários Sindicalistas" que divulga suas posições contra os ataques de boa parte da sociedade que vê uma incompatibilidade total entre a "missão docente" e a violência das lutas sindicais. Vale a pena citar um dos seus trechos mais significativos:

"... Os professores primários reivindicam o direito de constituir-se em sindicato. Eles querem ingressar nas Bolsas do Trabalho. Querem pertencer à Confederação Geral do Trabalho.

Por suas origens, pelas dificuldades de vida que enfrentam, os professores primários pertencem ao povo. Pertencem-lhe também, e principalmente, porque é aos filhos do povo que se dirige seu ensino.

Instruímos os filhos do povo de dia. Não é natural que, de noite, queiramos reunir-nos com os homens do povo? É nos sindicatos que tomaremos conhecimento das necessidades intelectuais e morais do povo. No seu contato e com sua colaboração, estabeleceremos nossos programas e métodos..."

Em 1910 é fundada a revista "L'École Emancipée" (A Escola Emancipada), que desempenhará um papel fundamental na divulgação das teses do sindicalismo revolucionário nos meios docentes. Freinet foi, no período seguinte, um ativo colaborador desta revista.

Quais são as reações que desperta a evolução sin
dicalista dos professores primários? Num primeiro tempo,
tanto à direita quanto à esquerda, estão longe de serem en-
tusiásticas.

Face às posições pacifistas e internacionalistas
que, seguindo a corrente do sindicalismo revolucionário, os
professores difundem, a direita antilaica desencadeia uma
violenta campanha: após a "Escola sem Deus", é agora a vez
da "Escola sem Pátria" ameaçar a juventude francesa. A de-
generação moral do país promete ser total o que, infalivel-
mente o entregará à sanha dos seus inimigos. Assim, após
ter sido vencida em 1870 pelo professor primário alemão,
a França o será pelo próprio professor primário francês.

Quanto ao movimento operário, ele não vê, de iní-
cio, com bons olhos a adesão dos professores ao sindica-
lismo. Receia que sua mentalidade "legalista, servil e re-
formista" se infiltre nas Bolsas do Trabalho. Teme, mais
ainda, que cheguem com pretensões de guiar o movimento ope-
rário, imbuídos que são de sua superioridade intelectual e
moral.

Mas, pouco a pouco, sob a influência de vários
líderes socialistas - particularmente Jaurès - e face aos
engajamentos concretos assumidos por vários professores
primários, as prevenções se atenuam e cedem lugar a uma vi
são mais realista: já que é o professor primário quem edu-
ca os filhos do povo, é importante comprometê-lo com a cau-
sa da classe operária. A "Voix du Peuple" (Voz do Povo) ex-
pressa em dezembro de 1907 esta posição:

"No contato com os proletários, eles (os professores) iniciam-se em suas esperanças e derrotas, saberão melhor como armar seus filhos para as batalhas futuras. É, portanto, da maior importância que frequentem as Bolsas do Trabalho".

Frente ao ingresso dos professores primários no sindicalismo, o governo radical mostra-se, de início, tolerante. É a época do "Bloco das Esquerdas" e das alianças com os socialistas. Mas, a partir de 1907, a repressão começa. Marius Nègre, presidente de Federação, é demitido definitivamente do ensino público. Em 1912, o recém eleito presidente da República, Raymond Poincaré, de centro direita, proíbe os sindicatos de docentes sob a alegação de que fazem propaganda antimilitarista. Vários sindicatos resistem e são condenados judicialmente. Assiste-se a um arrefecimento do sindicalismo docente às vésperas da Primeira Guerra Mundial e, em 1914, a maioria dos professores adere à "Union Sacrée".

Mas um pequeno número deles mantém suas posições revolucionárias. Em abril de 1916, em Kienthal (Suíça), delegados socialistas de vários países se reúnem para lançar as bases da Terceira Internacional (já que a segunda não conseguiu evitar o conflito, aparece como falida). Os delegados franceses são, todos três, professores primários. Sua ação reforça a de outros professores sindicalistas que, com grande coragem e sob a acusação constante de traição (vários deles são condenados na justiça), continuam, em plena guerra, a fazer propaganda a favor do internacionalismo e

do pacifismo. O papel da Federação de Professores Primários e da revista "L'École Emancipée", aliado ao dos sindicatos de metalúrgicos, foi fundamental para manter acesa a chama do sindicalismo revolucionário durante todo o conflito. Em 1916 ainda, Lorient, tesoureiro da Federação, entra em contato com Lenin e Totsky. A vitória da Revolução Russa, em 1917, reforça a ação da corrente bolchevista do sindicalismo docente que, de minoritária, passa a hegemônica no final da guerra.

4.2. O corpo docente de 1914 a 1945

A guerra de 1914-1918 abre uma crise sem precedentes no corpo docente primário, já abalado nas suas certezas pelo caso Dreyfus. Aqueles, muito numerosos, que conheceram o "inferno da Frente", saem da experiência profundamente marcados. A crença no poder da razão para guiar o progresso moral humano é definitivamente posta em dúvida. Nunca mais conseguirá se firmar como ideologia hegemônica.

Mas as interpretações dos professores sobre as causas da guerra divergem entre si. As associações, em sua maioria, a atribuem ao militarismo. Os sindicatos por sua vez, vêem no capitalismo e no imperialismo sua principal origem. As primeiras evoluirão para um pacifismo acrítico enquanto os segundos se aproximam cada vez mais do socialismo e do internacionalismo.

O sindicalismo docente cresce muito no fim da guerra, beneficiado por um profundo auto-questionamento dos

professores sobre sua inserção social e sobre suas responsabilidades enquanto difusores da ideologia patriótica oficial, a qual contribuiu para legitimar o conflito aos olhos da opinião pública.

Ainda na ilegalidade, os diversos sindicatos de professores se reúnem, em 1919, numa única agremiação, o "Syndicat National des Instituteurs" (SNI) que adere à CGT. Mas ele está dividido em duas principais tendências. Os "reformistas", sem abrir mão de um projeto de mudança de sociedade, acreditam no valor do parlamentarismo. Para eles, a nova sociedade virá através de pequenos e numerosos progressos, não de uma grande convulsão social. Durante todo o período de entre-guerra, os reformistas serão os fiéis aliados dos governos de centro-esquerda.

Os "sindicalistas revolucionários", por sua vez, acreditam que chegou a hora de transformações radicais e definitivas. A revolução russa, recém acontecida, reforça esta convicção. Em agosto de 1919, a Federação dos Sindicatos do Ensino Laico publica o seguinte:

"A situação nacional é tal que, hoje em dia, um movimento revolucionário aparece como inevitável... (a participação dos professores primários numa greve geral de duração ilimitada) não teria nenhum sentido se seu objetivo não fosse o de precipitar a revolução, isto é, de provocar a fuga dos dirigentes atuais ou seu aniquilamento, com vistas ao estabelecimento de um governo provisório de ditadura do proletariado".

Esta fé na iminência da revolução pode parecer hoje ingênua. Mas após os acontecimentos da Rússia, tudo parecia possível. Como observava Roger Martin,

"Ninguém pode entender as tensões e cisões deste período se não os recoloca neste clima extraordinário, nesta atmosfera de fim de mundo, de nascimento de uma sociedade, iluminada pelas chamas de Outubro".¹²

Mas, mesmo revolucionários, os professores continuam pendendo para as tendências anarco-sindicalistas. Desconfiam das massas, responsáveis, segundo eles, pelo fracasso da revolução alemã. São elitistas e, frequentemente, golpistas. Rejeitam a ação dos partidos. Para eles, só um sindicalismo puro e intransigente pode fornecer a solução dos problemas que a revolução coloca, pois esta solução é de ordem "técnica" e não mais política.

A partir de 1920, os sindicalistas serão envolvidos na disputa que resultará na divisão do movimento socialista internacional. A cisão dos partidos engendra a cisão dos sindicatos. Ao lado da Federação Sindicalista Internacional (FSI), ligada à segunda Internacional e da qual faz parte a CGT francesa, cria-se a Internacional Sindicalista Vermelha (ISV), que adere à Terceira Internacional. Os sindicalistas revolucionários franceses se separam da CGT e fundam a CGTU (Unitária) que se filia à ISV.

O mesmo ocorre com os professores primários. O SNI se cinde em 1922: a sua facção reformista conserva a sigla e a sua facção revolucionária funda uma nova agremiação

ção: a Federação do Ensino (FE) que adere à CGTU, dando ainda uma importante contribuição para a criação da Internacional dos Trabalhadores do Ensino (ITE) em 1924.

Mas a maioria dos professores continua associativista. As questões políticas os mobilizam, às vezes, em momentos cruciais, mas não pertencem às preocupações do seu dia a dia.

Cada tendência sindical tem sua própria imprensa, o Boletim Mensal, para o SNI e a Escola Emancipada para a FE.

A partir da ascensão, em 1924, do Cartel das Esquerdas, a situação do sindicalismo docente melhora nitidamente. Decisivamente apoiado pelos professores na campanha eleitoral, o novo governo legaliza o SNI, assim com os demais sindicatos de funcionários. Vai mais além: recomenda ao Ministro da Educação que consulte as secções departamentais do sindicato antes de determinar nomeações, promoções, relações e aumentos salariais. Este papel de mediador do sindicato no plano local poderia indicar o surgimento de uma prática "peleguista" mas, sem que se chegue a isto, não há dúvida de que a "colaboração" é benéfica para ambos. Na verdade, o SNI se tornou uma força poderosa, sem a qual os governos não poderiam impor suas políticas educativas. Por outro lado, a "participação administrativa" do sindicato nos departamentos não o impede de manter seu apel contestatório e reivindicativo no plano nacional.

Mas o Cartel das Esquerdas fracassa. As consequências são pesadas para o sindicalismo docente que passa a sofrer

a repressão dos diversos governos de direita que se sucedem depois.

Para a FE, a queda do governo de esquerda não chega a constituir surpresa. Ela adota, no período, uma política do "quanto pior melhor" e vê a crise financeira vivida pelo país como um excelente preâmbulo à revolução. À imagem do PC, a jovem federação unitária vive uma fase de forte radicalização onde o esquerdismo se alia ao vanguardismo. O PC é violentamente dividido por lutas internas e, em que pese a notável coragem dos seus militantes, perde muitos adeptos em favor do SNI.

No plano pedagógico, enquanto o SNI demonstra uma nítida desconfiança para com tudo que é novidade, os sindicalistas revolucionários da FE são os adeptos entusiasmados dos métodos de educação nova. A pedagogia, como observa Roger Martín, suscita neles discussões veementes que a Escola Emancipada reflete fielmente.

"Esta paixão é compreensível em se tratando de docentes cativados pela sua profissão e conscientes de terem uma missão a preencher: que ensino dar aos filhos do povo? Para que fins? Que métodos são os mais apropriados? As experiências de educação nova, as modernas técnicas de aquisição do conhecimento (cinema educativo, a imprensa na escola)¹³ encontram nessa corrente seus mais fiéis adeptos".¹⁴

Outros três grandes temas mobilizam os sindicalistas revolucionários:

. A escola pública enquanto meio de reprodução social. Desde o início do século e sob influência dos sindicatos operários, os professores vinham-se questionando sobre o real papel da escola, mesmo pública e laica, numa sociedade capitalista. A mesma discussão prossegue no entreguerra: reconhecendo os limites de sua atuação, os docentes buscam, nas palavras do próprio Freinet "fazer surgir a escola do povo, a escola proletária de dentro da escola burguesa".¹⁵

. A busca de uma moral proletária em oposição à moral burguesa. Este tema da moral é constante nos professores da época. Demonstra que, ao rejeitarem a tradicional "moral laica" que lhes foi inculcada na Escola Normal, sentem necessidade de substituí-la por outra, mais em conformidade com seus ideais revolucionários. Os educadores russos, principalmente Makarenko, exercem neles uma grande atração pela ênfase que dão às questões de pedagogia ligada a uma nova moral. Entendem que não basta realizar a revolução para que surja, espontaneamente o homem novo socialista, livre dos egoísmos e vícios inculcados pelo convívio humano em sociedade capitalista. Os sindicalistas revolucionários franceses pensam que é preciso formar desde já este homem, dentro do próprio projeto revolucionário, para que se torne capaz de viver na futura sociedade socialista. As questões de pedagogia tomam, neste contexto, uma dimensão nova, que ultrapassa as fronteiras de um mero "saber exercer de forma mais eficaz a profissão".

De 1 a 12 de abril de 1928, é realizado em Leipzig (Alemanha), o 1º Congresso da Internacional dos Trabalhadores do Ensino. Vários franceses participam, apesar da proibição das autoridades. Freinet é um deles. Os principais temas abordados são:

- . situação material e moral da criança proletária;
- . objetivos da educação;
- . organização do sistema escolar;
- . programas e métodos para uma educação proletária.

O congresso é seguido de vários intercâmbios internacionais entre os participantes. Vários deles (Freinet incluído) vão à Moscou onde Nadedja Krupskaja, companheira de Lenin, ocupa um cargo equivalente ao de Ministra da Educação.

- . Que cultura interessa transmitir aos filhos do proletariado? Existe uma cultura proletária? Caso positivo, deve-se abolir, na escola, a transmissão da cultura burguesa? A maioria opina contra, pois,

"da mesma forma que a burguesia, após ter adotado o essencial da classe que a precedeu como dominante e transformou esta cultura, tornando-a conforme às suas necessidades e à sua ideologia, o proletariado deve e pode, desde já trabalhar neste sentido." ¹⁶

De tudo o que acabamos de colocar se depreende que há uma distância muito grande entre as preocupações dos sindicalista reformistas e as dos revolucionários. No entanto, os dois sabem se unir em momentos cruciais, sejam estes

relacionados a interesses puramente corporativistas (campanhas em favor da isonomia salarial) sejam eles mais amplos e relacionados à política em geral (oposição à guerra colonialista do Marrocos, luta contra as ligas de extrema direita que, à exemplo do que acontece na Itália fascista, renascem na França).

Globalmente, pode-se dizer que o período que vai de 1919 a 1929 é um período de profunda mudança do corpo docente primário. Se a massa dos professores continua moderada, há uma nítida evolução à esquerda. A vanguarda é constituída pelos docentes sindicalistas, mas os professores, no seu conjunto, apoiam os governos de esquerda. Sua politização cresce e passa pelo canal sindical, o que mostra a perpetuação dos esquemas anarco-sindicalistas.

No plano sindical propriamente dito, o SNI atinge sua maturidade, com 80.000 membros em 1930, e a Federação do Ensino, mesmo minoritaria, representa, pelo dinamismo dos seus militantes, uma corrente de impacto sensível no meio docente. Recruta pouco, mas recruta essencialmente jovens, gente profundamente comprometida com a profissão e com as transformações sociais. Freinet é um destes, que participa ativamente da vida do sindicato e da defesa das suas teses.

Ocorre que, tanto no SNI como na Federação do Ensino, os jovens vão ter um papel muito importante na fase seguinte. No limiar dos anos 30 a "velha guarda" que fundou o sindicalismo docente começa a se ver contestada. Novas lideranças, oriundas dos departamentos, surgem e

questionam severamente as orientações tomadas pelos dirigentes nacionais com o passar do tempo.

Tal é, principalmente, a situação do SNI onde os jovens criticam a orientação por demais reformista do órgão central. Cada vez mais envolvido na sua política de "entrosamento" com o governo, ele tende a perder sua combatividade, negligenciando, muitas vezes, de consultar a base antes de fechar acordos com as autoridades da Educação Nacional.

Por trás da briga entre "velhos" e "novos", uma discordância maior aparece: os jovens contestam a orientação anarco-sindicalista que está na base da CGT e do SNI. Estimam sua concepção vanguardista ultrapassada no contexto dos anos 30. Uma nova proposta surge que visa a atrair para o sindicalismo todos aqueles que querem "mudar a sociedade".

Outra questão é relançada: trata-se da unidade sindical que, diante da ascensão do nazismo, mobiliza os militantes.

Finalmente, há uma evolução sobre a questão da separação entre sindicato e partido. Muitos membros do SNI já não são mais tão intransigentes e admitem relações mais estreitas com a SFIO.

A revista "A Escola Liberadora" do SNI reflete todas essas polêmicas. Fundada em 1929, em substituição ao Boletim Mensal, amplia o leque de temas desenvolvidos por este jornal exclusivamente corporativista. Aparecem arti-

gos políticos, científicos, literários, além, é claro, de pedagógicos. A ideologia que veicula é de tendência socializante. A social-democracia alemã é especialmente realçada. O jornal é o instrumento de toda uma campanha de cunho pacifista que coloca como base do entendimento internacional a reconciliação franco-alemã.

No plano pedagógico, a "École Libératrice" passa a militar discretamente em favor dos métodos de educação nova. Relata numerosas experiências estrangeiras. Tem, como um dos seus colaboradores assíduos, o psicogeneticista suíço Jean Piaget. A partir de 1932, sua tiragem se eleva a 90.000 exemplares. Constitui para o professor, frequentemente isolado, um importante meio de formação profissional, política e sindical.

Assim, no decorrer dos anos 30, o SNI cresce muito e se fortalece. Ele continua permeado por tendências extremamente diversas, quando não conflitantes. Parece capaz, no entanto, de absorvê-las pacificamente. Um dos pontos mais debatidos se refere à formação dos professores: pede-se que as Escolas Normais se modernizem, se abram para a realidade do seu tempo.

Lutas internas continuam agitando a Federação do Ensino. Sua origem se situa na nova política da Internacional Comunista, chamada "classe contra classe". Adotada pelo PC sob injunção da IC, esta política se baseia na crença de que a revolução é iminente nos países ocidentais. Por isto, importa manter a pureza do movimento comunista, denunciando como traidores do socialismo e do povo todos os

que se dizem de esquerda mas são, na realidade, os "aliados objetivos do Capital" (Radicais, SFIO, "revisionistas"...)

Muitos docentes da Federação refutam esta interpretação, negando que um movimento de transformação radical da sociedade esteja em marcha. Pelo contrário, tudo leva a crer que o reformismo atrai cada vez as massas operárias e os próprios docentes.

Mas este não é o único conflito que opõe os docentes unitários e a IC: acaba de ser noticiada a deportação de Trotski, cuja influência é importante nos meios docentes revolucionários. A repressão que surge na URSS com a ascensão de Stalin revolta muitos militantes. Percebem as tentativas de enquadramento da Federação pela IC como profundamente arbitrárias e antidemocráticas.

O mesmo ocorre, embora de forma minoritária no seio da CGTU. Nasce uma "Oposição Unitária", cuja viga mestra é a Federação do Ensino.

Rompida com a Internacional Comunista, minada pelos dissensos internos, a Federação vai viver uma fase de grande debilitação. Às vésperas da reunificação sindical, em 1935, ela se apresenta, na prática, como pouco mais que uma seita. Mas o sindicalismo revolucionário, longe de desaparecer, cresce e se firma dentro do próprio SNI após a reunificação. Será a única voz a discordar da pregação de pacifismo integral que toma conta dos meios docentes às vésperas da segunda guerra mundial.

O enfraquecimento do PC, da CGTU e da FE após a intervenção da IC encoraja a direita a iniciar uma violenta

campanha de imprensa contra os comunistas. A estes são agregados os sindicalistas, socialistas e anarquistas em geral. Um exemplo desta campanha, contado por Roger Martin, é fornecido pelo jornal "A União Católica" da cidade de Rodez:

"É inadmissível que educadores como o casal Méty,¹⁷ sejam mantidos numa escola frequentada por pequenos franceses e francesas enquanto outros professores primários, devidamente qualificados, modelos de dedicação e de patriotismo, estão proibidos de ensinar por um único motivo: usando da liberdade que lhe é própria, optaram pela vida religiosa".¹⁸

Segue-se um apelo em favor das congregações religiosas docentes. Por trás dos ataques à esquerda docente, ressurgem os velhos temas antilaicos aos quais se acrescentam agora outros contra a Escola Única (o Cartel das Esquerdas tinha iniciado uma tímida reforma neste sentido) e contra a gratuidade do ensino secundário, grande reivindicação dos docentes progressistas que, segundo os conservadores ia "abrir as portas dos liceus às hordas populares, provocando assim uma queda da inteligência francesa".

Mas os argumentos "políticos" não são os únicos. A crise econômica vem fornecer novas munições à direita: a escola não passa, no fundo, de uma "devoradora de dinheiro público". Suas exigências financeiras não têm limites. As despesas que ocasiona poderiam ser perdoadas se fossem justificadas. Mas a maior parte das verbas serve para pagar os salários de um exército de privilegiados (os professores) que não sendo, como os demais profissionais, ameaçados de

desemprego, podem-se permitir atitudes arrogantes e pressões sobre o governo em favor de seus interesses corporativistas.

Finalmente, o Vaticano vem coroar esta nova e acirrada campanha antilaica. O cinquentenário das leis laicas é a ocasião escolhida pela Igreja para dar uma nova difusão à encíclica "Da educação cristã da juventude" publicada em 1929. Nela, Pio XI proíbe a frequência das escolas não católicas às crianças católicas. Os laicos se mobilizam de novo e comemoram com toda a pompa o cinquentenário. Os unitários, diante dos ataques clericais, atenuam suas críticas à "escola pública burguesa".

Mas, a partir de 1931, a questão principal é, efetivamente, a crise econômica. Encorajado pelas campanhas da direita, o governo toma uma série de medidas de contenção de despesas. A educação vê minguar as verbas que lhe são atribuídas e os professores sofrem um arrocho salarial sem precedentes. Uma série de decretos-leis vem tirar-lhes muitas das vantagens concedidas na época do Cartel.

A isto se acrescentam medidas arbitrárias sistemáticas contra os professores sindicalistas. Por sua atuação político-pedagógica, Freinet é censurado pelo Conselho Departamental dos Alpes-Marítimos. Como sempre, é defendido pela Federação do Ensino e, fato novo, pelo próprio SNI.

Estes acontecimentos vão provocar uma importante evolução no sindicato reformista. Até a crise e a exemplo da CGT, o SNI defendera a modernização capitalista. Acredi

tara que esta seria, sob a vigilância dos sindicatos, um fator de bem-estar social. Por isso, cobrara frequentemente do empresariado francês a mudança de certos processos de produção julgados "atrasados". Mas a depressão sobrevém e põe por terra toda esta teoria. A CGT e, com ela, o SNI, tendem a se reaproximar das posições da CGTU/FE que sempre vira na modernização capitalista uma nova forma de exploração do trabalho.

No meio dos anos 30, as perseguições contra os docentes socialistas provocam a ruptura do pacto entre SNI e Estado. O sindicato deixa de colaborar com a máquina administrativa da Educação Nacional. Multiplicam-se os casos de conflitos e injustiças e o sindicato responde à altura. As lutas são renhidas, caso a caso, mostrando a combatividade e, ao mesmo tempo, a relativa fraqueza dos movimentos docentes.

Mas a crise avança e desemboca, na segunda metade dos anos 30, num período em que as ameaças de guerra se tornam cada vez mais concretas. A maioria dos docentes e, com eles o SNI, não percebem a gravidade da ascensão de Hitler. Pensam que ele será rapidamente eliminado. O sindicato reforça sua orientação pacifista e fala em "greve geral revolucionária" em caso de conflito. Mais uma vez, as profundas lembranças de 1914 obscurecem a realidade, impedindo que os docentes façam uma análise objetiva da situação. Nem com a repressão promovida por Hitler contra os comunistas alemães, o SNI se comove: em muitos sindicalistas prevalece ainda um anticomunismo visceral.

Quando Hitler, desobedecendo ao tratado de Versalhes, rearma a Alemanha, o SNI invoca o absurdo que constitui o pagamento das "reparações de guerra" pela Alemanha para justificar a atitude do ditador alemão: foi o revanchismo francês que o acuou. A solução preconizada pelo sindicato é o desarmamento unilateral da França que mostrará assim ter abandonado toda posição belicosa. Só uma pequena minoria de professores adverte o sindicato contra o perigo que o rearmamento alemão representa. O pacifismo é majoritário no seio do SNI e todo mundo aprova os normalistas que se recusam a fazer a preparação militar recentemente incluída pelo governo no currículo das Escolas Normais.

Mas, se é verdade que o pacifismo reúne o consenso dos docentes em geral, não se pode afirmar por isso que haja unanimidade quanto ao seu conteúdo. Enquanto, para o SNI e os reformistas, pacifismo significa concórdia entre os povos, para a FE e os revolucionários, a conquista da paz passa, antes de mais nada, pelo internacionalismo proletário.

A primeira tendência vê na reaproximação franco-alemã, precursora de uma grande Europa unida, a base de uma paz definitiva. É neste sentido que são feitos, principalmente durante a República de Weimar, muitos contatos e intercâmbios entre docentes franceses e alemães.

A segunda tendência adverte contra esta reaproximação que, ao reforçar o poderio do capitalismo ocidental, representa um perigo para a Rússia. Para os docentes revo-

lucionários, a defesa da paz passa pela abolição de todos os nacionalismos.

Em resumo, a oposição entre as duas correntes é: pan-europeísmo contra internacionalismo operário.

Enquanto isto, Hitler avança nos seus projetos de conquista. Esta "irresistível ascensão" cataliza os desejos da extrema direita francesa que crê chegado o momento de tomar o poder. Membros de diversas ligas, numa manifestação enorme, avançam sobre o parlamento em 6 de fevereiro de 1934.

A considerável reação popular desperta o SNI para o perigo fascista. Pressionado pela base, ele tem uma participação decisiva na greve geral e nas manifestações do dia 12 de fevereiro. A pressão popular é também responsável pela reunificação sindical, sentida como uma necessidade vital frente à ameaça nazista. Em janeiro de 1936, apesar de todas as dificuldades, ocorre a fusão da FE com o SNI (esta última sigla é mantida).

As agruras da crise e a ameaça fascista vão potencializar as forças em favor de uma mudança radical de governo. O SNI participa ativamente do nascimento da Frente Popular.

Ao assumir o poder, esta encontra o país em meio a uma enorme onda de greves. Os professores, impacientes, ameaçam parar, a fim de obter a satisfação de suas reivindicações, mas a cúpula do SNI consegue conter a base, obtendo do governo uma promessa de atendimento.

Várias são as reivindicações dos docentes:

- . supressão dos decretos-leis contra o funcionalismo público;
- . revalorização dos salários;
- . prorrogação da escolaridade obrigatória até 14 anos;
- . criação da Escola Única, suprimindo-se as classes primárias dos liceus e o "primário superior" do ensino público.

Os professores investem muito no sucesso da reforma educacional planejada, com sua participação, pelo governo. Freinet é um deles e coloca todas as suas esperanças na realização de mudanças radicais na escola francesa. Vemos o quanto aqui suas concepções são ainda impregnadas de uma certa ingenuidade, apesar de conseguirem um certo avanço. Estudaremos este tema mais detidamente no terceiro capítulo.

Mas, apesar dos desejos dos professores e do governo, as mudanças são mais lentas e superficiais do que o previsto. Nem com isso Freinet se abala. Seu otimismo invencível suscita reservas até entre seus amigos e companheiros que tentam trazê-lo para uma atitude um pouco mais realista.

Em 1936, o limite da escolaridade obrigatória passa para 14 anos, mas a determinação do governo em implementar a Escola Única esbarra na intransigência da burguesia que não quer abrir mão das classes primárias dos liceus. O corte entre ensino primário e secundário não é suprimido, perpetuando a divisão classista do sistema esco-

lar francês.

No plano político geral, 1936 vê o início da guerra civil espanhola. Os republicanos fazem apelo à França para que os ajude a defender-se dos rebeldes franquistas. Pressionado pela direita francesa que apoia o caudilho espanhol, pelo governo conservador da Inglaterra, seu aliado, pelos pacifistas franceses e pelo Vaticano, que considera os republicanos "satânicos", Blum cede e resolve não intervir.

Os professores têm a maior simpatia pelos republicanos mas seu pacifismo os impede de pedir a intervenção do governo francês na guerra civil espanhola. No entanto, o SNI resolve promover uma coleta para apoiar o esforço de guerra dos republicanos.

Os docentes comunistas e sindicalistas revolucionários criticam esta atitude que, além de ser uma "política da avestruz", é, aos seus olhos, completamente imoral, desonrando os professores franceses perante seus colegas espanhóis. A "École Emancipée" (mantida após a fusão sindical) pede que se ajudem os republicanos, por todos os meios, lícitos ou não, enviando-lhes armas e alimentos.

De 1936 a 1939, numerosas manifestações de solidariedade ao povo espanhol são realizadas. Em 1937, o SNI organiza a acolhida de crianças espanholas, órfãs de guerra.¹⁹ Faz um apelo ao governo para que as fronteiras sejam amplamente abertas a todos os refugiados espanhóis, sem controle de nenhuma espécie.

Mas a Frente popular se debilita. Sua queda se

traduz por novas medidas contra o setor público e um conseqüente arrocho salarial para os funcionários. Comprometido por seu apoio à Frente Popular, o SNI busca os meios de recuperar a audiência perdida. A laicidade, mais uma vez, vai ser o tema que reunirá o consenso de todos. Uma grande campanha de volta aos valores laicos é lançada, os movimentos laicos recrudescem e se tornam mais ativos. Os docentes ocupam postos-chave na maioria deles.

Também através dos movimentos laicos, os professores vão difundir seu ideal pacifista. Entre 1936 e a guerra, esta opção dos docentes se torna cada vez mais radical. Fala-se agora em "pacifismo integral". A tendência, que se torna majoritária no SNI, coloca a busca da paz acima de qualquer valor, até da luta anti-fascista. Ainda marcados pela guerra de 14-18, os docentes desenvolvem o seguinte raciocínio: nada pode tornar uma guerra justa, não há guerra legítima. Chegando às últimas conseqüências de sua atitude, os professores pacifistas "explicam" cada um dos sucessivos golpes perpetrados por Hitler na construção de seu projeto de hegemonia. De justificativa em justificativa, um grupo desses homens de esquerda chegará ao cúmulo da contradição: colaborar com as forças de ocupação durante a guerra. A raiz de sua atitude está no seu pacifismo intransigente e, na sua ojeriza aos comunistas, (os quais continuam a pregar a resistência ao fascismo).

Mas, trata-se de uma minoria. A maioria dos sindicalistas, mesmo radicalmente pacifistas, procura casar, pelo menos ao nível do discurso, pacifismo e luta anti-fas

cista. É o caso, notadamente, dos dirigentes do SNI. Não é sem remorsos de consciência que encorajam o governo francês nas suas sucessivas capitulações diante do poderio nazista, mas justificam esta atitude como a única "realista" para se evitar a guerra. É muito difícil entender hoje as raízes deste "erro de avaliação". Seria muito cômodo atribuí-lo ao simples medo. A coragem de milhares de docentes na Resistência durante a segunda guerra mundial não permite esta interpretação superficial. Trata-se, talvez, de um ressurgimento do racionalismo nos mestres laicos, de uma espécie de lógica desesperada que, presa aos seus princípios, recusa radicalmente a irracionalidade absoluta que constitui, aos seus olhos, a guerra, mesmo quando esta recusa significa morte, perda da liberdade e da dignidade.

Talvez por isso, inconscientemente, os docentes demoram muito a entender a questão alemã e o real sentido do fenômeno nazista, apesar dos inúmeros sinais de alerta. O primeiro deles é a brusca e inexplicada reviravolta dos movimentos de professores alemães com os quais o SNI mantinha estreitas relações até 1933. Da noite para o dia, mudam totalmente de tom, adotando a linguagem agressiva do nazismo e refletindo sua ideologia. Após este fato, muitos outros se seguem sem que jamais os professores franceses saiam do seu pacifismo imperturbável.

Às vésperas da guerra, a CGT pede a formação de uma frente internacional antinazista, agrupando França, Inglaterra e União Soviética. O SNI se mostra ainda reservado, pois a simples aceitação da luta contra Hitler já é um

encorajamento à guerra.

Presos às lembranças da primeira guerra mundial, os professores não percebem que, se o pacifismo integral poderia ter sido uma arma eficaz contra Poincaré, torna-se absolutamente irrisório diante do projeto hitleriano de dominação mundial.

Por sua ascendência sobre a sociedade, não contribuíram pouco, através da pregação pacifista, para o arrefecimento da luta antifascista. As ligas de extrema direita encontram cada vez menos resistência. Já ousam mostrar-se à luz do dia, na França, adeptos declarados do nacional-socialismo. Serão o mais eficaz suporte interno do inimigo durante a ocupação.

Iniciada a guerra, ou, mais precisamente, a "curiosa guerra", o SNI tenta ainda sublevar a população através de atividades pacifistas. Continua a haver paralelismo entre o que os docentes fazem e o que gostariam de ter feito em 1914: impedir a guerra por meio da greve geral insurreicional. Tenta-se lançar, junto com trabalhistas belgas e ingleses, um "manifesto pacifista internacional". Ainda são alimentadas esperanças de que a Polônia se "sacrifique pela paz mundial" e desista do apoio franco-britânico!

Tal é o extremo ao qual chega o delírio pacifista dos docentes. O despertar será brutal e o governo pune sumariamente como traidores os pregadores do pacifismo integral após a declaração de guerra.

A mobilização retira numerosos docentes das escolas. Muitas classes são reagrupadas precariamente. Uma per

seguição aos professores comunistas é organizada. São, também, expurgados da CGT e de todos os sindicatos, entre os quais o SNI. Entre outros, Freinet é preso em campo de concentração.

O SNI entra numa fase de anemia. Pouca resistência opõe às novas medidas arbitrárias do governo contra o corpo docente: os suspeitos de "pacifismo derrotista" são "convidados" a assinar um documento nacionalista, de apoio ao esforço de guerra.

Após a invasão, a CGT se submete aos novos dirigentes do país, efetuando uma total metamorfose. Seus objetivos passam a ser: defender o direito sagrado do Trabalho, proteger a Família e zelar pela prosperidade da Pátria! Por acaso, "Trabalho, Família, Pátria" é o novo lema da França! A CGT propõe ainda a formação da "Comunidade Francesa do Trabalho", reunindo patrões e empregados com o objetivo de fomentar a harmonia social. O modelo parece-se com o do regime corporativista português de Salazar.

Mas este ato de submissão não salvará a CGT que é dissolvida por Pétain em novembro de 1940, assim como os demais sindicatos, SNI inclusive. As seguintes orientações são transmitidas aos professores primários:

"Os que não pertencem à hierarquia não têm nenhuma autorização para convocar seus colegas a realizar atos ou para transmitir-lhes palavras de ordem. Todas as solicitações dos professores devem ser feitas pela via legal".²⁰

A partir de 1940, começa a perseguição aos judeus. Os diretores e professores recebem a ordem de denun-

ciar seus colegas e alunos israelitas. A grande maioria a ignora, mostrando que o corpo docente, no seu conjunto, começa a levantar a cabeça após a derrota militar e moral que o país sofreu.

A UCI (Union Corporative des Instituteurs), insignificante agremiação de professores públicos de extrema direita, que existia antes da guerra, oferece seus serviços a Pétain. Mas este os despreza. Prefere favorecer o ensino privado, isto é, católico. Uma série de medidas, na sua maioria financeiras, são tomadas em seu favor. Pétain pensa que, melhor do que ninguém, saberá formar os homens de que a "Revolução Nacional" necessita.

Outras medidas visam dobrar os professores. A mais importante é a supressão das Escolas Normais, "antro da agitação comunista".

Pela primeira vez desde as leis laicas, o ensino religioso é reintroduzido nas escolas públicas. O ensino da moral passa a incluir os "deveres para com Deus". A própria Igreja se assusta e, temendo ser confundida com o governo colaboracionista, pede moderação.

São publicadas listas de materiais didáticos proibidos aos quais são acrescentadas posteriormente obras literárias de autores "judeo-comunistas". Os professores primários são convidados a participar durante suas férias de "estágios de reeducação".

Nas escolas se desenvolve um verdadeiro culto ao Marechal Pétain, salvador da Pátria e pai dos franceses.

O hasteamento quotidiano da bandeira torna-se obrigatório.

Alguns professores se deixam seduzir pela colaboração. Congregam-se na Associação Profissional dos Professores Primários cujo número de adeptos é insignificante.

Mas, pouco a pouco, surgem manifestações de resistência. Volantes são distribuídos clandestinamente. A CGT e o SNI são reconstituídos na ilegalidade.²¹ Mesmo antes disso, muitos docentes entram espontaneamente para a Resistência. Integram-se a redes, participando das mais diversas atividades. Um grande número pagará com a própria vida pelo seu engajamento. Outros serão torturados, deportados ou como Freinet, internados em campos de concentração.

Em muitas escolas acontecem manifestações espontâneas de oposição ao inimigo. Numa pequena escola do sul da França, os alunos entoam, de repente, a Marselhesa no momento em que dois oficiais alemães entram no pátio de recreio.

Discretamente, organiza-se uma propaganda clandestina que visa a recrutar o maior número possível de colegas seguros no professorado. Uma nova aliança se constitui, reunindo docentes das mais diversas tendências mas que têm um denominador comum: a recusa da derrota.

4.3. O corpo docente após 1945

No momento da Libertação, como já vimos, as forças políticas dominantes se situam à esquerda, o que se re

flete também nos projetos educacionais e nas medidas tomadas pelo governo provisório.

Ainda em 1944; a legislação escolar pétainista é revogada: os docentes demitidos (judeus, comunistas, sindicalistas) são reintegrados; o ensino privado perde o financiamento do Estado: as Escolas Normais são reabertas.

O governo se preocupa também em promover uma ampla reforma do ensino, à altura dos anseios de renovação que permeiam toda a sociedade. Mais uma vez, a educação é vista como principal meio de realizá-los, favorecendo uma efetiva igualação social.

Fiel ao ideário docente republicano, esta visão se concretiza no plano Langevin-Wallon, primeiro grande plano educacional do pós-guerra. Paul Langevin, cientista eminente, importante intelectual comunista, é o principal inspirador deste plano. Sob sua presidência, o governo constituiu uma comissão de 20 membros, na sua maioria docentes e pedagogos, onde o Partido Comunista é fortemente representado mas não chega a exercer a hegemonia.

No seu discurso de abertura dos trabalhos da comissão, Langevin situa a reforma na perspectiva do momento histórico vivido pela França; que é um momento de reconstrução nacional. Segundo ele, a pedra angular do estabelecimento de uma nova sociedade é a efetiva instauração da justiça na escola. Todas as diretrizes do plano devem visar este objetivo, seja as que se referem a estruturas, seja as que se referem a métodos e programas de ensino.

Os resultados dos trabalhos da comissão configuram, na verdade, mais uma síntese genuinamente francesa do ideário jacobino (igualdade e justiça social) com a tradição socialista de luta pela instauração de uma sociedade sem classes. Boa parte do seu quadro teórico de referências absorve categorias marxistas de análise. Não é, contudo, um plano marxista.

O plano Langevin-Wallon situa-se, também, na confluência de duas grandes correntes do pensamento educacional francês e internacional da época.

A primeira se refere à luta pela "Escola Única" que firma suas raízes na primeira guerra mundial. Desde os anos 20, os docentes progressistas lutam pela efetiva unificação do sistema escolar francês, estruturado em dois grandes ramos praticamente estanques. Esta divisão reflete, na realidade, a divisão da sociedade em classes e há uma convicção persistente entre a maioria dos docentes de que, democratizando-se o acesso à escola pela efetiva unificação do sistema de ensino, democratizar-se-á, também, a sociedade.

Para se alcançar tal objetivo, o plano propõe acabar com as tradicionais noções de ensino primário e secundário: haverá doravante um ensino único dos 7 aos 18 anos (esta é a duração da escolarização obrigatória proposta pelo plano). Este ensino, denominado "Primeiro Grau" (o "Segundo Grau" se refere ao ensino superior) estará dividido em três ciclos.

O plano Langevin-Wallon identifica, também, na falta de homogeneidade do corpo docente (Primário versus Secundário) uma das causas da não democratização do ensino. Prevê por isso uma formação única, nivelando pelo alto todos os futuros professores do primeiro grau.

Estes dispositivos gerais constituem o arcabouço administrativo mediante o qual os formuladores do plano se propõem a acabar com os empecilhos estruturais a uma efetiva democratização do ensino.

Mas sua atenção não se volta apenas para esses aspectos. O plano pretende, também, atacar as causas mais propriamente ligadas aos procedimentos pedagógicos que, segundo eles, fazem com que a escola tradicional não cesse de gerar discriminações e injustiças sociais.

Neste sentido, a segunda grande corrente de pensamento que inspirou o plano Langevin-Wallon foi a da Educação Nova, a qual revestiu na França inúmeras tendências, desde as mais conservadoras até as mais progressistas. Um bom exemplo é o Grupo Francês de Educação Nova (GFEN), pertencente à Liga Internacional para a Educação Nova, do qual Freinet fez parte desde os anos 20. Embora "aberto democraticamente" a todas as tendências, o GFEN esteve, de forma quase permanente, sob hegemonia de docentes comunistas. Da comissão Langevin-Wallon, além de Paul Langevin e Henri Wallon (outro eminente cientista que sucede a este na presidência após a sua morte), fazem parte outros cinco membros do GFEN. Nas palavras de uma delas, Seclet-Riou, também membro do PCF,

"A pedagogia é uma dialética e deve responder às necessidades de cada época(...) Somente situando-se no quadro social, econômico e histórico é que (ela) pode encontrar seu sentido, clarificar seus objetivos e dar toda eficácia aos meios de ação que oferece. O plano Langevin-Wallon retrata amplamente este conjunto na sua complexidade. Nele, uma pedagogia necessariamente "nova" encontra seu lugar".²²

Qual é a concepção de educação nova que preside a elaboração do plano?

Em primeiro lugar é afirmado seu caráter científico: a Pedagogia é uma ciência. Ela deve constantemente pausar-se por outras ciências que lhe são intimamente ligadas: Biologia, Psicologia, mas, também, Sociologia, Economia, História. A criança é uma unidade bio-psico-social determinada pelos condicionantes históricos e econômicos da sociedade em que vive. (Desta constatação decorre a importância atribuída à alimentação, às boas condições materiais de vida para se promover uma efetiva justiça na escola. O plano Langevin-Wallon esforça-se, também, por suprir tais deficiências ao prever bolsas e pré-salários sistemáticos para todos os alunos cujas famílias não atinjam um determinado nível de rendimentos).

No âmbito propriamente pedagógico, o plano traz profundas mudanças à concepção tradicional de métodos e conteúdos. Quanto a estes últimos, salienta a importância de se ensinarem as Ciências como um processo histórico e não apenas como verdades universais. É preciso situar sua forma

ção dentro de todo o processo histórico que as gerou.

No plano dos métodos, enfatiza a importância de uma pedagogia ativa, que incentive a reflexão crítica e desenvolva a aptidão a descobrir a causa dos fenômenos.

Ainda segundo o plano, deve haver uma interpenetração das disciplinas "científicas" e "literárias" para que cada uma fecunde a outra e que se acabe com a separação estéril entre elas.

É preciso, finalmente, revalorizar os trabalhos manuais na escola como meio insubstituível de construção do conhecimento e, portanto, de aprendizagem autêntica.

O plano salienta, com muita ênfase, a importância do que intitula de "cultura geral". O que encerra esta denominação, para os membros da comissão?

Na definição de Seclet-Riou, ela é o ponto que unifica métodos e conteúdos, permitindo a cada criança situar-se e situar sua ação no mundo da técnica e no mundo do pensamento.

Ainda segundo este autor, a noção de cultura geral veiculada pelo plano, não tem o sentido burguês, elitista, de "jogo gratuito do pensamento" ou de "ornamento da inteligência". Ela é, ao contrário, "a capacidade adquirida de estabelecer relações corretas entre os seres, os acontecimentos, as circunstâncias... Seu objeto é a nossa representação, a nossa concepção de mundo".^{2 3}

Nessa perspectiva, a cultura é vista como uma atividade permanente de toda a vida. Daí a importância dada no plano à educação popular, que é descrita como toda e qualquer atividade capaz de permitir ao cidadão uma ampliação de sua compreensão do mundo em que se insere. Ela é, para todos, a possibilidade de "prosseguir, para além da escola e ao longo da existência, o desenvolvimento de sua cultura intelectual, profissional, cívica e moral".²⁴

O principal agente da educação popular continua sendo o professor de primeiro grau, mas um espaço importante é deixado às comunidades e às associações da sociedade civil. Elas podem inclusive pleitear apoio financeiro do Estado. Prevê-se, também, pela primeira vez na história, uma formação específica para educadores populares, sob forma de uma especialização do magistério de primeiro grau.

Na opinião dos seus idealizadores, o objetivo do plano não é a formação do homem eterno e abstrato, e sim do cidadão francês da segunda metade do século vinte, homem de uma época e de uma sociedade.

Assim que foi publicado, em 1947, o plano Langevin-Wallon suscitou muitas tomadas de posição e controvérsias, embora fossem raras as vozes a elevar-se em oposição (estava baseado em ideais amplos e generosos, e ninguém ousava contestá-lo abertamente).

A direção do PC o apoia oficialmente, pois contempla grande parte de suas reivindicações em matéria de política escolar (mais verbas para a educação, melhores salários e condições de trabalho para os docentes, bolsas

e pré-salários para os filhos de trabalhadores). Georges Cogniot, um dos principais responsáveis pela área de educação no partido escreve:

"Mesmo não dando ainda à França uma escola socialista, com uma moral proletária e comunista, com um ensino edificado sobre o princípio politécnico, isto é, sobre a união íntima do trabalho produtivo, nas suas formas mais modernas, e do estudo, sobre a afirmação da relação entre escola e luta dos trabalhadores, mesmo assim, democratizará a escola".²⁵

No seio do partido, no entanto, não há consenso. Em torno desta questão se enfrentam, mais uma vez, as duas tendências do comunismo francês. A fração "obreirista", partidária da política "classe contra classe", o rejeita sob a acusação de ser pequeno-burguês e de, na realidade, atrasar o processo revolucionário.²⁶ A fração oposta partidária de uma política de "frente popular" o apoia, no entanto, como fator de união entre as forças progressistas.

Oficialmente, a segunda tendência vence mas, na realidade dos fatos, o PC se empenha pouco pela efetiva implantação do plano. Sacralizado nos discursos de congressos, ele é, na verdade ignorado. As reticências internas do partido se devem, principalmente, à questão pedagógica. O PCF considera a opção do plano pela Pedagogia Nova como diversionista e pequeno-burguesa. O problema essencial é a questão econômica (verbas, locais, salários, bolsas) e nela devem ser concentrados todos os esforços. Há quem declare

que a Pedagogia Nova é inspirada essencialmente em Dewey e, por isso, não passa de um "Plano Marshall da Educação"!

Coerentemente, o próprio Cogniot preconiza uma pedagogia tradicional para os filhos de trabalhadores e declara:

"O partidário de uma pedagogia amiga do povo cuidará de preservar o caráter sólido e sistemático dos conhecimentos e é por isso que é permitido pensar que ela conservará a separação metódica das diversas disciplinas, dos horários fixos (embora flexíveis), o uso dos manuais, o hábito de uma notação precisa e um certo recurso aos exames"²⁷

No fundo, a escola que se quer oferecer aos filhos de trabalhadores, é a escola burguesa, só que democratizada no seu acesso.²⁸

É neste contexto que deve ser recolocada a polêmica lançada por intelectuais do PCF contra Freinet nos anos 50, a qual culminará com sua exclusão do partido em 1953. Teremos oportunidade de analisá-la mais detidamente no terceiro capítulo deste trabalho.

Pouco defendido pelos comunistas, o plano Langevin-Wallon enfrenta também a oposição surda dos docentes. Fere muitos privilégios ao abolir as hierarquias entre professores primários e secundários.

A burguesia, previsivelmente, faz-lhe uma oposição cerrada, alegando que sob o pretexto de democratizar o ensino, resultará, de fato, num rebaixamento do seu nível.

Na verdade, o que a atemoriza é o reviramento no quadro tradicional de elites do país que, na sua opinião, ele pode ensejar.

O governo, por sua vez, elogia oficialmente o plano, mas sob pretexto da penúria, dos tempos difíceis de reconstrução, adia para depois a concessão das verbas necessárias a sua implantação.

O plano Langevin-Wallon não chega sequer a ser esboçado na prática.

As causas deste fracasso, além das já citadas, são várias e complexas. O plano, na realidade, é fruto de um compromisso entre as várias forças políticas e ideológicas presentes na Libertação (essencialmente os comunistas, os gaullistas e os democratas cristãos do MRP). Uma vez passados os tempos de euforia pela vitória e de união nacional, as divisões ressurgem. A publicação do plano (1947) coincide exatamente com a saída dos ministros comunistas do governo. Pouco depois surge a guerra fria que cristaliza ainda mais os antagonismos políticos existentes.

Mas, voltando aos anos do pós-guerra, um dilema surge para a FEN com a cisão da fração Força Operária da CGT, a qual forma uma nova central sindical. Para a FEN, aderir a uma ou a outra significaria um perigo de divisão do corpo docente. Um "referendum" é organizado entre os membros do SNI, apresentando três opções: adesão à FO, manutenção na CGT ou autonomia. Vence a última por ser a única capaz de manter a unidade dos docentes. Reforçada por esta decisão, a FEN passa de 149.000 membros em 1948 para mais de

200.000 em 1954, reagrupados em várias tendências, que são proporcionalmente representadas na direção.

Com o passar dos anos, o sindicalismo docente evoluiu. O SNI reassume sua condição de co-gestor da Educação Nacional ao aceitar desempenhar, como no pré-guerra, um papel de consultor das instâncias administrativas e ministeriais. Pouco a pouco, cristaliza-se o corporativismo docente e o SNI toma um rumo cada vez mais reformista.

Da CFTC "descristianizada" e transformada em CFDT surge um novo sindicato docente, inspirado no ideário autogestor: o Sindicato Geral da Educação Nacional (SGEN). Mesmo minoritário, este passa a assumir um papel ativo, constituindo-se numa alternativa para muitos professores desejosos de mudança.

Mas os militantes sindicalistas constituem uma pequena fração dos professores primários. Qual é a trajetória da massa do corpo docente até os anos 60?

A explosão demográfica do pós-guerra se prolonga nos anos 50 e vai ocasionar as maiores mudanças ocorridas no seio do mundo docente desde o advento das leis laicas. Diante da explosão escolar, portanto previsível, o ministério não amplia na medida necessária o recrutamento das Escolas Normais nem aumenta seu número. Em vez disso, passa a contratar de forma atabalhoada e indiscriminada egressos do segundo grau, os quais não possuem nenhuma experiência pedagógica específica a não ser alguns estágios, organizados às pressas. Em 12 anos, de 1952 a 1964, o número de professores primá

rios passa de 160.000 a 260.000, sendo que a maioria não passou pela Escola Normal.

Este recrutamento improvisado ameaça a homogeneidade do corpo docente, tanto pela formação como pela origem social dos novos mestres: muitas mães de família de classe média passam a procurar a profissão por causa das longas férias e como complemento de renda. É desta época que data a maciça feminização da profissão, que seria ainda maior, não fossem as quotas de recrutamento por sexo impostas pela administração

Por esses motivos e por outros mais profundos, ligados às grandes mudanças sociais que se processam no período, o "status" do professor primário se modifica sensivelmente. Enquanto a população predominantemente rural e o nível educacional das pessoas não ultrapassava, na sua maioria, o primeiro grau, o professor primário assumia, como já vimos, o papel de intelectual da comunidade local: era ele quem vulgarizava os conhecimentos científicos e ajudava as pessoas a orientar-se em meio à complexidade social. Era ele, também, quem fornecia as bases das regras comportamentais que todo trabalhador devia observar.

Com o maciço êxodo rural dos anos 50 e, concomitantemente, com a elevação do nível geral de instrução da população, o professor primário perde este "status". Já não são raros os casos em que o nível educacional dos pais dos seus alunos é mais elevado que o seu (este fato é agravado pelo imobilismo no qual se fixou o ensino normal, fazendo com que os professores se encontrem despreparados para de-

sempenhar sua tarefa numa sociedade que mudou radicalmente entre crises e guerras).

No plano da divulgação científica, a televisão, as revistas especializadas e o cooperativismo passam a desempenhar um papel preponderante. No plano trabalhista, o sindicalismo exerce uma influência cada vez maior, fornecendo, sobre o funcionamento da sociedade, ensinamentos não raro em franca oposição à pregação legalista de muitos mestres.

Pouco a pouco, estes se encolhem, se sentem perdidos em meio aos novos colegas cuja indiferença em relação aos valores laicos os desarma. O sindicalismo docente sofre desta situação, a qual é agravada pelo declínio das próprias forças de esquerda durante todo o governo gaullista.

São tempos difíceis para os professores, muitas vezes confrontados com condições precárias de trabalho (classes sobrecarregadas, locais improvisados por causa da explosão escolar, frequentes mudanças de postos devidas à falta de docentes). Mal preparados (no caso dos não normalistas), carecendo de apoio por parte da administração, tendem a encolher-se ao universo de sua classe, fechando-se em práticas e metodologias ultrapassadas.

No seu inquérito "L'Univers des Instituteurs"²⁹ ("O Universo dos Professores"), realizado em 1954 e 1960, Ida Berger e Roger Benjamin, após entrevistar 7376 deles, fornecem um retrato da classe, uma espécie de inventário geral do senso comum docente.

Apesar de sua elevada taxa de sindicalização (80%), poucos professores militam ativamente. Ser filiado ao sindicato faz parte da imagem do mestre primário, mas poucos atribuem à entidade outro papel além do de defender interesses exclusivamente corporativistas.

Politicamente, apenas 20% desejam uma revolução socialista, embora a maioria apoie, na então conjuntura, a Frente Nacional de Libertação da Argélia e se mostre indignada com as denúncias de tortura praticadas naquela colônia pelo exército francês. Atribuem, também, a existência da guerra fria aos americanos que julgam belicosos, enquanto os russos são vistos como progressistas e pacíficos.

Quanto à laicidade, equivale, na sua opinião à neutralidade: o professor deve ignorar o fato religioso na escola, (não se propõe, como no início do século, combatê-lo).

Entre os obstáculos a um bom desempenho profissional, quase todos citam as más condições de trabalho, as classes sobrecarregadas. Por isso, consideram que não podem realizar o seu verdadeiro papel: o de educadores, sendo apenas "docentes", isto é, transmissores de conhecimentos.

Acusam, também o meio social dos alunos de origem popular de ser responsável pelo fracasso de muitos deles na escola. Há uma descrença bastante difundida, que contraria frontalmente os ideais do plano Langevin-Wallon e segundo a qual essas crianças não têm possibilidade pessoal de prosseguir nos estudos secundários: "Vão-se sentir desenraizadas, as bolsas não suprem a falta de apoio familiar". Caberia

analisar em que medida tal posição se deve a resquícios da ideologia docente da 3^a República: ao povo o ensino primário, ele pode muito bem conquistar seu lugar na sociedade por esta via e é um equívoco procurar sair de sua classe de origem.

Assim, como o declaram os autores do inquérito, o professor primário do final dos anos 50, início dos anos 60 "é um reformista, desejoso de mudar as estruturas da sociedade mas não de transformá-las radicalmente. Um progressista, mas que considera o progresso como uma força capaz de impor-se por si mesma. Um ser tolerante, mas cuja tolerância significa, em muitos casos, indiferença. Um laico, mas cuja laicidade se resume à expressão "neutralidade e tolerância", o que poderia constituir uma bandeira de luta no contexto sócio-histórico da época em que se combatia pela separação entre Estado e Igreja, mas que, atualmente, revela-se vazio de todo conteúdo positivo. É, também, um homem desejoso de fazer dos seus alunos seres livres, mas ignora, ao mesmo tempo que isso pressupõe uma autêntica libertação econômica, política e cultural".³⁰

Entre o pragmatismo do PC, que se recusa a discutir outros problemas a não ser os exclusivamente materiais que afetam a educação nacional, o reformismo do SNI, amplamente cooptado pelo Estado, e o retraimento da massa dos seus membros, perdidos e desarticulados numa nova sociedade que não os reconhece mais, corpo docente francês enfrenta, no final dos anos 60, o seu maior desafio desde a sua fundação no início da 3^a República. São poucos os professo

res que têm a coragem de pesquisar, empreender uma renovação profissional, a qual só poderia ter um sentido: a busca de um novo papel e de uma nova prática para a escola naquela sociedade. Segundo Antoine Prost, é nesta fase que prosperam os movimentos pedagógicos que valorizam os métodos ativos de educação nova, entre os quais se destaca o "Institut Coopératif de l'Ecole Moderne" (ICEM), fundado por Célestin Freinet.

NOTAS DO SEGUNDO CAPÍTULO

- 1 - Doutrina econômica elaborada por John Maynard Keynes, economista britânico (1883-1946). Segundo ele, os governos devem envidar esforços no sentido de assegurar o pleno emprego e a redistribuição da renda de forma que o poder de compra dos cidadãos cresça proporcionalmente ao desenvolvimento dos meios de produção.
- 2 - Só em Paris existiam 58 jornais com tiragem quotidiana.
- 3 - Foi o que aconteceu, notadamente, no "caso Dreyfus":
Em 1894, um oficial francês de origem israelita, Alfred Dreyfus, é injustamente acusado de ter entregue segredos militares à Alemanha. É condenado ao degredo perpétuo. Posteriormente, descobre-se que provas falsas, destinadas a inócentar os verdadeiros culpados que pertenciam à aristocracia, tinham sido forjadas no seio do próprio exército. A partir daí, a esquerda radical e, em parte, a socialista, passa a reivindicar a reabilitação do capitão Dreyfus (os guesdistas, de tendência marxista, não querem engajar-se no caso, alegando tratar-se de um problema exclusivo da burguesia, estranho, portanto às preocupações do proletariado). A direita, nacionalista, monarquista e/ou anti-semita, se opõe à revisão do processo, alegando que esta iria manchar a honra das Forças Armadas. A população toma violentamente parte por um lado ou pelo outro. O "patriotismo", inculcado em grande parte pela escola pública entra em conflito com os ideais de justiça que esta mesma escola difunde. É, na verdade, o conflito entre duas concepções políticas, baseadas, uma, na primazia da razão de Estado e a outra, na primazia da justiça social.

O caso ia sendo abafado lentamente quando Emile Zola publica no jornal radical "l'Aurore", sob o título de "J'Accuse" (Eu Acuso) um retumbante artigo a favor de Dreyfus. O escritor é condenado mas a partir do arti-

go, desencadea-se uma enorme campanha para a revisão do caso Dreyfus. Apesar da violenta oposição da direita de todos os matizes, que promove uma série de manifestações públicas na esperança de enfraquecer a República (e, para, alguns de derrubá-la), o processo é reaberto. A falsidade das provas aparece à luz do dia provocando a queda do gabinete ministerial de centro-direita e uma guinada à esquerda do governo ao qual se associam doravante os socialistas. A reabilitação definitiva de Dreyfus, mesmo assim, só ocorre em 1906.

O artigo de Zola foi o acontecimento chave que provocou esta reviravolta histórica, mostrando o poder exercido pela imprensa na Terceira República.

- 4 - Citado por Willard, Claude. Socialisme et Communisme Français. Paris, Armand Colin, 1967, p. 103.
- 5 - Estas são as 21 condições impostas pela I.C.
 - . Colocar sua propaganda e sua imprensa nas mãos de comunistas seguros;
 - . Afastar todos os reformistas dos cargos de responsabilidade;
 - . Organizar um aparelho clandestino e insurrecional;
 - . Promover uma agitação anti-militarista sistemática;
 - . Promover uma agitação sistemática no campo;
 - . Denunciar o "Social-patriotismo" e o "social-pacifismo". Pregar a transformação de toda guerra imperialista em guerra revolucionária;
 - . Romper com todos os partidos reformistas e centristas;
 - . Apoiar, pela ação, os movimentos de emancipação nas colônias;
 - . Formar núcleos comunistas nos sindicatos. Estes núcleos comunistas devem estar completamente subordinados ao partido;
 - . Combater a Internacional dos Sindicatos Reformistas e apoiar a nova Internacional dos Sindicatos Vermelhos;
 - . Depurar o grupo parlamentar;

- . Promover uma organização baseada nos princípios do centralismo democrático e estabelecer uma disciplina de ferro;
- . Depurar periodicamente as células dos seus elementos pequeno-burgueses;
- . Apoiar, sem reserva, todas as repúblicas soviéticas;
- . Elaborar um novo programa, fiel ao espírito da Internacional Comunista;
- . Aceitar, de antemão, todas as decisões da Internacional Comunista e do seu Comitê Executivo instalado em Moscou;
- . Adotar o nome de Partido Comunista, Secção Francesa da Internacional Comunista;
- . Imprimir todos os documentos importantes do Comitê Executivo da Internacional;
- . Convocar um congresso extraordinário para pronunciar-se sobre as 21 condições;
- . Zelar para que os dois terços dos organismos estejam nas mãos de camaradas que se declararem em primeiro lugar a favor da adesão à Internacional Comunista;
- . Excluir os adeptos que não aceitarem estas condições.

6 - Willard, Claude, op. cit, p. 140.

7 - As principais conquistas consagradas pelos "Acordos de Matignon" são as seguintes:

- . anistia aos grevistas;
- . redução da jornada de trabalho cuja duração máxima passa a ser de 40 horas semanais;
- . instituição dos dissídios coletivos;
- . férias remuneradas de 15 dias anuais;
- . plano de frentes de trabalho para dar emprego aos desempregados;
- . nacionalização das indústrias bélicas;
- . criação do Ofício do Trigo (para regularizar os preços do principal gênero alimentício do país);
- . prolongação da escolaridade obrigatória de até 13 para até 14 anos;

- . aumentos salariais reais de 15%;
 - . reforma do Banco da França, visando torná-lo independente do capital financeiro privado.
- 8 - É a primeira vez na História que os comunistas participam do governo, o que é visto, em si, como um fato revolucionário pelos contemporâneos.
 - 9 - A fundação de uma nova República visa marcar a ruptura tanto com o regime de Vichy, como com a 3a. República, "responsável por não ter sido capaz de evitar a guerra".
 - 10 - Violentamente oposto ao programa de nacionalizações posto em prática sob pressão popular em 1946, De Gaulle retirara-se do poder já nesse ano.
 - 11 - No início do século XX, o movimento das Universidades Populares (UP) atinge seu apogeu. Criado a partir do "caso Dreyfus", por volta de 1898, pretendia promover a união entre intelectuais e povo. Em 1907, havia 47 UP em Paris, 48 nos subúrbios da capital e 48 nas províncias, reunindo milhares de participantes. A maioria dos alunos era de operários. Em vários casos, eles eram os próprios coordenadores do movimento, principalmente quando as UP dependiam das Bolsas do Trabalho. A idéia principal que orientava as UP era reforçar a capacidade do povo de lutar pela justiça social, trazendo-lhe os conhecimentos necessários a isto. Os temas abordavam as mais diversas áreas: agricultura, cooperativismo, economia política etc. Ao lado de intelectuais famosos, as UP contavam com o apoio decisivo de inúmeros professores primários.
 - 12 - Martin, Roger. *Idéologie et Action Syndicale - Les Instituteurs de l'Entre deux Guerres*, Lyon, Presses Universitaires, 1982, p. 39.
 - 13 - Martin, Roger, op. cit, p. 40.

- 14 - Técnica desenvolvida por Célestin Freinet.
- 15 - Martin, Roger, op. cit, p. 443.
- 16 - Trata-se de um conceito-chave do pensamento leninista: é da "velha" sociedade capitalista que surge a "nova" sociedade socialista. Estudaremos, com maior profundidade, no terceiro capítulo, as repercussões deste conceito na práxis educativa de Freinet.
- 17 - Martin, Roger, op. cit, p. 441.
- 18 - Militantes comunistas e adeptos dos métodos de pedagogia nova.
- 19 - Martin, Roger, op. cit, p. 122.
- 20 - Freinet recebe um grupo delas na sua escola de Vence.
- 21 - Nesta reconstituição, a participação dos comunistas, já na ilegalidade desde o Pacto de Aço, foi decisiva a partir de 1941.
- 22 - Seclet-Riou: "Education Nouvelle et Réforme de l'Enseignement", in: Mialaret, Gaston, EDUCATION NOUVELLE ET MONDE MODERNE. Paris, PUF, 1969, cap. VII, p. 158.
- 23 - Idem, p. 156.
- 24 - Idem, p. 157.
- 25 - Cogniot, Georges. L'étape actuelle de la politique scolaire, in: Cahiers du communisme. oct. 1963, p. 63.
- 26 - É, notadamente, o argumento usado anos mais tarde por Baudelot e Establet em sua obra: "L'École Capitaliste en France" (Paris, Maspéro, 1971) quando, nas p. 301 e seguintes atacam o que chamam de "Planomania". O Plano Langevin-Wallon é particularmente visado, sendo acusado de constituir uma heresia do ponto de vista da teoria marxista e de acarretar, na prática, resultados totalmente opostos aos desejados (desmobilização dos docentes progressistas, reforço à ideologia meritocrática burguesa etc.).

- 27 - Cogniot, Georges. "La Pédagogie Nouvelle est Fonction de Sociêté". Paris, brochura (sem menção de editor), 1949.
- 28 - Estudaremos melhor no terceiro capítulo os fundamentos das teses da cúpula do PCF em matéria de educação.
- 29 - Berger, Ida e Benjamin, Roger. L'Univers des Instituteurs. Paris, Editions de Minuit, 1964.
- 30 - Idem, p. 118.

TERCEIRO CAPÍTULO

RESGATANDO AS RAÍZES

POLÍTICAS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE FREINET

A preocupação dos capítulos anteriores era tentar entender o tempo em que viveu Freinet, analisar os determinantes econômicos, sociais, políticos e profissionais dentro dos quais ele traça sua vida de cidadão e de educador.

A partir dessa análise, o que objetivamos no capítulo III é, na medida do possível, reconstituir as raízes e as teses básicas da proposta pedagógica de Freinet. Com efeito, há uma tendência recorrente no Brasil de se buscarem teorias de fora como algo que se possa aplicar de forma linear e etnocêntrica numa realidade política e cultural diferente. Freinet não escapa à regra e algumas tentativas de aplicação da pedagogia Freinet entre nós constituem uma aculturação a-histórica que enfraquece a intenção que a animava.

É esta intenção que tentaremos resgatar em parte. Não pretendemos resgatar a totalidade do projeto freinetiano que, pela sua vastidão e pelo seu caráter multiforme, mereceria, com certeza, um trabalho bem mais longo e aprofundado. O que desejamos é apenas analisar alguns aspectos e elementos que nos parecem de fundamental importância para uma compreensão não distorcida deste projeto e que, acreditamos, podem alimentar o debate sobre a atual escola pública brasileira.

1. OS LIMITES DE TODA TENTATIVA BIOGRÁFICA

É extremamente difícil traçar um perfil da vida de Freinet que não seja parcial e limitado. Trata-se de uma personalidade múltipla, em permanente ebulição. Freinet, dizia, brincando, um dos seus amigos, "tinha, pelo menos, vinte idéias novas por dia". Seria um contra-senso querer aprisioná-lo (e às suas idéias) num desses esquemas lineares em que, via de regra, se redigem e se restringem as biografias.

Não queremos sucumbir a essa tentação simplificadora por considerar que ela revela, quase sempre, apenas a superfície dos fatos. O anedótico com frequência oculta o essencial e impede que seja analisado com a desejável acuidade.

Existem muitos relatos da vida de Freinet. O mais conhecido, que constitui, sem dúvida, uma das melhores fontes de pesquisa é o livro "Naissance d'une pédagogie populaire"¹ (Nascimento de uma pedagogia popular) escrito por sua mulher, Elise. Quase todas as demais biografias se inspiram nele mas não conseguem desvencilhar-se de uma certa propensão para a hagiografia: Freinet aparece como uma personagem exemplar, isento de erros e contradições, sempre vítima incompreendida de malignos perseguidores.

Outra característica da maioria dessas biografias é a de representar Freinet como um ser dotado, ao longo de toda sua carreira, de um pensamento acabado, coeso, de um corpo único de doutrina. Ora, a leitura, mesmo parcial, de

sua enorme produção escrita, mostra um pensamento multiforme, não raro desconcertante e mesmo contraditório. Não é que não seja relativamente fácil destacar as grandes linhas às quais se manteve fiel até o fim. Mas, ao lado delas, há as mil tomadas circunstanciais de posição, às vezes conflitantes entre si, de quem está engajado no cotidiano de uma luta concreta, dentro de situações históricas particulares.

Além disto, Freinet dedicou à educação quase meio século de sua vida. Seria absurdo imaginar que seu pensamento não tenha sofrido qualquer alteração durante este tempo todo. Se, por um lado, o senso comum dá a impressão que sua obra é uma lenta construção unidirecional onde cada peça acrescida completa o edifício, por outro lado, percebe-se, no estudo um pouco mais acurado, que a perspectiva do arquiteto, seu projeto inicial vai sendo paulatinamente modificado ao longo dos anos, ao ponto de reorientar imperceptivelmente o sentido das partes já edificadas. As alterações não significam nenhuma troca radical de rumo — as opções fundamentais permanecem as mesmas — mas, pouco a pouco, vão mudando sensivelmente a fisionomia geral da construção.

Como não podia deixar de ser, a visão que Freinet tem do papel da educação, o seu projeto pessoal de educador sofre nítidas alterações com os acontecimentos que marcam sua vida pessoal e com as mudanças da conjuntura política e social da França e do mundo.

Pela leitura dos seus escritos, podemos identifi-

car várias fases nesta evolução. A primeira, que vai do início dos anos 20 até 1936, mostra um Freinet decididamente engajado ao lado dos docentes revolucionários. Entra no PCF, o qual se encontra então em sua fase mais esquerdista. Milita igualmente na Federação do Ensino (ou Sindicato Unitário), cuja seção departamental dirige por dois anos. Escreve artigos na revista "L'École Emancipée", órgão dos docentes unitários, assim como no jornal "Clarté", o qual reflete as propostas socialistas. A revista que publica recebe o nome de "L'Éducateur Proletarien" ("O Educador Proletário"), o que, em si, já é todo um programa de trabalho. É a sua fase mais contundente e, talvez, mais criativa. Ne-la é que é formulada e implementada a maioria das técnicas e propostas teóricas que constituem o corpo da pedagogia Freinet. É, a nosso ver, a fase mais fecunda de sua obra, quando a teoria acompanha passo a passo a prática, realimentando-a constantemente num processo dialético. É nela que concentraremos o essencial do nosso estudo.

A segunda fase inicia-se com a Frente Popular. É um momento de grandes esperanças para Freinet, em que ele se deixa contagiar pelo que chamaríamos de "ilusão da esquerda no poder". Analisaremos mais adiante esta fase que se caracteriza por uma certa "oficialização" da pedagogia Freinet.

A Segunda Guerra Mundial inicia a terceira fase, trazendo uma ruptura que nos parece decisiva. Freinet vê-se forçado a interromper suas atividades propriamente escolares e encontra-se em situações determinantes de anormali

dade (o campo de concentração, a clandestinidade da Resistência). Estudaremos, também, posteriormente, as consequências destes acontecimentos que exercem um peso considerável na evolução do seu pensamento. Esta fase é marcada pela redação das "grandes obras" do pensamento Freinetiano: "A Educação do Trabalho", seguida de "Ensaios de Psicologia Sensível". Elas têm por objetivo consignar o corpo de doutrina de toda uma proposta pedagógica, a qual aparece então como um todo orgânico. Mas constituem, também, uma reflexão "a posteriori", sobre o caminho percorrido, uma espécie de reconstrução em segundo grau e refletem, por isso, de forma bastante interessante, as reinterpretações feitas, num outro momento, pelo próprio autor e protagonista.

A Libertação é, para Freinet, o início de uma nova fase, um momento de muito entusiasmo. Com seu otimismo habitual, oferece-se para participar da reconstrução do sistema escolar. Injustamente acusado de colaboracionista por membros da Resistência externa, vê-se marginalizado pelas forças que são chamadas a redigir o plano Langevin-Wallon.

No início dos anos 50, estoura, no seio do PCF uma polêmica da qual, a contra gosto, ocupa o centro. Um dos jovens intelectuais do partido, Snyders, seguido de outros, escreve um virulento requisitório contra a pedagogia nova em geral e contra a pedagogia Freinet, identificando-a com aquela. Analisaremos mais adiante as circunstâncias políticas desta polêmica que culmina com a expulsão de Freinet do PCF. Ela foi, acreditamos, determinante para sua evolu

ção posterior e a busca de outros paradigmas, baseados, no fundamente, no pensamento de Teilhard de Chardin.

A maioria das biografias publicadas deixa de revelar esta guinada notável do pensamento freinetiano. As raízes desta falha encontram-se, a nosso ver, no fato de ignorarem o contexto político e social mais amplo no qual ele se situa e de negligenciarem relacionar esse contexto com os fatos de sua vida. Boa parte dos relatos é consagrada à narração linear das peripécias de sua trajetória pessoal.

Sem querermos desmerecer a originalidade desta trajetória ou ceder a um mecanicismo que faria do educador Freinet apenas o produto das relações econômicas e sociais que o circundam, tentaremos resgatar a dimensão social e coletiva desta "história de vida", reconstituir, como diria Gramsci, seu "inventário", mostrando como, ao ser sub-metido a determinantes próprios da época e do meio em que viveu, soube trabalhá-los de forma inédita, explorando incansavelmente os limites históricos que lhe impunham.

Célestin Freinet foi, verdadeiramente, homem do seu tempo, de uma época rica de esperanças, onde os ideais progressistas, sob o impacto da Revolução de Outubro tiveram um impulso considerável, época, no entanto, profundamente marcada por duas guerras e pela maior crise econômica até então vivida pelo mundo capitalista. Ao longo dos quarenta e seis anos de sua carreira, ele incarnou, na sua própria vivência, as lutas, avanços e recuos, acertos e equívocos do corpo docente francês. Foi, antes de tudo, como ele mesmo reivindicava veementemente, um "simples profes-

sor primário". Embora não possamos aceitar que ele tenha sido "apenas isto", temos que encarar com a maior seriedade esta opção fundamental de ação que nunca deixou de corresponder a uma autêntica inserção no real: mesmo ao escrever obras teóricas, Freinet nunca se distanciou da prática educativa de base, vivia, falava e respirava como um docente de primeiro grau. A este respeito, é bom lembrar o depoimento de Elise, sua mulher, sobre o início de sua carreira:

"Ele quer permanecer neste meio social, integrar-se ao vilarejo, aos camponeses, a toda a classe trabalhadora à qual a escola pública se ligou. Então, decididamente, continuará professor primário".²

Ele explorou ao máximo os limites históricos do tempo em que viveu. Mas não estava a seu alcance exceder esses limites. Ele próprio tinha consciência disto e seria contrariar a filosofia de toda sua obra transformá-lo num modelo atemporal para toda e qualquer situação.

Ser fiel a Freinet é, genuinamente, na linha do que ele mesmo pregou, ultrapassá-lo, não transformar a sua obra em mais um sistema "escolástico".

Para que isto se torne possível é necessário, a nosso ver, desenhar, com a maior precisão possível, as múltiplas relações que tecem a trama desta vida tão rica. Somente a partir daí é que, num outro tempo e numa outra realidade social, será, talvez, viável continuar sua obra, despojando-a do que contém de contingente e de relativo, in-

ventando, também, a partir de caminhos que ela aponta, novas técnicas, novos instrumentos de trabalho para a realização do objetivo maior que anima tanto seu esforço como o de muitos educadores brasileiros de hoje: uma escola pública realmente a serviço das classes populares.

2. O EDUCADOR FREINET: "UMA RICA SÍNTESE DE MÚLTIPLAS RELACIONES"

2.1 - A infância

Freinet nasce no final do século XIX, em 1896, e no sudeste da França. Ambos, esses dados têm importância determinante. Terão, indubitavelmente, repercussões na sua evolução futura.

Em 1896, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho, a República está plenamente consolidada. Pode-se até dizer que está na sua fase áurea. A última ameaça séria à ordem republicana (a tentativa de golpe do marechal Mac Mahon) deu-se 23 anos antes e ninguém, a não ser um exíguo grupo de monarquistas, pensa em restabelecer o antigo regime.

No plano das idéias, o pensamento positivista goza de difusão quase universal. A moral que o completa dá-lhe uma força verdadeiramente hegemônica.

Mas, em 1896 também, o caso Dreyfus tem dois anos. É o primeiro acontecimento a abalar seriamente, na França, a unanimidade em torno do pensamento dominante. Em consequência disto, pelo menos em parte, os movimentos socialistas começam a ganhar força, até no seio do próprio corpo docente.

Entretanto, a escola pública primária, "laica, gratuita e obrigatória", pedra angular do edifício republicano, está realmente enraizada nos menores lugares do país. Pouco mais de dez anos foram suficientes para que se afirmasse e passasse a ser uma das instituições mais respeitadas do Estado.

"Cidadão da República", o menino Freinet nasce, também, camponês, e numa das regiões mais atrasadas, do ponto de vista capitalista, do país. Ali predominam modos imemoriais de produção agrícola e, conseqüentemente, padrões bastante tradicionais de relações sociais. Em vários aspectos, e com os devidos cuidados, poder-se-ia comparar esta região com algumas partes do interior brasileiro: o latifúndio (que, na França de então, é uma forma bastante atípica de propriedade rural); o poder dos donos de terra apoiados pelas demais estruturas locais de dominação (Igreja, notáveis, "intelectuais tradicionais" no sentido gramsciano da palavra); a submissão quase total dos trabalhadores aos patrões, parte por falta de oportunidades de emprego, parte pela ausência de uma organização maior que os congregue com vistas à defesa dos seus interesses.

Quando nasce, Freinet encontra-se, assim, numa es

pécie de encruzilhada do "velho" e do "moderno" - num mundo ainda pré-capitalista "com sobrevivências de medieval", dirá ele posteriormente num estudo sobre sua região - mas com uma face profundamente atual, moderna: a presença indiscutida do ideário republicano, cuja penetração se dá, essencialmente, pela escola.

Filho de pequenos camponeses, Freinet conhece a pobreza, mas não a miséria dos que só têm seus braços para alugar. Sua visão de mundo é, de certa forma, também influenciada por essa origem familiar. Certas vezes, quando membro do partido comunista, Freinet foi acusado de "pequeno burguês". Sem chegar a esta "rotulação" que considera ramos pouco esclarecedora e, afinal de contas, contrária a um autêntico pensamento dialético, não há como negar que o fato de não ter sido, desde a infância, totalmente destituído dos meios de produção teve influência não negligenciável no pensamento do nosso autor. Sua família compartilhava, provavelmente, de uma visão de mundo em que o trabalho ainda era percebido como força relativamente autônoma. Talvez venha daí pelo menos em parte, uma das faces incontestáveis do seu pensamento, a dimensão libertária, a adesão a certos aspectos do ideário anarquista.

Também por suas origens familiares, Freinet conhece desde cedo as tarefas da lavoura, e, em particular, o pastoreio de cabras que era, frequentemente, atribuição das crianças. O jogo, a brincadeira gratuita, quase que são totalmente alheios, mas ele consegue encontrar um prazer intenso e, até certo ponto, lúdico, no desempenho dos

afazeres que lhe são atribuídos: os trabalhos socialmente úteis fazem com que se sinta, desde a infância, parte de uma coletividade onde todos, homens, mulheres e crianças, têm sua contribuição a dar.

A criança, como salienta Philippe Ariès,³ é uma invenção moderna que surge com a ascensão da burguesia. Reflete a situação de uma classe social em que os mais jovens, longe de participarem da luta pela sobrevivência do grupo familiar, aparecem, ao contrário, como fundamentalmente dependentes, "menores de idade".

As classes populares, porém, pela sua própria inserção no processo produtivo, têm uma visão totalmente diferente do papel dos mais novos. Para elas, estes não são "seres a parte", diferentes do adulto. São, iguais, mesmo se ainda em processo de aprendizagem. Sua contribuição no trabalho comum é verdadeiramente necessária, e, por isso, levada muito a sério.

Esta experiência, a vivência de uma infância popular, exerceu, acreditamos, um papel fundamental para a concepção que Freinet sempre teve da atividade infantil, e que se traduz numa oposição veemente a certas correntes da escola nova, particularmente as teorias montessorianas. Nestas correntes, coerentes com a visão liberal, a criança é percebida como um ser, em si, diferente do adulto, com uma psicologia, interesses e necessidades próprios. Freinet não compartilha desta visão. Para ele, as crianças têm o seu lugar, a sua contribuição a dar ao trabalho humano. São membros da comunidade trabalhadora de que fazem parte. Es

te, acreditamos, é, em todo o sentido da palavra, um dos fundamentos principais da escola do trabalho tal como ele a define: o ser humano se faz pelo trabalho criador. Mas não se trata de qualquer trabalho. Para ser formador, este precisa necessariamente ter utilidade social, produzir valor de uso real.

A escola, via de regra, imita a vida, mas não é a vida. Representa, encena a atividade laboriosa, mas não enseja um trabalho autêntico. Para citarmos um exemplo, muitas vezes evocado por Freinet, a redação, mesmo de "tema livre", não constitui um trabalho verdadeiro. Seu objetivo é propiciar uma aprendizagem, mais ou menos abstrata da língua escrita ou, pior, permitir que o professor dê nota ao aluno. Não tendo uma utilidade social real, não é trabalho. A correspondência escolar, ao contrário, ao ensejar situações de comunicação autêntica entre os alunos de várias turmas e seus professores, constitui um trabalho socialmente útil, "verdadeiro" e não deixa de ser, também, um meio de aprendizagem da língua.

Veremos como, ao travar conhecimento, nos anos 20, com os fundadores russos da escola politécnica, a qual tenta integrar concretamente o trabalho escolar à grande atividade humana, Freinet enriquecerá no plano teórico sua intuição inicial sobre o valor educativo do trabalho.

Os anos de infância trouxeram para Freinet, além do amor ao trabalho, uma profunda identificação com o mundo rural. Toda sua vida, sentiu-se um camponês. Sua visão do campo, e, em muitos aspectos, de um campo pré-capitalis

ta, marca profunda e duradouramente suas concepções pedagógicas. Muitas vezes falou-se do seu "rousseauismo". Não há dúvidas de que certos trechos "bucólicos" de sua obra, particularmente de textos escritos no último terço de sua vida, têm ressonâncias que lembram o "Emile": as metáforas e analogias rurais abundam. O professor é um "pastor de ovelhas", conhece seu "rebanho", sabe oferecer-lhe, na hora exata, a "água e os alimentos" que permitirão seu "crescimento natural" etc.

Na concepção de Freinet, a escola precisa guardar profundas e essenciais relações com a natureza e o campo. Taxa a cidade de "artificial", denuncia as "escolas-quartéis" onde as crianças não têm nenhum contato com a natureza.

Embora o movimento criado por Freinet tenha operado posteriormente uma nítida evolução com relação a essas concepções, promovendo uma autêntica adaptação da sua proposta pedagógica à escola urbana, não resta dúvida de que, para ele, a escola ideal se situa no campo. É uma "reserva de crianças", um pouco no modelo das reservas ecológicas, onde animais e plantas vivem livremente, protegidos dos ataques predadores, e podem desenvolver-se realmente. Este é o ideal que tentou realizar, a partir dos anos 30, na sua escola de Vence.

Na raiz desta concepção, há uma crença na bondade fundamental da natureza e do universo, crença esta que se vai arraigando com o passar dos anos ao ponto de se constituir num sistema de pensamento de certa forma totalizante

no final da vida, mediante a inspiração no pensamento de Teilhard de Chardin.

Neste sentido (mas não em todos), Freinet é, sem dúvida, um discípulo de Rousseau. No entanto, é preciso ter em mente que, no século XVIII, este não foi o único a lembrar que o homem é, na origem, um "animal natural". Em oposição às ideologias religiosas que salientavam a "essência espiritual" do homem, os filósofos materialistas daquela época, cujas teses neste sentido são retomadas posteriormente pelo pensamento marxista, afirmam que os homens são, unicamente, seres materiais e, portanto, radicalmente integrados à natureza e ao universo. Há, no entanto, entre o pensamento destes materialistas e o pensamento de Freinet, uma diferença importante: para eles, a natureza não é, em si, boa ou má. É o que lembrará posteriormente a mulher de Freinet, Elise, a qual parece divergir bastante do seu marido neste sentido. Em vários artigos publicados a partir de 1934 no "Educador Proletário", ela faz a apologia do que chama de "naturismo proletário". Situando-se explicitamente na tradição marxista, ela tem o cuidado de diferenciar o naturismo materialista do naturismo pequeno-burguês em voga no final dos anos 30 sob a égide dos romances de Jean Giono. Segundo Elise, este naturismo constitui, tão somente, uma "ideologia virgiliana, inchada de lirismo campestre e de ingenuidade sentimental. O homem não olha para seu umbigo e para as estrelas e, entre estes dois pontos extremos, acredita ter realizado a libertação dos homens".⁴

Elise insiste no fato de que a natureza, tal como a técnica, é, em si, indiferente. Pode ser usada em benefício dos homens ou contra eles. Nos seus artigos, ela condena o capitalismo predador que destrói a natureza com o único objetivo do lucro.

Freinet, também, salienta o lado destrutivo deste sistema econômico, quando retrata a condição das "famílias de trabalhadores dominadas pela maldição capitalista: aridez das cidades, miséria das habitações, amontoamento das vilas operárias sem ar, sem horizontes, sem flores, sem árvores, sem animais(...)"⁵ Mas, através do modelo capitalista de desenvolvimento, o que Freinet condena principalmente é a civilização urbana, o uso perverso da técnica.

A técnica é necessária e veremos mais adiante a importância central que Freinet lhe atribui em toda sua obra, mas seu uso deve ser direcionado por um projeto que vise uma efetiva melhoria das condições de vida dos homens e, no caso, das crianças, das condições de aprendizagem autêntica.

Com relação à aprendizagem, é particularmente interessante tentar analisar as relações que Freinet estabelece entre ela e a natureza. Partindo da observação da maneira como, nas suas transformações, a natureza procede — por ensaio e erro, num imenso e constante "tatear" — preconiza um tipo de ensino baseado na busca. É o que ele chama de "método natural". A antinomia aparente destes dois termos esconde toda uma concepção da aprendizagem: para ele, por exemplo, a criança aprende "naturalmente" a falar, (co

mo que movida por uma lei da natureza), sem decorar regras prévias, sem métodos preestabelecidos, se autocorrigindo a partir da observação dos modelos que estão a sua volta e das observações de sua mãe. Esta não se preocupa em estabelecer uma gradação na aprendizagem, deixa que ela flua "naturalmente" a partir das necessidades do cotidiano.

Da mesma forma, a criança pode aprender a ler, a resolver problemas matemáticos, a construir conhecimentos nas mais diversas áreas (e não somente nas das matérias que estão no programa), a criar obras de arte etc. Basta favorecer e encorajar constantemente a tendência "natural" que a leva a sempre procurar ultrapassar seus limites. O papel do professor é de, incansavelmente, abrir perspectivas novas para esta busca, em si profundamente "natural".

A perspectiva naturalista que se depreende da leitura das últimas obras de Freinet é muito complexa, difícil de ser analisada. Nascida de uma experiência determinante na infância, alimentada pela leitura de Rousseau e pela incorporação de parte das teses materialistas, mostra-se multiforme sem, contudo, perder uma certa coerência interna: o campo, em Freinet, não é espiritualizado como em certas ideologias burguesas mencionadas por Elise: as árvores, as flores não têm "alma", como nos romances em voga na época; o trabalho na lavoura é difícil e a natureza rebelde. No entanto, é impossível fugir à impressão de que esta é, no fundo, idealizada. Para nosso autor, somos parte do grande universo, o qual, em si, é bom e fecundo. Um autêntico reencontro do homem com sua condição implica que

ele seja capaz de colocar-se de novo em harmonia com esta respiração universal, com a mãe natureza.

Este é um dos objetivos e, mais ainda, o meio de ação da escola. Sem retorno à natureza, no ser e no viver, não há aprendizagem autêntica. Daí a necessidade de situar esta escola no campo ou, se isto não for possível, de rodeá-la pelo menos de alguns elementos "naturais": água, terra, plantas, animais.

Destas observações não se deve contudo concluir que Freinet, da mesma forma que Rousseau, preconiza um retorno à natureza que signifique na verdade uma condenação da sociedade. O campo freinetiano é social, não é separável da sociedade maior na qual está inserido. A escola tam pouco, mesmo situada num ambiente rural, pode fugir um minuto aos determinantes sociais maiores que a condicionam. Nisto opõe-se também aos escolanovistas, principalmente suiços e americanos, que acreditam na possibilidade de uma escola afastada dos conflitos sociais. É o que ele expressa alguns anos mais tarde:

" Há uma neutralidade relativa, a dos pedagogos que escondem suas escolas novas nos bosques ou nas montanhas, longe das aldeias, longe, sobretudo, das cidades:

Ali, eles tentam fazer dos seus alunos os 'homens puros e fortes' que constituirão, futuramente, o fermento de vida e moralidade a ser introduzido num mundo efervescente(...) Prefiro, de longe outra educação : aquela, mais difícil, porém mais fecunda, de uma escola inteiramente mesclada à vida e ao mundo do trabalho".⁶

A partir dos sete anos, Freinet frequenta, sem grande prazer, a escola pública do vilarejo. Estamos em pleno auge da "batalha laica" e os "Hussardos Negros da República", presentes nos mais remotos cantos do país, se empenham em inculcar o saber aos futuros cidadãos. Seus métodos são austeros. Pior ainda, seus ensinamentos ignoram propositadamente a experiência de vida dos seus alunos. Seu papel não é valorizar a visão de mundo das crianças do povo para, a partir dela, alcançar uma visão mais científica. É, explicitamente, inculcar-lhes aquela que os governantes republicanos julgam apropriada a sua condição subalterna na sociedade. Lembremo-nos das palavras de Jules Ferry citadas no primeiro capítulo deste trabalho.

A experiência tediosa desta primeira escola marcou profundamente Freinet. Do tédio passou à rejeição, mas sem entender ainda a essência dos seus fundamentos ideológicos. Neste momento, sua crítica é realmente próxima da crítica escolanovista clássica: o ensino dispensado na escola pública é "tradicional", "escolástico", despreza a "vida" etc.

Pouco a pouco e, de uma certa forma, concomitantemente ao seu engajamento político, Freinet vai tomar consciência do caráter ideológico do ensino público, do papel que desempenha no reforço da dominação, e sua luta passa a ser, então, em favor do que ele chama "a escola do povo", de uma escola que participe da luta por uma mudança radical das estruturas sociais.

2.2 - A Escola Normal

Apesar de tudo, o aluno Freinet sai-se bem nos estudos e inicia o itinerário de centenas de adolescentes camponeses-da época: será professor primário. Aos quinze anos, enfrenta com sucesso o concurso da Escola Normal masculina de Nice. Sobre estes anos, mostra-se discreto, mas, conhecendo a natureza e o conteúdo da formação dos futuros mestres naquele tempo, é possível inferir várias eventuais influências que, no entanto, não se deram de forma linear. Em outras palavras, se Freinet as absorve, ele também, em muitos casos, inverte-lhes o sentido.

Um exemplo é a tradicional visão do ensino como um sacerdócio, abundantemente inculcada nas Escolas Normais. Freinet denuncia posteriormente esta inculcação, mostrando que é mais um dos meios pelos quais a burguesia procura tornar aceitáveis as péssimas condições de vida e trabalho dos professores públicos. No entanto, quando ingressa no magistério, ele passa a dedicar-se de corpo e alma a seu trabalho, gastando com ele praticamente todos os seus momentos de liberdade e, não raro, seus poucos recursos. Sua esposa, Elise, relata como o casal vivia coberto de dívidas por causa das compras de material educativo que, na ausência de verbas oficiais, fazia para levar a bom termo sua proposta pedagógica.

Haveria então, aqui, uma contradição entre a compreensão que Freinet tinha da realidade, a percepção do caráter ideológico do "sacerdócio docente" e sua prática concreta?

Creemos que não. O ensino nunca foi, para ele, um sacerdócio, conceito que implica a adesão a uma fé, a uma verdade revelada, a renúncia a si mesmo, a doação, e sim uma militância, um engajamento voluntário e racionalizado. Dedicou-lhe sua vida, porém conservou constantemente todo seu poder de crítica, de contestação, quanto à instituição escolar. Militou para, na medida dos limites que lhe eram impostos, transformá-la, encarando esta militância como parte de outra, maior, que visava a transformação das próprias estruturas da sociedade.

As Escolas Normais constituíam, como analisamos anteriormente, o principal centro de difusão da ideologia republicana. Mas a época que antecede a primeira guerra mundial é, também, aquela em que nasce o sindicalismo docente, o qual, como todo o sindicalismo francês da época, encontra-se na confluência do ideário socialista e da herança proudhoniana.

Este primeiro sindicalismo docente, oficialmente proibido, surge e se firma a partir de um associativismo de caráter essencialmente corporativista. Os movimentos de normalistas exercem, então, um papel determinante de vanguarda para sua politização. Quando o jovem Freinet ingressa na Escola Normal de Nice, já o encontra bem implantado (o sul da França é uma das regiões pioneiras neste sentido) e o "Manifesto dos Professores Primários Sindicalistas", lançado, como vimos, em 1905, já é amplamente conhecido.

A dialética da influência desses três ideários — o republicano, o socialista e o libertário — vai marcar

profundamente Freinet. Uma das chaves para a compreensão de sua obra é o desvelamento desta "síntese precária", sempre recolocada em questão, entre fontes teóricas tão diversas e, às vezes, contraditórias.

Nos anos de Escola Normal, o mais pregnante deve ter sido, acreditamos, o pensamento republicano. Por isso, procuraremos partir dele para estudar esta fase e sua influência sobre o resto da vida do nosso autor. Tentaremos analisar, ao mesmo tempo, como se dá, dialeticamente, a interferência dos outros pensamentos ao longo de sua obra. A nossa intenção é sublinhar as influências principais, os "temas mestres" de cada época, acompanhando depois sua evolução à medida que outras influências e a própria vivência das lutas e da prática docentes os vão modificando e, até, redirecionando ao longo de toda uma vida.

Do pensamento republicano já salientamos um aspecto: a repercussão da ideologia do "sacerdócio docente" na obra de Freinet. Mostramos como ele lhe inverte o sentido ao assumir seu trabalho de educador como uma militância no sentido profundamente político da palavra.

Mas há outros conceitos do ideário republicano que consideramos centrais para a compreensão do nosso autor. Um deles se refere à visão positivista que representa o ensino primário público como o motor do progresso social e moral pelo saber. Graças a ele, o povo livrar-se-á do obscurantismo religioso e terá acesso ao conhecimento racional, fator de justiça e de igualdade social.

Que influências exercem em Freinet estes ensina-

mentos? Por um lado, pode-se dizer que reforçam a própria tendência para um otimismo inabalável na ação educativa; mas, por outro, ele está longe de adotar sem restrições as posições republicanas e liberais naquilo que se chamaria de "otimismo em educação". Como se dá esta difícil síntese?

Freinet, já o dissemos, é, por característica pessoal, um otimista. Chega, às vezes, a suscitar a ironia amistosa dos seus próprios companheiros. Um deles escreve em 1937: "O otimismo em pequenas tragadas é uma excelente coisa. Mas me parece que no seu último artigo, você enche demais seu copo."⁷ No ano seguinte, em 1938, Freinet publica no "Educateur Prolétarien" um artigo sintomático neste sentido. Sob o título: "A causa está ganha!" retrata a expansão e a aceitação cada vez maior da pedagogia Freinet na França da Frente Popular e no exterior. O tom triunfalista só encontra restrição ao final: a causa está ganha se permanecerem as atuais condições políticas. Consciente do perigo fascista, conclama os educadores a lutar contra ele. Mas isto não abala seu otimismo fundamental e este, não há como negá-lo, o leva a erros de avaliação evidentes. Em 1938, por exemplo, a causa que Freinet defende — a universalização das técnicas que elaborou sob forma de uma pedagogia de massa — está longe de poder ser considerada como ganha, independentemente da ascensão do fascismo e apesar do apoio que lhe dá o Ministro da Educação da Frente Popular. Milhares de outros obstáculos se interpõem, a começar pelas resistências do corpo docente contra ela e pela falta de verbas para sua implementação. O

título do artigo refletiria, então, uma certa inconsciência de Freinet? Até certo ponto, sim, na visão de quem analisa friamente os fatos concretos. Mas é preciso considerar outro aspecto, o valor que reveste, na própria pedagogia Freinet, a ênfase no que muitos educadores modernos chamariam de "reforço positivo", no poder contagiante do sucesso levar a um sucesso maior ainda. Talvez o artigo seja, antes de mais nada, um recurso pedagógico destinado a fortalecer o ânimo dos companheiros, a mostrar-lhes o caminho percorrido e a ajudá-los a enfrentar a dura realidade quotidiana? É difícil acreditar num Freinet, que demonstra, em outros lugares, ter plena consciência dos limites de toda tentativa de renovação educacional num sistema capitalista, caindo vítima da "ilusão pedagógica". Por isso parece-nos mais plausível que esteja usando naquele momento, para si e para os seus companheiros, de um recurso pedagógico destinado a "fortalecer o moral das tropas". Por experiência própria, ele sabe que este recurso funciona e pode converter-se num poderoso motor para a ação.

É espantosa a capacidade de Freinet de "renascer de suas cinzas" após golpes que derrubariam qualquer outro — a mutilação na primeira guerra mundial, a expulsão do ensino público, a destruição de toda sua obra durante a ocupação alemã, o campo de concentração, a expulsão do PCF, só para citar os principais. Humilde e megalomaníaco ao mesmo tempo, não põe em dúvida em nenhum momento o sucesso final, isto é, o advento da revolução socialista e a efetiva implementação de sua "pedagogia proletária" a ní

vel de massa. Talvez tenha percebido que, sem o ancoramento firme numa utopia, nada se faz de valioso.

Creemos que só há uma maneira de compreender esta visão complexa da escola, que se depreende da ação de Freinet: tentar percebê-la numa perspectiva dialética.

Vários educadores, neste aspecto, têm denunciado a existência de duas maneiras recorrentes de trair o pensamento dialético. A mais comum, num passado recente e ainda atualmente, tem sido o excesso de pessimismo: o sistema escolar não consegue nada a não ser reproduzir a dominação. O educador que imagina ou finge imaginar que sua ação pode ser transformadora, ou é de má fé ou está iludido.

A outra forma, conhecida como o "otimismo em educação", não está muito difundida hoje nos meios intelectuais, embora permaneça bem viva no senso comum. No entanto, ela impregnava todo o ideário republicano das Escolas Normais no tempo em que Freinet se formou.

Ansioso por profundas mudanças sociais, Freinet dedica toda sua vida e todos os esforços à causa da educação. Não seria ele, no fundo, um incorrigível "otimista em educação?" Não teria a Escola Normal inculcado nele esta visão para o resto da vida? Tentaremos analisar esta hipótese que não raramente torna-se afirmação nas declarações dos seus adversários.

Já consignamos anteriormente como Freinet demonstra, em vários dos seus escritos, ter consciência do papel da escola na reprodução social. Esta tomada de consciência se dá muito cedo na sua vida e foi certamente reforçada pe-

la experiência da primeira guerra mundial. Na introdução de um dos seus livros: "Pour l'école du peuple" (Pela escola do Povo), ao retrazar um breve histórico da educação, evoca nesses termos a fase pós-1789:

"Nova etapa no século XIX. A instrução do povo tornou-se uma necessidade econômica. O capitalismo triunfante instituiu, portanto, a escola pública, a qual foi, pelo menos por um tempo, adaptada aos objetivos específicos que tinham motivado seu surgimento. Não se tratava, no fundo — quaisquer que fossem as teorias e os discursos dos acadêmicos idealistas — de elevar o povo, senão de prepará-lo para preencher com mais eficiência e racionalidade as tarefas novas que o maquinismo lhe ia impondo. Ler, escrever, contar, tornavam-se as técnicas de base sem as quais o proletariado não era nada a não ser um operário medíocre. Da mesma forma, rudimentos de literatura, de geografia, de história, de ciência e moral deveriam aperfeiçoar a adaptação do indivíduo aos estreitos limites do seu novo quadro econômico.

Esta adaptação foi mais ou menos perfeita durante o período 1890-1914. O próprio povo estava aparentemente satisfeito e até bastante orgulhoso de uma escola que fazia dos seus filhos 'doutores'. Os filósofos exaltavam as virtudes da razão e da ciência, estes novos deuses; a Pátria parecia solidamente cimentada e os comerciantes de toda espécie realizavam, com toda segurança, excelentes negócios.

Todavia, o encanto rompeu-se, e a fraude macabra de 1914-1918 contribuiu amplamente para isto. Pouco a pouco, os mais esclarecidos e os melhores elementos do povo tomaram consciência do destino de sua classe e das mentiras interesseiras propagadas pela educação que tinham recebido(...)"⁸

Este trecho, que fizemos questão de citar em toda sua extensão, ilustra bem a posição de Freinet quanto ao poder "libertador" da instrução. A escola, mesmo universalizada, é de classe e visa servir à ordem social burguesa. A escola não é o motor do progresso. Ela tampouco é, como o queriam os fundadores da escola da República, a prefiguração da futura sociedade ideal: "Denunciamos a ilusão dos tímidos que esperam fazer florescer, em meio ao caos social, uma pedagogia e uma escola suscetíveis de servir de modelo para as realizações sociais futuras"⁹. A escola não é o microcosmo da sociedade científica e moralmente superior sonhada pelos positivistas. Ela não escapa aos determinismos sociais. A percepção do seu papel reprodutor se faz muito cedo em Freinet, sob influência evidente do pensamento socialista e do sindicalismo unitário a cujas teses ele adere ainda nos anos 20. Já em 1924, num artigo publicado no jornal "Clarté" — o qual reflete as posições da Terceira Internacional —, ele denuncia: "Acobertado pelas palavras de justiça, fraternidade, pátria e humanidade, escondem-se os verdadeiros motivos: os interesses capitalistas". Em 1931, num artigo do "Educador Proletário",¹⁰ ele acrescenta: "Guardamos infelizmente na mente a hipócrita

ilusão de uma escola que conciliaria, graças a sua neutralidade, todas as teorias pedagógicas e sociais, de uma educação a serviço das crianças, ao passo que ela serve exclusivamente, como todas as escolas, à classe que a cria e administra. Tal ilusão leva os proletários a defender uma organização que, na sua própria essência, é anti-proletária".⁹

Freinet aproxima-se quase, aqui, das teses mais radicais dos anarquistas sobre a escola pública, mas isto não o leva, como eles, a preconizar o fim do ensino público. No entanto, existe, com certeza, uma oposição fundamental entre seu pensamento e a visão republicana de educação: não é a partir da escola que ocorrerá o advento da sociedade justa e igualitária inscrita no ideário jacobino. Isto não significa que se devam cruzar os braços, pois, ao mesmo tempo que a escola é reprodutora das relações, ela é espaço de contradição onde se manifesta, também, a luta de classes. Ela suscita, pela sua própria existência, enormes esperanças no proletariado:

"Chegamos ao seguinte ponto: um fosso cada vez maior separa a escola pública tradicional; própria da democracia capitalista do início do século, das necessidades imperiosas de uma classe que precisa formar as novas gerações à imagem e semelhança da sociedade que ela antevê e cuja majestosa construção ela já iniciou".¹¹

Longe da ilusão do "saber salvador", longe, tam bém, da "mistificação pedagógica",¹² é preciso, no entan- to, ser fiel às aspirações de toda uma classe, é preciso dar sua parcela de contribuição à grande obra revolucioná- ria em marcha: "Lutamos para fazer surgir, do próprio seio da escola pública, esta Escola do Povo, cujos alicerces téc nicos elaboramos minuciosamente(...)".¹³

É do velho que nasce o novo, e não de um hipotêti- co "outro". É a partir e dentro da velha escola classista liberal que é preciso iniciar a construção da nova escola para a futura sociedade sem classes que já começa a surgir da velha ordem burguesa. Isto, também, já dizia Lenin.

Freinet não renuncia à aspiração por uma escola mais igualitária, ou melhor, por uma escola que seja real- mente um espaço de afirmação das crianças populares. Sem abrir mão da utopia da sociedade justa na qual se enraíza toda sua obra, incorporando ao mesmo tempo a crítica que o pensamento socialista faz ao papel reprodutor da escola nu- ma sociedade capitalista, consegue resgatar o valor do oti- mismo e da esperança como alavancas para a ação do educa- dor. Consegue, também, clarificar o papel dos docentes pro- gressistas numa escola que não pode ainda ser realmente po- pular — pois determinantes externos colocam-lhe limites muito claros — mas que pode constituir, pelas lutas que ne- la se travam e, principalmente, pelas práticas que nela se instauram, um espaço concreto de conquista de hegemonia.

Ao lado do papel da escola na sociedade, outro grande tema da ideologia republicana faz-se presente na

obra de Freinet. Trata-se do laicismo que, como já estudamos, constitui a pedra angular da construção da escola pública francesa. Como Freinet vive esta dimensão? Se não há a menor dúvida de que ele é um laico convicto — toda sua obra tem por objetivo favorecer o ensino público, mesmo quando, após a sua exoneração, funda sua própria escola —, podemos nos perguntar quais são as cores e nuances deste laicismo já que, como vimos nos dois primeiros capítulos deste trabalho, esta noção revestiu, ao longo da história, sentidos bastante diversos e, até, conflitantes entre si. Desde uma neutralidade "respeitadora de todas as crenças" até o combate militante a toda e qualquer religião, passando pela irreligião — a qual procura ignorar o fato religioso em si —, pelo anticlericalismo e pelo que poderíamos chamar de "contra-religião" (a constituição de todo um sistema de crenças, de toda uma ética — a famosa moral laica — os quais têm como objetivo, pelo menos inconsciente, substituir a religião oficial), vasto é o leque de acepções da palavra.

Destas nuances todas, há uma que Freinet decreta definitivamente falida: é a "contra-religião" laica. Na introdução de um pequeno livro intitulado "L'Education Morale et Civique" (A Educação Moral e Cívica) ele descreve o desmoronamento da ética laica propagada pelas Escolas Normais. Ele mostra como a falência da crença positivista no progresso moral pelo avanço da instrução — falência provocada pela Primeira Guerra Mundial — tornou completamente obsoletos os ensinamentos morais dos fundadores da escola pública:

"No início do século, os professores primários franceses se tornaram, por assim dizer, os sacerdotes desta nova religião. Acreditavam nela e lutavam por ela frente aos 'obscurantistas' que a ciência condenava irremediavelmente... As crianças e os homens também acreditaram nela, como num novo deus que faz milagres pelo simples motivo de que se tem fé nele. As lições de moral eram seu evangelho e elas os impressionavam... a moral significava, então, qualquer coisa e os prêmios de virtude levavam às lágrimas (no fim do ano) aqueles que os recebiam...".

Esta convicção, este ideal não sobreviveram à primeira guerra... (descobrimos então), segundo as palavras de Anatole France¹³ que 'acreditávamos morrer pela pátria e morríamos pelos industriais...'. É neste período fatídico de 1914-1918, que podemos situar a falência da moral e da instrução cívica que foram, durante trinta anos, os motores de toda uma educação".¹⁴

Morta a moral laica, é preciso sair em busca de uma nova ética e esta, nos anos que se seguem à primeira guerra mundial, só pode, para os educadores progressistas, originar-se da experiência então mais marcante, daquilo que Freinet chama "a República dos Soviets". Já salientamos o enorme entusiasmo que a Revolução Russa suscita em todos os meios socialistas da época. É como se tivesse se iniciado a realização de uma profecia: a "fraude macabra" de 1914-1918 marca o ocaso de um mundo e o nascimento de ou

tro. A revolução mundial começou, está em marcha e nela são colocadas todas as esperanças. Junto com o capitalismo falido, morreu a velha moral republicana. Uma nova ética está surgindo no país dos soviets.

Em 1925, junto com um colega francês, Freinet participa da delegação de professores de países da Europa Ocidental que vão visitar e conhecer a nova escola russa. Esta experiência determinante, que analisaremos depois, o municia para a crítica do laicismo republicano, da sua pretensa neutralidade, e para a formulação de uma nova ética que sirva de guia à prática dos docentes progressistas:

"Os nossos velhos regulamentos democráticos recomendam a neutralidade. Mas a neutralidade significa a morte. A vida não pode ser neutra. Por isso é que a escola russa, sendo viva, não é neutra nem do ponto de vista político, nem do ponto de vista religioso. Ela prepara lealmente o Cidadão da República dos Trabalhadores e o homem a-religioso que saberá expulsar do templo os popes adoradores do proletariado".¹⁵

No seu radicalismo, este depoimento reflete bem as posições dos docentes unitários nos anos 20. Alguns anos mais tarde, Freinet retoma o mesmo tema, num tom mais analítico, esclarecendo, inclusive, o valor, neste contexto, da palavra "vida" que ele usa abundantemente e com uma multiplicidade de sentidos em toda sua obra:

"Gostaria, depois do que vi na Rússia, de tentar esclarecer um pouco esta questão apaixonante — muitas vezes apaixonada — da escola neutra versus escola de classe.

Duas classes se enfrentam no terreno social. Os russos declararam sem rodeios que queriam pôr a escola a serviço do proletariado. A burguesia francesa acreditou que era possível manter a escola numa estrita neutralidade social. Esperava assim proteger-se tanto dos reacionários como dos revolucionários".¹⁶

A neutralidade é impossível. Freinet vai demonstrar que ela é, também, uma falácia. Para isto, ele vai se deter, mais especificamente, no conteúdo de classe da escola burguesa:

"O que se ensina nesta escola neutra?

Nela cultivava-se, desde a mais tenra infância, uma ciência impessoal e uniforme, alijada da vida. Um saber especificamente escolar.

(...)A escola está atualmente entre duas forças que se enfrentam constantemente. Sob o pretexto de ser uma 'morada da paz', um instrumento de pacificação, ela se isolou totalmente da vida, a qual é feita de esforços e lutas... Longe de aproximar a criança da vida, tudo foi feito, ao contrário, para pô-la em desacordo com esta. Aos filhos de trabalhadores inculcou-se uma ciência sem fundamentos pedagógicos e sem objetivos. Os métodos, essencialmente passivos e opres

sivos, habituaram os futuros cidadãos a aceitar naturalmente um trabalho imposto que será feito sem gosto nem prazer e a ler, como se fossem palavras de evangelho, tudo o que publica a imprensa assassina. Mas, mesmo que a burguesia não fizesse nada para pôr a escola em serviço, esta não deixaria por isso de ser uma escola de classe já que, pela sua própria pretensa neutralidade, ela trai o proletariado".¹⁶ (grifos nossos)

Em síntese, neste artigo, Freinet desenvolve, em torno do conceito de neutralidade, dois temas principais de críticas:

- A neutralidade escolar é ilusória numa sociedade de classes. Queira-se ou não, a escola, neste caso é sempre de classe. Na União Soviética, optou-se por uma escola a favor da classe proletária. Na França, a burguesia, com sua pretensa neutralidade, montou, na realidade, uma escola fomentadora de dominação, contrária aos interesses populares;
- A neutralidade do saber escolar e dos métodos pedagógicos é, também, uma mentira. Ambos produzem dominação: os primeiros, por constituírem uma abstração alienada das reais necessidades populares; e os segundos, por habituarem os filhos de proletários ao tédio e à monotonia do trabalho alienado da fábrica.

Logicamente uma conclusão se impõe: um docente revolucionário não pode ser neutro. No entanto, praticar a

não-neutralidade, isto é, a opção deliberada pela classe operária na escola burguesa francesa, não depende apenas da boa vontade deste, apesar das lindas declarações oficiais (e Freinet cita aqui o discurso dos seus superiores - "Vocês são livres, podem ministrar um ensino que não oprimam em nada a consciência dos seus alunos") é difícil abolir o conteúdo ideológico da escola burguesa. "Se, para isto for preciso erguer-se contra todo o aparelho social, só alguns 'super-homens' poderão tentar valer-se desta 'liberdade'... O mal não se situa apenas na base da instituição escolar. Existem os exames, existe toda uma formação defeituosa, existe, diabos, toda a mentalidade capitalista... enquanto houver oposição entre a sociedade e a escola que desejamos, nossos métodos nunca atingirão seu pleno efeito".¹⁶

Freinet fornece, alguns anos mais tarde, na sua própria pessoa, um exemplo concreto do que acontece com o docente empenhado em colocar sua ação a serviço dos dominados, isto é, que se propõe adotar uma posição de não-neutralidade ativa. Num artigo do "Educateur Prolétarien" de maio de 1933, intitulado "Freudisme, Comunisme, Confusion", ele relata uma campanha promovida contra ele pela imprensa reacionária e, até, por parte da imprensa de esquerda. Ele é acusado de estar às ordens de Moscou e de promover a doutrinação política dos seus alunos.

Ao lado de algumas piruetas, um tanto ingênuas, destinadas a despistar o adversário ("Nunca militarei politicamente"; "nossa ação, no terreno revolucionário ou político

co, é negativa"), Freinet desenvolve todo um raciocínio que poderíamos resumir assim: Não fazemos política na escola. Aliás, somos contra toda e qualquer inculcação, seja ela de direita ou de esquerda. Mas, pelos nossos métodos e técnicas, permitimos a libertação das crianças do proletariado. "Tratamos de ensinar, não o que está previsto pela burguesia, incluído nos métodos, consignado nos manuais, mas o que, sendo fruto do desejo das crianças, pode contribuir para sua elevação no quadro concreto da sua própria classe e da sua própria vida... Não formamos a criança; colocamos à sua disposição o máximo de elementos, o máximo de possibilidades para que, partindo do que ela é, do seu meio, alcance todo o desenvolvimento social e individual de que ela é capaz."¹⁷

Freinet põe, neste momento, o dedo na ferida: "A Reação berra porque entendeu o alcance de nossa decisão e da ação que empreendemos"¹⁷ No entanto, em momento algum pode-se dizer que as diretrizes oficiais foram descumpridas. Os limites institucionais da escola estatal são plenamente identificados: "Tendo resolvido atuar em favor da educação nova no próprio seio da escola pública, conformamo-nos de antemão em acatar a legalidade e, apesar das insinuações em contrário, nunca a desrespeitamos".¹⁷ Com a ironia bem matreira que lhe é própria, Freinet arremata, na mais pura tradição dos "Hussardos Negros da República": "A tarefa dos educadores não é agradar aos poderosos de plantão. Ela é — como sempre nos ensinaram — formar cidadãos conscientes, formar homens".¹⁷ O laicismo, tão propagado na

Escola Normal se vê, aqui, utilizado para justificar uma educação em favor do proletariado. Freinet é mestre na arte de desequilibrar o inimigo, utilizando contra ele suas próprias armas!

Decididamente, Freinet rejeita a moral laica e seu corolário, a pretensa neutralidade. No entanto, toda sua vida ele se declara um "laico". O primeiro nome do movimento que funda é: "Coopérative de l'Enseignement Laic" (Cooperativa do Ensino Laico). Participa intensamente das lutas em favor da escola pública. Qual é o conteúdo que o laicismo assume então para ele?

Podemos dizer que, pelo menos na maturidade da vida, seu sentido é duplo: respeito a todas as crenças sinceras e recusa em alienar-se a qualquer instituição ou organização de tipo eclesial, seja ela igreja, partido, sindicato ou outra semelhante.

Se Freinet se mostra francamente irreligioso no início de sua carreira, sua atitude perante a religião vai se modificando com o passar dos anos. De um ateísmo declarado, passa a uma atitude de tolerância, a qual, no entanto, nunca se confunde com indiferença. Mostra-se aberto em relação às crenças mas abomina a hipocrisia religiosa. Num dos livros que escreveu em colaboração com sua mulher, chamado "Conselhos aos Pais", dedica um capítulo à religião. Taxa de "farsa ridícula e imoral" o que denominaríamos hoje de "catolicismo sociológico". Revela então toda sua indignação diante do que considera uma autêntica lição de hipocrisia para as crianças:

"A verdadeira religião, numa família, nunca poderia limitar-se a uma série de prescrições formais... esta religião é ação... Compreender-se-á, então, que coloquemos no mesmo plano todas as famílias que, com ou sem religião reconhecida, souberam realizar esta harmonia profunda e dar aos seus filhos o exemplo esplêndido e contagiante de vidas plenamente regidas por um grande ideal, qual quer que ele seja".¹⁸

Freinet, mesmo não sendo um homem de religião, não despreza o fato religioso. Se ele tem aos seus olhos um valor precioso, o que o legitima, o que o torna gerador de ética é a sinceridade, a qual se mede pelo engajamento concreto na prática de vida quotidiana.

Existe porém um limite: o fato de aderir a uma crença ou ideal não autoriza ninguém a entregar a outros a direção de sua consciência. Freinet é muito claro a este respeito e, da mesma forma que rejeita a ideologia do "sacerdócio docente", encarando o ensino como uma militância e não como uma sujeição à instituição escolar republicana, adere ao Partido Comunista sem nunca dobrar-se aos ditames do "centralismo democrático" e está longe de constituir um modelo de sindicalista disciplinado! Seu interesse em fazer parte dessas instituições reside no fato de que elas são os espaços concretos onde ele pode compartilhar ideais, debater teses, influenciar também. Nunca, porém, atribui a nenhuma delas o poder de ditar sua conduta. São frequentes seus conflitos com as organizações das quais participa,

levando-o, às vezes — como no caso do ensino público e do Partido Comunista — até o ponto de ruptura.

Com relação especificamente ao PC, apesar do seu entusiasmo pela Revolução Russa, Freinet não adota as teses vanguardistas do leninismo sobre o papel do partido. Quando, por exemplo, ele preconiza um ensino que assuma sua opção pelo proletariado, ele faz uma importante ressalva: "saliento que se trata da escola de uma classe e não da escola de um partido político. Acredito ser indefensável, uma escola sujeita a um partido, a qual visaria o triunfo — ilusório — de uma proposta política".¹⁹

Quanto à escola republicana, ele mostra ao longo de sua obra como esta instituição, apesar de opor-se oficialmente à Igreja, comporta-se na realidade como ela, constitui uma autêntica contra-religião: no lugar da Bíblia estão os manuais escolares; o púlpito é substituído pelo estrado; o professor faz as vezes do padre. O dogma é: só há um caminho para o saber, o da escola. Mantêm-se rituais litúrgicos: formar fileiras, levantar a mão para pedir a palavra ao professor, recitar lições decoradas, cantar as ladainhas do B-A BA e da tabuada... A verdade revelada, finalmente, é uma só e está contida no saber científico, "universal" que só a escola dispensa.

Como conclusão a este tema, poderíamos dizer que, do laicismo, nosso autor incorporou, fundamentalmente, o espírito anticlerical.

Este espírito, que na versão republicana significa "libertação do estado e da sociedade da dominação cleri

cal e vaticana", assume, com a influência do marxismo, no início da sua vida docente, o sentido de rejeição a tudo o que possa constituir um "ópio do povo" e, evolui, no final da carreira, para uma independência perante todo e qualquer tipo de instituição de caráter totalizante.

Mas existe, a nosso ver, algo além disso: a visão anarquista, a qual apresenta como um dos seus lemas "nem deus nem mestre", teve, acreditamos, um peso não negligenciável nesta independência de Freinet perante as "Igrejas" de todos os matizes.

Para sintetizar esta parte, poderíamos dizer que a influência da Escola Normal, embora tenha certamente sido importante ao suscitar em Freinet um amor inegável pela profissão, não nos parece ser a que mais marcou seu pensamento e sua obra. Sem dúvida fez dele um professor primário, introduzindo-o num mundo, numa corporação, numa instituição que serão mais tarde o espaço privilegiado onde se desenvolverá sua ação. Não há dúvida, porém de que o ideário republicano foi por ele rapidamente superado. A primeira etapa desta superação se dá por ocasião da primeira guerra mundial.

2.5- A EXPERIÊNCIA DA GUERRA

Freinet nem sequer chega a concluir o Curso Normal. Antes mesmo de cumprir o terceiro ano de estágio su p er v i s i o n a e s c o l a d e a p l i c a ç ã o, é chamado, aos dezoito anos, para a frente de batalha.

Como muitos professores primários, torna-se suboficial e, segundo os registros, sua conduta nos combates é muito corajosa. Recebe por isso várias condecorações. Mas, apenas alguns meses após sua mobilização, é ferido gravemente no pulmão. Atingido também por gases asfixiantes, entra numa longa convalescença que, sem dúvida, será um momento de reflexão sobre os acontecimentos violentos que ele acabara de protagonizar. Como toda sua geração, Freinet permanecerá durante toda sua vida profundamente marcado por esta experiência.

O primeiro sentimento é de revolta diante do que, desvanecida a ilusão da "União Sagrada", aparece como uma imensa matança sem sentido. A consequência, como já salientamos, é a perda definitiva da fé em alguns dos principais ideais republicanos, entre eles o patriotismo e a confiança na educação como fator de progresso social e moral:

"Percebíamos nas trincheiras que os deuses que os nossos mestres exaltavam — a Ciência, a Instrução, a Família, a Pátria — eram falsos deuses, sanguinários e criminosos; que esta moral não era a moral verdadeira e que esta Pátria era por demais madrasta para ser nossa verdadeira Pátria."²⁰

A "morte" da Pátria republicana, chovinista e militarista, vai determinar em muitos ex-combatentes a busca de outro referencial e, para além dele, do sentido oculto do que acabaram de vivenciar. A revolta e a indignação sucede a exigência de explicações. Para uma forte minoria deles, quem melhor fornece estas explicações é o pensamento marxista que conhece, como já vimos, um grande crescimento no imediato pós-guerra.

A Pátria está falida. Para muitos, uma conclusão se impõe, conclusão esta que o ideário socialista oferecia já antes da guerra: é preciso abolir as fronteiras e os estados nacionais. A verdadeira Pátria dos trabalhadores é a classe trabalhadora, para além das artificiais divisões geográficas. O internacionalismo conhece um extraordinário recrudescimento no período. É dele que os socialistas esperaram a instauração definitiva da paz e não de uma abstrata "concordia entre os povos" pregada pelas correntes mais reformistas do espectro político.

Desde os anos 20, Freinet se mostra, nas suas palavras e ações, um internacionalista militante. Pode-se objetar, com razão, que ele é também profundamente francês. Isto é verdade, e acrescentaríamos mais: a obra que fundou só adquire seu pleno sentido enraizada na história e na cultura francesa.

Mas internacionalismo não significa abolição das características culturais nacionais e sim do alibi que os estados nacionais constituem para as diversas frações da burguesia em luta pela posse da hegemonia regional e, até,

mundial.

Sem a dimensão da militância internacionalista, a obra de Freinet perde seu sentido. Já nos primeiros anos de sua carreira, professores primários de outros países se integram a seu projeto pedagógico. Na verdade, estas adesões são facilitadas pelas próprias organizações docentes, as quais se congregam, como já vimos, em importantes federações internacionais.

Ao aderir à Federação do Ensino (o Sindicato Unitário), Freinet torna-se rapidamente um dos colaboradores ativos da Internacional dos Trabalhadores do Ensino ligada à Terceira Internacional. Escreve, notadamente, vários artigos na revista publicada por esta federação.

Paralelamente, como todos os docentes de sua época e em consequência direta da experiência traumatizante da guerra, Freinet é um pacifista convicto. Mas, influenciado pelo ideário socialista, seu pacifismo tem por fundamento o internacionalismo e não uma simples recusa a todo e qualquer fato bélico em si. Como já analisamos, esta recusa chegará, pelo seu radicalismo, ao extremo de justificar a ascensão de Hitler e dos fascismos, por parte do SNI.

Para os socialistas dos anos 20, não há a menor dúvida de que só a revolução será capaz de instaurar uma paz verdadeira e duradoura entre os povos. Derrubando as fronteiras, acabará com os estados burgueses e reunirá em seu seio toda a classe operária. Na sua visão, a Revolução Russa representa o primeiro passo desta irresistível marcha rumo a um mundo enfim livre da exploração e das guerras.

Daí o fervor com que o nascimento da "Pátria do Socialismo" é acompanhado, defendido dos ataques que lhe são feitos. Freinet é um dos que participam intensamente deste movimento em defesa da Revolução Russa. Neste sentido, atuar em favor do internacionalismo é uma forma de contribuir para a revolução e, portanto, para uma paz definitiva.

Hoje em dia, é difícil entender este sentido algo messiânico que reveste o internacionalismo no pós-primeira guerra mundial. Sem isto, no entanto, corre-se o risco de não compreender o empenho de Freinet em internacionalizar rapidamente o movimento que criou e sua militância em favor do Esperanto, língua internacionalista. Para ele, as fronteiras entre os "educadores do povo" já não existem mais. Talvez, sem o perceber, expõe-se assim a um certo etnocentrismo, pois tende a fazer abstração das condições concretas do sistema educacional de cada país, mas isto não impede que "grupos Freinet" surjam, ainda nos anos 20 na Bélgica, Espanha, Portugal. Fundada em 1957, a Federação Internacional da Escola Moderna, FIMEM reúne atualmente em seu seio grupos "Freinet" de 33 países diferentes na Europa (ocidental e oriental), na África, na Ásia e nas Américas (Latina e Franco-Canadense, pois parece que só o mundo anglo-saxônico permanece até hoje impermeável ao apelo "freinetiano"²¹).

Mas a revolução tarda em se manifestar a nível mundial e o internacionalismo sofre, com isto, uma evolução nítida no seu sentido primeiro.

No primeiro pós-guerra, como já salientamos, cris

taliza-se na defesa da "Pátria do Socialismo" ameaçada pelos ataques múltiplos dos demais governos europeus. A partir da viagem que efetua à URSS, Freinet participa também desta defesa algo panegírica, divulgando a pedagogia russa.

Entrando nos anos trinta, com o crescimento do fascismo e a ascensão do hitlerismo, o internacionalismo adquire uma nova coloração que é a da luta antifascista. Seu primeiro terreno de ação é a Espanha onde as Brigadas Internacionais corporificam o compromisso dos comunistas, anarquistas e democratas progressistas em geral na luta contra o crescimento dos totalitarismos na Europa Ocidental. Freinet toma parte ativa em favor da Espanha republicana, promove envio de material para os mestres espanhóis vítimas das penúrias de guerra e propaga os movimentos organizados pela Internacional dos Trabalhadores do Ensino em favor dos combatentes republicanos. Além disso, acolhe na sua escola de Vence crianças judias alemãs e órfãos espanhóis.

Naquele período surge uma polémica ilustrativa no seio do movimento Freinet em torno de uma de suas publicações, a revista infantil "La Gerbe". Freinet introduzira nela uma rubrica intitulada "L'Histoire qui se fait" (A história que se está fazendo). O objetivo era divulgar artigos — redigidos por crianças ou adultos —, que comentassem a atualidade política e social. Um grupo de professores toma partido contra a iniciativa. Situando-se na perspectiva de boa parte dos docentes da época, acusam a revista de ameaçar a paz ao imputar a culpa das ameaças de guerra a Mussolini e Hitler. Na opinião destes profes-

res é preciso salientar a culpa da França que, ao acuar a Alemanha à humilhação, levou-a a uma atitude justificável de retaliação. A posição destes docentes é, nitidamente, a do pacifismo derrotista que toma conta do SNI na época.

Freinet defende sua posição:

"Devo confessar que, longe de pensar que deveríamos atenuar esta tendência, sinto alguma vergonha em ver que "La Gerbe" não dedica maiores espaços às grandes questões que tecem a trama da história. Acontecimentos nacionais como os Decretos-leis, O Congresso da CGT, a defesa das quarenta horas; e internacionais, como o assassinato dos judeus, o drama espanhol, o massacre dos chineses e a construção da União Soviética deveriam inspirar nossa revista. Isto conferiria força viril e um sentido que os outros periódicos não têm".²²

Assim, com o tempo, o internacionalismo perde seu sentido messiânico de prelúdio da revolução mundial mas, enraizando-se nas lutas concretas das forças progressistas da época, corporifica, de uma certa forma, seu verdadeiro sentido político. Há que reconhecer, no entanto, que prevalece cada vez mais o sentido de "Concórdia entre os Povos" à medida que ressurgem e se fortalecem os velhos nacionalismos e que o rearmamento geral devolve-lhes um sentido cada vez mais belicoso. Com a ascensão do stalinismo, muitos comunistas começam a perceber o comando da Segunda Internacional, efetivamente monopolizado pela Rússia, como

uma dominação e não como um instrumento de libertação. A tentativa de intervenção da Internacional Comunista nos sindicatos nacionais nos anos 30 desempenha, neste sentido, um papel de divisor de águas. A imensa maioria dos docentes sindicalistas se rebela contra ela, o que não contribui pouco para arrefecer o internacionalismo revolucionário.

Com o advento da guerra fria, nos anos 50, o internacionalismo perde quase que totalmente seu apelo popular. Ficando, na prática, exclusivamente restrito aos círculos em volta do PC, torna-se mais um dos chavões da propaganda do stalinismo, o qual esmagara pela violência os nacionalismos na União Soviética e nos países satélites.

Nas páginas anteriores tentamos desvelar, na medida do possível, a evolução da complexa relação que se estabelece entre pacifismo, internacionalismo e antifascismo após a primeira guerra mundial como consequência da experiência vivida pelos combatentes na frente de batalha. O nosso objetivo era mostrar de que forma esta evolução marcou a obra de Freinet e do movimento que criou, até nossos dias.

Mas a guerra deixou em Freinet outras marcas, talvez as mais determinantes de todas, porque o atingiram no seu próprio corpo. Nós nos referimos aos ferimentos que o deixaram fisicamente diminuído pelo resto da vida.

2.4 - O MAGISTÉRIO. A PRIMEIRA CLASSE E O "NASCIMENTO DE UMA PEDAGOGIA POPULAR"

É um quase inválido que inicia em 1916 uma longa convalescença de quatro anos. Mesmo assim, não permanece inativo e usa parte desse período para instalar a luz elétrica no seu vilarejo natal.

Em 1920, recusando a aposentadoria por invalidez, a que tinha direito, Freinet assume seu primeiro posto de professor primário.

É num pequeno vilarejo da sua região natal - Bar-sur-Loup - que se inicia sua carreira. Enquanto professor adjunto, assume uma classe multisseriada de 35 garotos, na sua maioria filhos de camponeses pobres do lugar. Os alunos não têm o francês como sua língua materna. Em casa, em qualquer lugar que não seja a sala de aula, falam provençal. Mas o regulamento é claro: não se pode falar o dialeto na escola. Sentem-se estranhos neste lugar tão alheio ao seu cotidiano.

A sala é pequena e obscura. Suas estreitas janelas são, conforme o regulamento, colocadas numa altura que não permite aos alunos a visão do mundo exterior.

No inverno, a fumaça da estufa invade a classe e, junto com o abafamento provocado pela respiração de 35 crianças presas num recinto tão estreito, torna a atmosfera irrespirável.

Sentados atrás de pesadas carteiras por seis ho-

ras diárias, os garotos vêm este ambiente como uma prisão (como Freinet na infância, são pequenos pastores, habituados à vida ao ar livre, ao trabalho produtivo, ao espaço, às corridas no mato). Tornam-se nervosos, indisciplinados, agitados e barulhentos. Para contê-los, os meios da pedagogia tradicional são bem conhecidos (e lembrados, com amizade, pelo diretor da escolinha): gritos e castigos.

Este é o quadro da escola pública francesa nos anos 20, da escola que tem por missão educar as crianças das classes populares: uma instituição de disciplinamento social.

É preciso representar-se o que significava para um jovem, cuja formação era incompleta, iniciar a carreira nestas condições, carregando, além disso, o peso dos ferimentos de guerra, de uma voz debilitada, da falta de fôlego, da fraqueza física geral.

Em poucos minutos ele fica exaurido, precisa sair, respirar, chamar em socorro o diretor. Este último combate sua teimosia, o incita a requerer a aposentadoria por invalidez. Não há como resistir diante de tão enormes limitações.

Mas Freinet resiste. Por que? Pelo desespero de ver-se prematuramente condenado à inação? Por um instinto de sobrevivência? Por amor à profissão escolhida? Certamente entraram em jogo todos esses motivos.

Trata-se, no sentido estrito da palavra, de um desafio material. O velho idealismo destilado pela Escola

Normal não tem aqui nenhuma serventia. Não há como contornar esta situação com mais "amor às crianças", "dedicação", "abnegação". É preciso encontrar um caminho concreto.

É preciso, em primeiro lugar, sair, escapar desta prisão. De repente, Freinet entende que ela é prisão tanto para ele como para seus alunos. Estes só pensam em ir "lá-fora", onde ficaram a vida, o trabalho, as penas e alegrias de suas famílias, o campo, os animais e os homens.

Eles saem. Começam as famosas "aulas-passeio" — curiosa antinomia! — que vêm, tranquilamente, negar o disciplinamento forçado dos corpos e das mentes das crianças do povo.

Passeia-se na aldeia e nas plantações, visitam-se os artesãos, observa-se seu trabalho ou os fenômenos da natureza. Anota-se. Na volta à sala de aula, descreve-se o observado. Sem constrangimentos escreve-se na língua nacional. Freinet descobre que não há meio mais poderoso de aprendizagem do que o envolvimento afetivo que liga intrinsecamente os conteúdos de ensino aos interesses concretos dos alunos. A ortografia, cuja aquisição costuma consumir um número enorme de horas nas escolas francesas, transforma-se numa exigência para que o texto escrito seja compreendido por todos. Da mesma forma, a caligrafia, a matemática, a gramática, a geografia, a história, as ciências físicas e biológicas revelam-se carregadas de sentido. O conhecimento não é mais objeto de memorização e sim de construção. Intuitivamente, Freinet descobre caminhos que mais tarde serão explorados por teóricos da educação e psicólogo

gos, entre eles Piaget. Este o reconhecerá oportunamente no seu livro "Psicologia e Pedagogia" nos seguintes termos"

"Sem querer visar explicitamente o objetivo de uma educação da inteligência e de uma aquisição dos conhecimentos gerais pela ação, Freinet atingiu, no entanto esses objetivos constantes da escola ativa ao visar, principalmente, o desenvolvimento dos interesses e a formação social da criança".^{2 3}

3. A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA. O ITINERÁRIO INTELECTUAL DE FREINET E O SEU PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Estes caminhos não surgem do nada, nem tampouco apenas da experiência pessoal. De uma certa forma, já tinham sido apontados por educadores do passado: no início da carreira, Freinet entra em contato com as obras de Montaigne, Rabelais, Rousseau. É neles que vai encontrar seu segundo grande recurso. Após fugir da classe para a ela poder voltar, é preciso refletir, buscar caminhos que permitam o aprofundamento das descobertas feitas. Já que a formação inicial foi insuficiente, é preciso apelar para o autodidatismo.

Apesar de um anti-intelectualismo muitas vezes proclamado, Freinet se nutre, todo o tempo, dos teóricos da educação, principalmente dos de sua época.

Na verdade, este anti-intelectualismo é a reação, algo visceral, do "primário" contra o pensamento especulativo e abstrato que domina a intelectualidade e, particularmente, a universidade. É, também, taticamente, uma forma de se proteger do julgamento dos "especialistas em educação" que, via de regra, estão afastados da realidade quotidiana das escolas públicas, mas pretendem ditar modelos de atuação aos mestres desta escola.

Por esta razão, já foi muitas vezes dito que Freinet é, essencialmente, um prático, aquilo que chamaríamos hoje, no Brasil, de "praticista".

Na nossa opinião, trata-se de um equívoco. Freinet não deixa, um só momento de teorizar sua prática. Para isso, ele se vale também constantemente das contribuições dos teóricos. Na realidade, a teoria acompanha toda sua obra. Mediante ela, ele procura descobrir os processos que determinam uma aprendizagem autêntica, formular sínteses, enunciar os princípios gerais da teoria pedagógica que vai paulatinamente construindo. Um exemplo disso, embora discutíveis, são os 30 "invariantes pedagógicos" que publica em 1955, na tentativa de estabelecer, de uma certa forma, as "leis gerais" de uma educação ligada à vida e ao meio dos alunos.

Mas a teoria freinetiana é muito peculiar. A primeira vista, poderia parecer eclética: ela anexa aqui e acolá idéias, princípios e práticas lançados por outros educadores dos mais diversos horizontes ideológicos. No entanto, esta anexação não se faz sem um sentido. Perseguindo

sua utopia, a construção da "escola do povo", ele absorve criticamente esses aportes e os "digere", chegando algumas vezes a inverter-lhes completamente o sentido. Pouco preocupado em construir um método — termo que rejeita —, em erigir sua pedagogia em sistema — atitude que ele julga contrária a um autêntico pensamento dialético —, Freinet não tem medo de enfrentar a contradição externa e, mesmo, interna. Nunca, porém, fica prisioneiro de um pensamento alheio, nunca perde de vista sua proposta política e ela é o eixo central que orienta todo este movimento de apropriação/construção. É no confronto com a sua prática pedagógica e com o seu projeto político que as teorias e práticas dos demais pedagogos são julgadas, absorvidas, rejeitadas ou transformadas.

Talvez por sua profunda comunhão com a natureza, Freinet anseia, também, por uma coerência universal. Com o passar dos anos, cresce nele a busca de uma transcendência, não religiosa, com certeza, mas, de certa forma, mística. Cremos que a subordinação estreita da teoria à prática — e esta constitui o polo forte de toda sua obra — o leva a certas armadilhas pseudo-teóricas. Esta tendência, que se manifesta essencialmente após a segunda guerra mundial, é bastante forte nas grandes obras do final da vida: "Essais de Psychologie Sensible" (Ensaio de Psicologia Sensível), "Education du Travail" (Educação do Trabalho), "Les Dits de Mathieu" (A Pedagogia do Bom Senso). Nos últimos anos que antecederam sua morte, Freinet buscou no pensamento de Theilhard de Chardin a teoria, de alguma forma totalizante, pela qual ansiava.

Trata-se aqui do percurso de toda uma vida. De nossa parte, parece-nos mais interessante determo-nos sobre as primeiras fases do pensamento freinetiano, aquele que se manifesta essencialmente entre as duas guerras. É nesta fase que ele edifica o essencial de sua proposta pedagógica, mais precisamente nos anos 20. O resto de sua vida será dedicada ao burilamento e a uma adaptação à evolução sócio-econômica e pedagógica do mundo em que vive. Daí se explica, acreditamos, o redirecionamento psicologizante de sua obra no último terço de sua vida: a perspectiva da revolução tornando-se cada vez mais remota, o recurso, embora não claramente percebido pelo autor, é o recolhimento a uma percepção menos enraizada no concreto histórico e mais abstrata do papel da educação e da própria criança.

A escolha que fazemos de concentrar nossa análise nas primeiras fases da vida de Freinet não significa que tentamos ocultar esta mudança, apresentando uma visão parcial e distorcida da sua obra. Temos plena consciência deste percurso, desta guinada. Simplesmente não nos parece útil determo-nos no pensamento das últimas fases da sua vida que já foram exaustivamente analisadas. Cremos também que elas são menos fecundas para a nossa reflexão sobre a questão educacional tal como ela se nos apresenta atualmente no Brasil.

Por isso tentaremos traçar, embora brevemente e, temos consciência disto, de forma certamente incompleta, o itinerário intelectual do nosso autor. Trataremos de entender a síntese precária que, no embate da teoria e da prá

tica, ele elabora no decorrer desses anos.

Segundo o depoimento de Elise, sua mulher, é bem no início de sua carreira que Freinet toma contato com as obras de Marx e de Lenin. O dinamismo do pensamento dialético o cativa e reforça sua recusa das ideologias estáticas próprias dos filósofos oficiais, a maioria deles positivista.

A marca do materialismo histórico será muito forte na sua obra e se revela, na nossa opinião, em três grandes traços:

Em primeiro lugar, a pedagogia Freinet é, por excelência, uma pedagogia do movimento que nasce, cresce e avança através do desafio, da contradição, da superação de obstáculos. Aberta a uma multiplicidade de contribuições, as quais são depois integradas ou rejeitadas, ela é o contrário de um sistema fechado e dogmático que pretenda estabelecer de antemão e a partir de pressupostos idealistas, seus esquemas de funcionamento. Muitas descobertas são feitas nos embates de uma prática marcada pela curiosidade intelectual e pela abertura. No entanto, como vimos, somente são devidamente aceitas, integradas, após uma "aculturação" dialeticamente comandada pelo projeto político.

Chegamos ao segundo traço: o pensamento marxista, sem dúvida alguma fornece a Freinet instrumentos de compreensão da sociedade e de fortalecimento do seu compromisso com as classes populares. A adesão ao PC, para Freinet como para a maioria dos "ex-combatentes progressistas" dos anos 20, tem este sentido, então claro e inequívoco, de

aliança com os interesses populares.

Além disso, pela sua força e pujança no período, o partido oferece um espaço rico de ação, viabilizando a expressão de uma poderosa contracultura ao pensamento oficial. Isto será, para Freinet, muito importante. No PC, no sindicato também, seu pensamento tomará corpo e sentido, tornar-se-á mais fácil resistir — de dentro — às pressões da instituição oficial à qual pertence.

Para Freinet, a aliança com as classes populares permanecerá até o fim da vida, até mesmo depois do seu rompimento com o PC.

Finalmente, um terceiro aspecto da obra de Freinet, talvez o mais importante, tem suas raízes no pensamento marxista. Este aspecto, que ele mesmo denominou de "materialismo escolar", será por nós analisado posteriormente. Através dele, nosso autor proclama a preeminência das condições e meios materiais em todo e qualquer projeto pedagógico.

É também, já o dissemos, no início de sua carreira que Freinet lê as obras de Rabelais, Montaigne, Pestalozzi e Rousseau. Descortina-se para ele uma outra perspectiva pedagógica: mais livre, mais aberta e centrada nos interesses da criança, que vem confirmar suas primeiras experiências.

As obras desses autores entretanto, a não ser, talvez, Pestalozzi, são essencialmente teóricas. Referem-se a um ambiente muito diferente do da escola pública tal

como ele a enfrenta. Seu valor consiste sobretudo, para Freinet, em aumentar sua autoconfiança, mas nada lhe trazem de concreto quanto à prática quotidiana, sua principal preocupação.

Em 1923, aproveitando o convite de um colega alemão, visita as famosas escolas de Hamburgo onde se tentava pôr em prática o ideal de educação libertária integral. Essas escolas públicas — um projeto ambicioso da República de Weimar — procuravam, segundo J.R.Schmid, "criar, com toda liberdade e sem planejamento prévio, uma nova instituição capaz de, um dia, substituir a escola".²⁴ Ainda segundo Schmid, "o caráter radicalmente novo destas escolas se manifesta externamente pela abolição de todos os detalhes de organização que são vistos na escola tradicional como de suma importância: não se conformam mais a um programa anual, não têm horários, não há repartição dos conteúdos de ensino em disciplinas nem dos alunos em séries... (Mas), é na transformação das relações entre mestres e alunos que reside seu valor e o interesse específico dessas experiências. Encontramos a primeira tentativa coletiva, e também a mais sistemática da história da pedagogia, de por em prática o ideal do professor-camarada".²⁵

Que reflexões suscita em Freinet a visão da escola libertária alemã? No seu livro, "Naissance d'une Pédagogie Populaire", Elise Freinet declara que "nada trouxeram de positivo para ajudar o jovem professor a resolver os problemas que lhe colocavam sua escola de aldeia e, para além dela, a escola pública".²⁶

No entanto, sem sombra de dúvida, o pensamento anarquista está presente, muito presente até, na obra de Freinet. Por isso tentaremos averiguar os fundamentos da afirmação de Elise. Será que, apesar de tudo, a escola libertária alemã não influenciou Freinet?

Examinemos, em primeiro lugar, o programa de ação dessa escola, tal como o descreve J.R.Schmid: Não há organização pré-determinada, nem horários pré-fixados. O conhecimento não é distribuído em disciplinas, os alunos não são agrupados por séries e, sobretudo, as relações entre professor e aluno são totalmente igualitárias: o professor é um "camarada".

Na pedagogia Freinet, a organização da classe é um ponto central. Em inúmeros escritos ele declara que, sem organização, nenhuma educação é possível. Mas, de que organização se trata? Não da organização "tradicional", pré-fixada pelas autoridades administrativas ou pelo professor sozinho. É uma organização que nasce da dinâmica do grupo classe, que lhe é interior mas que, uma vez determinada, torna-se tão imperativa quanto a clássica. O mesmo ocorre com os horários, com o planejamento das atividades da turma.

Quanto à separação entre disciplinas, não há dúvida de que a pedagogia Freinet a torna muito mais flexível ao ensejar um trabalho multi-disciplinar em torno dos interesses surgidos na classe. Mas ela mantém nítidas fronteiras entre as áreas do conhecimento. Em primeiro lugar, porque o professor precisa atender às diretrizes oficiais em

matéria de programas, mas, também e principalmente, porque isso o impede de cair na confusão de que justamente são vítimas as escolas libertárias alemãs.

Assim que seu desenvolvimento intelectual o permite, as crianças são associadas à elaboração do planejamento das atividades escolares. Tomam conhecimento dos programas correspondentes a sua série para, com o auxílio do professor, estabelecer a forma como serão trabalhados a partir dos interesses da classe. Isto se faz ao longo do ano.

Tais são os limites da escola oficial, mas não nos parece que Freinet se insurja realmente contra eles a não ser para denunciar o excesso dos conteúdos previstos. Estamos longe da escola anarquista integral!

No que se refere à repartição das crianças em série, não há dúvidas de que a classe multisseriada, tal como Freinet a conheceu — e que ele considera no fundo como ideal, apesar das exigências que coloca ao professor — facilita sobremaneira sua flexibilização. Uma criança pode ter ótimos resultados numa determinada área do conhecimento e apenas sofríveis em outra. Não precisa repetir o ano por isso. Basta que ela acompanhe, em cada situação, o grupo ao qual corresponde seu nível. Além disso, por ser cooperativa, a classe multisseriada da pedagogia Freinet não é uma justaposição de grupos estanques. Há uma comunicação constante entre "grandes" e "pequenos". O recurso à ajuda mútua é amplamente utilizado e reforça as aprendizagens de cada nível.

A situação se complica bastante numa escola maior onde a cada classe corresponde uma série. Mesmo assim, os professores "Freinet" que trabalham numa mesma escola tentam sempre fazer do intercâmbio entre classes um recurso educativo, um meio de permitir que cada aluno se sinta valorizado pelo nível que alcançou e não diminuído por não ter atingido um outro, supostamente ideal. Por trás disto há a convicção de que nem todas as crianças cumprem as mesmas etapas nas mesmas idades, mas que nem por isso estão "atrasadas", podendo depois recuperar o tempo "perdido" num prazo às vezes bastante rápido, quando se der a maturação necessária.

Resta a última e, talvez, a mais importante característica da escola anárquista: a abolição do papel específico do professor que, ao tornar-se "camarada", assume uma posição de absoluta igualdade com os alunos.

Freinet, decididamente, opõe-se a esta concepção. Em incontáveis escritos, ele afirma o papel inalienável do professor. Não um papel autoritário, como na pedagogia tradicional, onde ele é supostamente o detentor e a fonte de todo o saber a ser transmitido, mas um papel de orientador do processo educativo. Justamente porque ele domina os conhecimentos e os possíveis meios de sua apropriação pelos alunos é que não se pode furtar a esta obrigação. Ele deve, todavia, ser capaz de dar toda atenção aos alunos, de respeitá-los para que eles mesmos construam seu caminho a partir das suas próprias descobertas e, também, das alternativas apontadas pelo professor.

Elise Freinet dedicou-se, em numerosos artigos do "Educateur Prolétarien" a definir aquilo que ela chama "a parte do professor" (sub-entendido: no processo educativo).

Depois dela, o movimento Freinet tem-se esforçado por clarificar cada vez mais esta noção. Vejamos, por exemplo, a introdução de um livro publicado em 1975: "La Pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent" (A pedagogia Freinet por aqueles que a praticam):

"Nesta perspectiva, nossa função não é de ser o modelo, o exemplo, a incarnação do único possível, e sim de ser um mediador, aquele que, tendo feito, e continuando a fazer ainda, junto com outros, uma análise da realidade, pode levar a criança a situar-se, por sua vez, numa perspectiva de avanço... Seria absurdo negar um poder que o adulto possui efetivamente, se este poder permite, por sua vez, armar a criança com o poder que confere o saber ler, o saber raciocinar, o saber falar, o saber conviver".²⁷

A relação educativa é, nesta perspectiva, uma relação dialética, onde não são negados os papéis próprios de cada parte — mesmo porque tal negação seria um engodo —, onde a exigência central não é um suposto igualitarismo e sim, a elaboração de um conhecimento sólido e, principalmente, útil às crianças, à sua afirmação na sociedade. No entanto este conhecimento não pode, em hipótese nenhuma, ser predeterminado pelo professor sozinho, mesmo que ele pense "dominá-lo". Ele precisa efetivamente ser construído na

relação professor-aluno. Esta relação tem como pré-condição fundamental o respeito mútuo.

De certa forma, Freinet se aproxima aqui da concepção freiriana de "educação dialógica":

"A tarefa essencial das aulas é de serem dadas pelo mestre que 'sabe', ou pretende saber, a alunos que, supostamente, ignoram tudo. Não ocorre a ninguém pensar que a criança, com suas experiências próprias, e seus conhecimentos diversos e difusos pode ela também trazer informações ao mestre".²⁸

Esta análise, mesmo breve, permite-nos ver que Elise tem razão: a escola Freinet tem pouco a ver com a escola libertária alemã tal como Freinet a conheceu nos anos 20. Ela sofre, no entanto, a nosso ver de uma incontestável influência do pensamento anarquista. Tentaremos analisar de que forma isto se dá.

Um primeiro ponto, que acabamos de abordar parcialmente, se refere ao papel de "governo" que o professor assume na classe tradicional. Na classe Freinet, embora mantidas as distinções que descrevemos, ele não é mais, no sentido estrito da palavra, "governo". Na verdade, não há mais governo, ou melhor, o governo torna-se coletivo, exercido por todos. Semanalmente reúne-se o "Conselho de Classe", composto pelos alunos e seu professor, o qual, sob a coordenação de um dos membros (geralmente não é o mestre), decide das atividades a serem cumpridas a curto ou médio prazo a partir dos interesses manifestados pela tur-

ma. Levam-se em conta os programas e as opções grupais ou pessoais; faz-se a distribuição das tarefas a serem executadas coletiva ou individualmente; estabelece-se um planejamento do trabalho. Mesmo tendo ainda aí um papel peculiar, o professor não é mais a única autoridade e deve, como os demais, justificar suas posições. As escolhas são feitas grupalmente, seja por consenso, seja por votação. Aqui também, o professor tem um importante papel: estar vigilante para que não surjam distorções tais como fenômenos de rejeição grupal ou aparecimento de "lideranças" monopolizadoras. Estas distorções não são fáceis de serem percebidas e denunciadas pelas crianças, o professor pode melhor identificá-las.

Temos aqui, sem dúvida, um embrião de autogestão, de tentativa de por em prática, pelo menos internamente à classe, uma convivência sem dominação. Isto é uma das principais propostas do ideário anarquista.

O esquema autogestionário é, também, o que preside à organização do movimento pedagógico criado por Freinet, a Cooperativa do Ensino Laico (CEL), cujo nome — cooperativa — é bem sugestivo a este respeito. Teremos oportunamente a ocasião de descrever a estrutura e o funcionamento da CEL.

Um segundo ponto se refere à ênfase dada, na pedagogia Freinet, à ajuda mútua, um dos aspectos centrais do ideário proudhoniano. Enquanto a classe tradicional baseia-se na competição (os alunos são estimulados para a aprendizagem por meio de comparações constantes, de notas,

de conceitos e até de classificações), a classe Freinet tem por fundamento a cooperação. Não que isto seja fácil de ser alcançado, pois a própria sociedade — os pais em particular — estimula sempre a competição, mas é, sem dúvida, um ideal perseguido.

A pedagogia Freinet é cooperativa. Por meio de todos os seus modos de ação e técnicas, incentiva a ajuda mútua, o esforço conjunto, sem, contudo, abolir as individualidades. A vigilância sobre este difícil equilíbrio é mais um dos papéis inalienáveis do professor.

Mas não foi só na escola e na CEL que Freinet incentivou a ajuda mútua. Elise relata que na aldeia onde ocupou seu primeiro cargo, após analisar e relatar num estudo "os determinantes econômicos que condicionam a vida social provençal", percebeu que sua atividade, para não alienar-se num plano estreitamente escolar, precisava desenvolver-se em duas frentes: "inventar, na sala de aula, formas modernas de ensino e, face aos dados econômicos do meio local, suscitar o espírito cooperativo".²⁹ Foi assim que criou, com ajuda dos habitantes do lugar, uma grande cooperativa de venda e consumo dos produtos locais. Nisto, Freinet mostra-se também herdeiro dos primeiros mestres da República, incansáveis animadores das associações locais. No entanto, diferentemente deles, sua ação visa a armar os camponeses contra a opressão de determinantes econômicos que ele teve antes o cuidado de analisar. Ora, o meio que preconiza nesta ação é, justamente, o cooperativismo, um dos meios privilegiados do movimento anarquista.

Haveria, ainda, muitos aspectos a serem aprofundados sobre as repercussões do pensamento anarquista na obra de Freinet. Pensamos, notadamente, na questão da liberdade que é um dos seus temas favoritos. Infelizmente, os limites deste trabalho — limites de tempo e de fontes de consulta também — não nos permitem fazê-lo aqui. Sabemos, no entanto, que outros pesquisadores estão perseguindo este objetivo, particularmente na França.

Quais serão as origens da influência anarquista em Freinet? Talvez — isto é uma mera hipótese da nossa parte — o meio onde nasceu tenha fornecido uma delas. Filho de pequeno agricultor, Célestin criou-se naquilo que era, na utopia anarquista, a célula econômica básica: a pequena propriedade familiar, onde ninguém explorava o trabalho alheio e onde o senso comunitário era muito forte. Conhece-se, também, a repercussão do pensamento anarquista nesses meios da pequena burguesia e do campesinato. Não parece, portanto, improvável que este pensamento tenha impregnado a visão de mundo dos familiares do menino Freinet.

Mais concretamente, no entanto, acreditamos que a influência decisiva tenha vindo do sindicalismo. Como sabemos, as organizações de trabalhadores, sejam elas reformistas ou revolucionárias, têm, na França, forte coloração anarquista. Por causa desta tradição e apesar dos esforços envidados, a Internacional Sindicalista Vermelha, comandada pela Internacional Comunista, nunca conseguiu controlar certas federações que lhe eram filiadas. A Federação do Ensino (FE) — à qual pertence Freinet — é uma de-

las e sua ruptura com a IC em 1935 ilustra bem esta recusa de uma dominação que podia aparecer como uma nova forma de "governo" e de hierarquização do movimento sindical internacional.

Há, no sindicalismo francês da época, (e, em alguns casos, até nossos dias), uma opção clara por esquemas não hierárquicos e autogestionários de organização. Após a ruptura da FE com a IC e, principalmente, após a reunificação do sindicalismo docente no seio do SNI, esta tendência só vai se confirmar. Há conflitos internos pela conquista da hegemonia. Nunca, porém, as facções vencedoras são oficialmente legitimadas, como aconteceria numa estrutura de tipo hierárquico onde cada escalão deve obediência às diretrizes do escalão superior.

É nisto que a FE e o PC são profundamente diferentes. Mesmo comungando dos mesmos ideais no plano político e de uma análise semelhante da sociedade, essas entidades têm uma concepção bastante diferente do que sejam a organização, os objetivos e os meios de ação dos movimentos políticos ou trabalhistas.

Isto se reflete em Freinet. Embora saiba-se que ele foi fiel ao PC até sua expulsão, percebe-se que se sente muito mais à vontade na estrutura sindical do que na partidária. Desde o início de sua carreira torna-se um sindicalista ativo, colabora regularmente para a revista dos docentes unitários, a "Ecole Émancipée" e assume, por duas vezes, o cargo de secretário da seção sindical do seu departamento. Assim, a nossa hipótese é que o sindicalismo

foi a principal via pela qual Freinet impregnou-se do ideário anarquista e integrou alguns dos seus aspectos no seu pensamento, os quais constituem um dos componentes importantes de sua obra.

Mas a influência anarquista não é a única que Freinet recebe no período. Em 1923, também, ele entra em contato com o Instituto Jean-Jacques Rousseau de Genebra, dirigido por Adolphe Ferrière, o qual constitui um dos principais focos de difusão da chamada "Pedagogia Nova", surgida por volta do início do século. Este movimento, amplamente inspirado nas idéias de Rousseau, conhece, então, uma enorme expansão internacional nos mais diversos contextos políticos. Nos Estados Unidos, tornam-se famosas as teorias de Dewey, as experiências da escola de Winnetka, o Dalton Plan. Na Europa Ocidental, podem ser citados, entre outros, Decroly, Ferrière, Montessori, Froebel, Cousinet Kerschensteiner. - Até na nascente União Soviética, as teorias de Rousseau não deixam de ter influência, como o salienta Zygmunt Jedryka: "Nadedja Krupskaja³⁰ proclamara já em 1915 que o verdadeiro pai desta primeira escola socialista da jovem República dos Soviets era o autor do "Contrato Social" e do "Emile".³¹ Não esqueçamos, também, o grande interesse suscitado no seio do sindicato docente unitário - a Federação do Ensino - pelas pedagogias novas e o fato de que o Grupo Francês de Educação Nova, GFEN, tem estado, quase que de forma permanente, sob a hegemonia de docentes comunistas. Trata-se, portanto, de um movimento multiforme e que não poderia ser restrito apenas a seu ramo "liberal".

Não incluímos entre os propósitos deste trabalho o estudo do movimento internacional da Educação Nova. Queríamos, no entanto, assinalar seu caráter complexo e contraditório que ensejou diversas leituras em diferentes contextos nacionais. Que essa observação nos previna contra o perigo de que as relações mantidas por Freinet com aquele movimento venham a ser analisadas sob um prisma local e menos abrangente, sem corresponder, portanto, à perspectiva em que ele se situava naquele contexto e naquele tempo.

Assim, embora a Escola Normal ainda a ignore, a Pedagogia Nova constitui então uma revolução no meio docente. Não é de surpreender que Freinet, ao procurar reforços teóricos para sua prática pedagógica, entre desde cedo em contato com os autores que a representam.

O primeiro desses contatos, ao que parece, é o livro de Adolphe Ferrière, "A Escola Ativa", o qual o leva a procurar o Instituto Jean-Jacques Rousseau em Genebra e, pela sua bibliografia, o incita a ler as obras dos demais expoentes da Educação Nova.

Estas leituras são, para Freinet, um verdadeiro deslumbramento. Vejamos o que diz Elise: "Através das páginas da 'Escola Ativa', o pequeno professor primário, até então desamparado, sente viver suas próprias intuições, entre práticas novas, suscetíveis de facilitar sua tarefa".³²

O que une, de saída, Freinet à Escola Nova é a rejeição da escola tradicional, para ele uma instituição fe-

chada, dogmática, "escolástica", a serviço da manutenção da ordem social. O movimento escolanovista representa para ele, neste primeiro contato, a possibilidade e a legitimidade de suas buscas empíricas iniciais. Por isso, é natural que signifique, aos seus olhos, uma grande esperança.

No verão de 1924, ocorre em Montreux um dos primeiros congressos da Liga Internacional para a Educação Nova. Freinet consegue juntar o dinheiro necessário à viagem e toma, cheio de expectativa, o trem para a Suíça.

Mas é uma enorme decepção. Escutemos de novo Elise:

"Freinet percebe então que há uma educação nova relativamente fácil de ser implantada nas escolas que possuem material educativo e instalações escolares capazes de possibilitar a atividade da criança e a individualização do ensino. Mas na escola de Bar-sur-Loup, o problema é bem diferente. A lembrança da sua salinha de aula, nua e poeirenta, vem-lhe à memória e aperta-lhe o coração... Ele toma ainda mais consciência da dependência estreita que une a escola e o meio, do quanto a sociedade condiciona a escola e o ensino. Não há pedagogia sem que sejam preenchidas as condições econômicas favoráveis que permitem a experimentação e a pesquisa. Não há educação ideal, só há educações de classes".³³

Entre esses dois extremos pelos quais passa Freinet, o entusiasmo e a decepção, que marcas imprimiu em sua

obra a herança da Escola Nova?

Num primeiro nível, é relativamente fácil identificar que ele adotou vários dos seus instrumentos e técnicas, o que fez com que fosse não raramente chamado de "Escolanovista popular". As aparências, muitas vezes, escondem a complexidade dos fenômenos.

Freinet não teme reconhecer as contribuições dos pioneiros da Escola Nova à progressiva construção de sua obra. De Cousinet, por exemplo, ele adota o trabalho em equipes; de Decroly, aproveita parcialmente a noção de "Centros de Interesses"; de Profit, extrai a base de sua concepção de cooperativa escolar; de Ferrière a noção de escola ativa...

No entanto, como já salientamos, nenhuma dessas "apropriações" se faz com servilismo, ou mesmo com fidelidade. Na verdade, Freinet apodera-se do pensamento desses autores de uma forma que poderia ser chamada, no sentido etimológico da palavra, de "subversiva": o trabalho em equipes torna-se trabalho de grupos autogestionados; os "Centros de Interesses", sob a influência da pedagogia russa, transformam-se em "Complexos de Interesses"; a cooperativa escolar sai dos seus objetivos exclusivamente financeiros para tornar-se cooperativa de trabalho; a atividade na escola deixa de ser um objetivo em si, uma concepção perigosa, "algo místico, que vê no papel da criança agindo um dogma podendo justificar todas as ideologias inclusive as mais reacionárias",³⁴ para transformar-se no meio pelo qual as crianças mostram à sociedade de que elas são capazes. E,

para além disto, o meio pelo qual se libertam da secular submissão e passividade do educando da classe popular.

• Mas, não é só no plano dos meios que Freinet se inspira na Escola Nova. Ele compartilha, também, de alguns dos seus principais referenciais teóricos, notadamente da posição central atribuída à criança no processo educativo. Na verdade, o pensamento escolanovista só vem aqui reforçar uma convicção surgida da prática e uma oposição visceral à escola tradicional, centrada no professor.

No entanto, já o salientamos, existem diferenças fundamentais na forma como Freinet e os escolanovistas burgueses vêem a criança.

Para estes, ela é um ser em si, abstrato. Existe "a criança" da mesma forma que existe "o homem", cuja natureza é universal. Existe, de alguma forma, uma "essência infantil", comum a todas as crianças e que as torna completamente diferentes dos adultos, seres em si, "outros".

Freinet não compartilha desta visão. Não que ele negue que existam graus diferentes no desenvolvimento humano, os quais correspondem, em geral, à cronologia das idades. No entanto, assim como os adultos, as crianças têm uma inserção histórica, são concretamente determinadas pelo meio social em que vivem suas famílias. Portanto, comungam dos mesmos interesses, e sofrem das mesmas opressões (é preciso ler, a este respeito, as comoventes páginas que ele e Elise escrevem na grande depressão dos anos 30).

Para Freinet, a criança abstrata do ideário bur-

guês não existe. Existem, isso sim, as crianças historicamente determinadas, as crianças concretas com as quais li da na sua sala de aula.

Nesta perspectiva, se o professor está a serviço da criança, não é da criança abstrata do pensamento liberal. Seu objetivo são as crianças proletárias que lhe são confiadas. Servir a criança, neste sentido, significa ser vir a sua classe — palavra que aparece frequentemente em Freinet — e contribuir para seu fortalecimento. É importante que a educação favoreça o livre desenvolvimento dos alunos para que eles possam libertar-se da verdade burguesa destilada pela escola tradicional. Este livre desenvolvimento, porém, não é um processo espontâneo e individualista, como em algumas tendências escolanovistas. Não há, em Freinet, nenhum mito da "libertação total" — ele conhece por demais os limites e condicionantes que cerceiam seus alunos — e sim, a busca sistemática e persistente de criação de espaços onde possa livremente surgir, manifestar-se, afirmar-se uma nova visão de mundo, coerente com os interesses desses alunos. Freinet opõe-se a toda doutrinação. Ele acredita, profundamente, que dar à criança do povo a opor tunidade de expressar-se livremente sobre seu meio social, de tornar orgânico seu pensamento com o auxílio do profes sor é a mais eficaz forma e também a mais respeitosa, de permitir que ela cresça para sua classe social.

Mais uma vez, os ideais da Escola Nova — uma pedagogia centrada na criança — são por Freinet redireciona dos em função do seu projeto político, vindo reforçar sua

orientação. Só assim tomam sentido. Em si não têm nenhuma virtude.

Rapidamente, Freinet percebe os limites da Escola Nova burguesa e não tarda em fazer sua crítica. Sua argumentação se ramifica em vários temas:

- . A pedagogia nova tem certos lados exibicionistas, atraentes na aparência, porém ilusórios e vazios no fundo. É o caso do método montessoriano, que Freinet condena por seu luxo e artificialismo que fazem das crianças "macacos adestrados";
 - . A Escola Nova burguesa tende a levar ao individualismo e a um reforço da competição. É o caso, notadamente, do Dalton Plan que, apesar de apresentar resultados sedutores em termos da aprendizagem de conteúdos e de permitir que as crianças estabeleçam com certa liberdade seu ritmo de trabalho, as leva a perceber o conhecimento de uma forma totalmente parcelada e, pior ainda, as educa dentro de um individualismo absoluto. O Dalton Plan, segundo Freinet, é a viva ilustração da lógica capitalista: "Era lógico que o país que taylorizou e racionalizou a indústria, que inventou a linha de montagem, fosse o primeiro a tentar taylorizar o ensino".³⁵
- O mesmo julgamento condena os métodos de instrução aplicados na escola de Winnetka: "Uma das últimas e mais bem acabadas realizações da pedagogia capitalista".³⁶
- . A Escola Nova é classista: "É com ceticismo que os professores primários vêem as realizações alcançadas pelos pioneiros da educação nova em escolas especiais, cujas

condições anormalmente favoráveis não obteremos tão cedo na escola "pública".³⁷ Já assinalamos que Freinet condena também as muitas tentativas da pedagogia nova de erigir, fora do mundo, escolas preservadas dos conflitos sociais onde as crianças poderiam supostamente desenvolver relações ideais de convivência democrática e harmoniosa.

Nem afastada da sociedade, nem salvadora da mesma, a escola está dentro da sociedade e é em meio às suas contradições que os professores progressistas devem buscar os caminhos de uma educação popular.

- . Ao omitir as condições sociais concretas, a educação nova burguesa cai na armadilha do idealismo: "Perdemos a ilusão intelectualista que confere ao educador um imenso poder de libertação. Advertimos para o perigo que representa para ele exaurir-se na tentativa de realizar a sonhada escola nova, pois ela é incompatível com a verdadeira condição do proletariado e contribui para manter entre os educadores a miragem reformista que vê na escola o instrumento todo poderoso de uma evolução social pacífica".³⁸

Assim, após render homenagem à Escola Nova e dela extrair o que reforça seu projeto político, Freinet, nas palavras de Georges Piaton,³⁹ a rejeita "por suas insuficiências." É a outra tentativa de renovação escolar que ele recorre então: no verão de 1925, Freinet integra a primeira delegação de docentes que vai visitar a União Soviética. Esta viagem será para ele determinante. Vejamos o relato

de Elise:

"Em meio à penúria extrema dos primeiros anos de construção da Revolução, em meio à pobreza que lhe lembra de forma impressionante sua pobreza em Bar-sur-Loup, Freinet se reencontra. Ele tem o prazer de poder discutir sua técnica do prelo na escola e as perspectivas que ela lhe abre. Krupskaia, então ministra da Educação Nacional, recebe a delegação no Kremlin. Numa entrevista cordial e espontânea, comendo maçãs oferecidas com simplicidade, os delegados ouvem-na relatar as realizações pedagógicas em curso e as criações em projeto. O que os impressiona, nas palavras da ministra, tão humilde diante da tarefa imensa, é a preocupação permanente com a criança, o papel central que lhe dão os educadores, o desejo de abrir novas perspectivas às suas iniciativas".⁴⁰

Qual é a escola soviética que Freinet foi visitar nesta viagem? O certo é que este período pós-revolucionário é marcado por diversas experiências de reforma do ensino. Percebem-se, nitidamente, várias fases.

Num primeiro tempo, segundo Zygmunt Jedryka, um papel preponderante é atribuído à educação na transformação das estruturas políticas e sociais, para a edificação da nova sociedade.

Em 1918, é elaborada a primeira Carta da Escola Única do Trabalho, sob a orientação de Nadedja Krupskaia. Esta, na realidade, não é "Ministra da Educação" e sim

adjunta de Lunatcharsky, o chefe do Narkomprós (Comissaria do para a Educação do Povo). A Carta não traz propriamente programas, os quais, no pensamento do momento seriam julgados "opressivos", mas princípios gerais sobre a formação do "homem novo comunista".

Como já relatamos, esta primeira escola soviética sofre a influência das idéias de Rousseau: no "Émile", a integração entre trabalho real e aprendizagem de uma profissão útil à sociedade constituem a base da formação mais importante de todas: a de cidadão. Estes são, também, os objetivos da escola russa.

Mas o principal referencial teórico, obviamente, é dado pelo pensamento marxista. O problema é que Marx, afinal, deixou poucas indicações concretas para a prática educativa. Nos seus textos, escritos junto com Engels, descreve aquilo que seria a base de uma educação socialista (a união do ensino e da produção pelo ensino politécnico), mas não contempla o método e as técnicas de ensino dos quais os primeiros dirigentes soviéticos tinham urgência.

Na falta destes, Krupskaia e Lunatcharsky sofrem a influência das tendências que eram então tidas como as mais progressistas: a Escola Nova e a Escola Libertária. Toda esta fase da história soviética é, aliás, marcada pelo pensamento anarco-socialista da Primeira Internacional. Antes da Revolução, este constituía a mais poderosa contracultura ao absolutismo czarista e é natural que tenha sido um referencial importante para os que estavam idealizando a nova sociedade: os primeiros soviets constituíam, verda-

deiramente, uma tentativa de democracia direta, com ampla participação das massas.

A primeira escola russa é, portanto, uma síntese entre três correntes: a marxista, a escolanovista (referenciada em Rousseau) e a libertária. Encontramos nela várias características destas correntes: ênfase dada ao trabalho e à íntima ligação entre produção e escola (Marx), mas, também, ênfase no livre desenvolvimento dos indivíduos (pensamento anarquista). O soviet escolar, "livremente eleito, é soberano quanto à direção das atividades educativas, devendo apenas conformar-se às diretrizes gerais da Carta. Nenhum organismo exterior à escola pode interferir nele".⁴¹ A contribuição da Escola Nova (Froebel, Montessori, Ferrière, Kerschensteinetr, Dewey, Decroly...) se dá, essencialmente, ao nível dos métodos e técnicas.

Acreditava-se então, verdadeiramente, que, com a revolução, o comunismo já tinha sido implantado. Após o "Reino da Necessidade", era chegada a hora do "Reino da Liberdade" (Marx).

O próprio Marx, em alguns dos seus escritos, alimentava tal visão à qual nenhum libertário teria nada a opor: "No lugar da antiga sociedade burguesa, com suas classes e seus antagonismos de classes, surge uma associação onde o livre desenvolvimento de cada um é a condição do livre desenvolvimento de todos".⁴²

O Estado burguês tinha desaparecido. Em seu lugar, surgira a "ditadura do proletariado", noção ainda va

ga para muitos, que a entendiam como "aperfeiçoamento e atingimento da democracia" (Isto, para eles, seria realizado por uma escola que permitisse, num meio autenticamente comunista, o livre desenvolvimento da personalidade, sem restrição alguma).

O objetivo, no fundo, era uma revolução cultural: favorecer o nascimento do "homem novo comunista". Por isso, tudo o que pertencia à antiga sociedade e à sua escola (manuais, programas etc.) devia ser banido.

Hoje em dia, parece evidente o erro de avaliação dos primeiros dirigentes soviéticos sobre a "chegada do comunismo". Esta ilusão era, no entanto, compartilhada por todos os movimentos socialistas da época.

Os princípios da "Trudovaia Skola" (Escola do Trabalho) tornaram-se um modelo admirado pelos docentes progressistas de todos os países. Seu principal teórico é Pavel Petrovitch Blonsky, o qual formula as bases da "Escola Ativa Industrial".

Para Blonsky, quem forma as crianças é o meio (o que é, de fato, um princípio marxista). Já que a sociedade comunista está instaurada, sociedade baseada no trabalho produtivo e no esforço coletivo, o papel da escola se limita a guiar, a facilitar a integração da criança nesta sociedade. A base do processo educativo passa a ser a fábrica, ou melhor, a produção. A escola perde seu sentido tradicional (a extrema esquerda russa milita na época em favor da "morte da escola", já que tal instituição tipicamente burguesa, não teria mais lugar numa sociedade comu-

nista).

Blonsky não preconiza a morte da escola, mas seu modelo escolar é amplamente subordinado ao mundo da produção. Ele tira elementos das propostas escolanovistas no que toca aos métodos e à orientação puerocentrista. Ele recomenda ainda que, no início do "cursus" escolar, as crianças refaçam, na prática, todo o percurso tecnológico da humanidade, o que é uma idéia de Adolphe Ferrière. Ele se inspira, finalmente, nas idéias libertárias quando preconiza a organização das crianças em "famílias" reagrupando várias faixas etárias e também adultos, que se autogerem livremente para o processo de aprendizagem. O papel do professor é de ajudar o aluno a dominar pouco a pouco todos os aspectos do processo produtivo, mas nunca se deve mostrar impositivo. Não há necessidade de coação, já que o principal instrumento educativo, o meio social, é comunista e leva naturalmente o aluno aos objetivos da sociedade à qual pertence.⁴³

A "Trudovaia Skola", no entanto, encontra muitas resistências e, rapidamente, se defronta com o fracasso. Vários são os motivos, tanto de ordem externa como de ordem interna.

No plano interno, os idealizadores da primeira escola soviética não levaram suficientemente em conta as condições materiais dos estabelecimentos, o despreparo dos professores, o fato de que a maioria não tinha aderido à Revolução, fazendo-lhe, na realidade, uma oposição surda.

No plano externo, após os anos idílicos da "chegada ao comunismo", a dura realidade começa a se impor: as lutas de classes, a guerra civil e as incontáveis dificuldades materiais ameaçam a jovem República Soviética. É o início da fase do "Comunismo de Guerra".

É preciso combater na frente externa (a da contra-revolução) e interna (pela efetiva conquista das massas ao ideal revolucionário).

A Escola Única do Trabalho dos pioneiros da pedagogia soviética é julgada pequeno-burguesa e a sua orientação muda sensivelmente. Trata-se sempre de formar o "homem novo comunista", porém, menos pelas vias "tortas" da prática libertária e mais pelo convencimento direto. Para esta guinada foi preponderante a influência de Lênin, mas seu principal idealizador é Pistrak.

É, portanto, precisamente esta "segunda" escola soviética que Freinet vai conhecer em 1925. Apesar de "reorientada", ela não representa ainda uma ruptura com a escola anterior (como acontecerá nos anos 30 com o triunfo do Stalinismo). Seus objetivos e princípios permanecem os mesmos: o lugar central atribuído ao trabalho no processo educativo, a ênfase na auto-organização dos alunos. Mas, imperceptivelmente, ocorre um amadurecimento: certas noções libertárias são revistas face aos limites do concreto. Os aportes metodológicos da escola nova burguesa, não são eliminados mas são seriamente reavaliados em função de objetivos políticos mais claramente definidos. Entre eles e os métodos verdadeiramente "socialistas", Pistrak estabe

ce uma relação, mas esta relação é contraditória: "há apenas uma continuidade dialética e revolucionária, da mesma forma que o novo regime nasce do antigo graças às suas contradições internas".⁴⁴ Assim é que Pistrak, ao analisar o "Dalton Plan" de Miss Parkhurst, rejeita-o pelos mêsmos motivos que Freinet: por incitar ao individualismo e levar a uma aprendizagem "capitalista" ("bancária" diria Paulo Freire). Mas, mesmo assim, reconhece que pode ser aproveitado se as tarefas a serem cumpridas individualmente por cada aluno forem previamente determinadas pelo coletivo da turma, se fizerem parte de um projeto comum.

Mas, quais são as bases da escola socialista segundo Pistrak? Ele cita duas:

- Relações com a realidade atual;
- Auto-organização dos alunos.

Por "realidade atual" entende-se "tudo o que, na vida social da nossa época, está destinado a viver e se desenvolver, tudo o que se agrupa em torno da revolução social vitoriosa e que serve à organização da vida nova. A realidade atual é também a fortaleza capitalista assediada pela revolução mundial. Em resumo, a realidade atual é o imperialismo em sua última fase e o poder soviético considerado enquanto ruptura da frente imperialista, enquanto brecha na fortaleza do capitalismo mundial".⁴⁵

Entender a realidade atual significa entendê-la na perspectiva marxista. Isto pressupõe não somente um ensino teórico, mas a inserção concreta da escola nesta reali

dade. O trabalho deve ser o centro do processo educativo. Um trabalho útil socialmente, que faça o aluno sentir-se parte do grande esforço coletivo.

Como se vê, a formação do novo homem comunista passa a ser encarada de forma mais voluntarista e menos libertária. Em 1923, ressurgem os programas de ensino. Não mais os antigos, da escola burguesa, porém novos programas elaborados em função dos objetivos da nova sociedade. Aliás, Pistrak rejeita a palavra "programa", ele fala em "planos de trabalho". O objetivo destes é retratar, numa perspectiva global, a realidade atual.

Introduz-se o famoso "método dos complexos" o qual é, na verdade, e ainda segundo Pistrak, mais do que um método, uma organização dos programas de ensino (ou planos de trabalho).

Os "complexos" se inspiram nos "Centros de interesses" de Decroly, mas mudam-lhes completamente o sentido. Diferentemente deles, o complexo não tem por objetivo reagrupar em torno de temas, pré-determinados em função de critérios puramente pedagógicos, os possíveis interesses das crianças, nem tampouco partir apenas desses interesses ocasionais e fortuitos para tentar introduzir, meio à força, os conteúdos das diversas disciplinas que compõem o programa.

O complexo é, antes de tudo, uma forma de encarar o real: "o estudo deve mostrar as relações recíprocas existentes entre os diferentes aspectos das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros, ou se

ja, o estudo da realidade atual deve utilizar o método dialético".⁴⁶

Os temas de cada complexo são escolhidos, principalmente, em função de sua importância para o social e não apenas em função de critérios puramente pedagógicos (como acontece na perspectiva dos "centros de interesse").

A escolha tem de recair em temas-chaves, que possam levar o mais longe possível a reflexão sobre a complexidade e as interligações do real. Por isso, os docentes não devem sentir-se obrigados a partir apenas dos interesses dos alunos. Muitos desses interesses são passageiros, miúdos e não podem gerar uma reflexão maior.

Cada complexo não é um tema único, fechado em si, mas possui um "centro" e "bordas" pelas quais se liga a outros complexos. Assim, o estudo dos complexos constitui uma série de elos que compõem a realidade atual.

O sistema de complexos deve unir o trabalho (real) das crianças na escola ao ensino. Por isso devem ser eliminados os complexos "apenas estudáveis": "Devemos passar gradualmente, mas sem falha, para os complexos geradores de ação".⁴⁷

Chegamos aqui à questão do trabalho. No seu livro, Pistrak dedica-lhe dois capítulos, separados daqueles destinados ao ensino (no qual descreve o método dos complexos). Pistrak não quer separar ensino de produção e repete em vários trechos sua íntima interligação. Seu modelo de escola, no entanto, não consegue refazer esta unida

de de forma orgânica. Talvez esteja ele ressabiado pelas tentativas fracassadas de Blonsky e da primeira fase do "comunismo utópico". A sociedade sem classes, onde trabalho manual e intelectual não seriam mais separados, está longe de ser alcançada.

O trabalho na escola tem duas faces: a realização, propriamente dita, de um trabalho socialmente útil e o estudo do trabalho. As crianças têm de se sentir parte do processo produtivo mas têm também de ter a oportunidade de entender e dominar este processo.

A oficina escolar introduz o aluno na lógica do trabalho. Ela é "o ponto de partida de uma teia, cujos fios levam à produção real".⁴⁸ Algumas regras devem ser obedecidas no trabalho em oficina: fabricar objetos úteis e conhecidos pelos alunos, ter um instrumental variado que permita à criança ter acesso à complexidade do processo produtivo (assim ela entenderá melhor o maquinismo) e, finalmente, permitir a livre expressão da sua criatividade.

O trabalho em oficinas escolares leva ao trabalho na fábrica, vista por Pistrak como o "núcleo onde se concentra toda a realidade atual considerada em suas principais manifestações".⁴⁹ É indispensável que o aluno participe da vida produtiva e social da fábrica (reuniões sindicais, festas etc.). Assim, não sentirá nenhum choque na passagem entre escola e trabalho. Será para ele uma continuidade.

A compreensão da realidade atual se dá, portanto,

de duas formas: pelo trabalho na oficina ou na fábrica e pelo estudo dos complexos na escola. Mas Pistrak coloca uma outra base ao processo educativo: a auto-organização dos alunos.

Ele parte para isto da noção de "self-goverment" dos escolanovistas americanos e mostra seus reais objetivos: disciplinar e integrar as crianças à sociedade tal qual ela é. Fazer delas cidadãos obedientes e cumpridores das leis.

O Estado Soviético, ao contrário, diz ele, baseia-se numa participação consciente das massas, num governo "de baixo para cima". A auto-organização na escola tem o objetivo de formar estes homens conscientes e participativos. "Com o sentimento de que cada um, isoladamente, é responsável pela organização soviética".⁵⁰

Vemos aqui que Pistrak subscreve também as teses libertárias da democracia direta. Ele reintroduz, no entanto, uma hierarquização nítida dos papéis na escola: o coletivo dos professores tem, sem dúvida, voz predominante na definição dos rumos do ensino. Mas os alunos devem pouco a pouco ser introduzidos nas tomadas de decisão, sob o risco de não se sentirem ligados ao trabalho escolar. "As crianças devem participar no Conselho Escolar para tomar parte no trabalho orgânico da administração da escola, para intervir em todos os problemas pedagógicos (e não apenas nos econômicos)".⁵¹

Pistrak vê a auto-organização como um processo progressivo, um ideal a ser atingido paulatinamente, sem

demagogias.

O papel do pedagogo é fundamental. Sem ele, as crianças conseguirão, talvez, atingir uma certa organização em função do nível dos seus interesses espontâneos, mas não serão capazes, por falta de uma visão maior, de formular e desenvolver seus interesses sociais. "É preciso suscitar preocupações carregadas de sentido social, ampliá-las e desenvolvê-las, possibilitando às próprias crianças a procura das formas de realização".⁵²

Assim, o professor não impõe, mas guia, encoraja: ele é um "companheiro mais velho que sabe ajudar imperceptivelmente nos casos difíceis e, ao mesmo tempo, orientar as tendências das crianças na boa direção".⁵² Pode parecer que estamos ainda próximos das teses libertárias do "meu tre-camarada" mas há uma diferença fundamental: o professor domina os conteúdos e os objetivos do ensino. Ele não é impositivo, mas sua posição não se assemelha à não-diretividade. Ele tem uma meta: formar cidadãos participantes e conscientes. Isto não se faz pelo autoritarismo e, neste caso, a prática democrática vale mais do que mil discursos, mas, tampouco se faz pela omissão ou fingindo um igualitarismo demagógico. Vemos aqui em Pistrak o amadurecimento das teses libertárias.

Tentaremos agora identificar o que Freinet viu desta escola, como ele a interpretou e que uso fez dela.

Durante o ano escolar 1924-1925,⁵³ em vários artigos da revista "L'Ecole Emancipée" reagrupados sob o título "Mes impressions de Pédagogue en Russie Soviétique" (Mi

nhas impressões de Pedagogo na Rússia Soviética), Freinet relata aspectos importantes da sua viagem. Outras indicações preciosas são dadas pelo seu companheiro de rota, Joseph Boyer, o qual publica, também na mesma revista, uma série de artigos sob o título "Notre enquête en Russie Soviétique" (Nosso inquérito na Rússia Soviética).

Usando de uma tática que lhe é muito comum, Freinet declara, de início, que sua viagem foi a de um "simples professor primário". Com isso, visa dois objetivos: rechaçar de antemão possíveis críticas de intelectuais e afirmar, mais uma vez, o que considera ser a primazia do prático sobre o teórico: quem melhor do que um educador tem condições de julgar a nova educação russa?

Ele denuncia também o desconhecimento reinante no Ocidente quanto à pedagogia russa. Para ele, este desconhecimento é intencional e o papel dos docentes progressistas é de derrubar esta "conspiração do silêncio".

É portanto com esta dupla característica — professor primário e militante socialista — que Freinet deseja se apresentar nesta série de artigos.

O conhecimento "in vivo" da escola russa constitui, para ele uma experiência decisiva no plano pessoal. Embora já tivesse um engajamento concreto em organizações de orientação socialista, a visão que tinha do ideal comunista devia ser ainda de alguma forma abstrata, a ponto de ele não perceber então com clareza os limites entre a proposta burguesa de renovação escolar (a pedagogia nova) e os ideais socialistas.

A viagem à Rússia clarifica este particular:

"Apenas dois meses atrás, as 'New-Schools' inglesas junto com algumas escolas novas suíças, belgas, alemãs, ou americanas constituíam meu mais remoto horizonte... (mas) vimos, em todas as escolas russas não só uma organização ativa de 'self-government', mas principalmente, uma vida política e social intensa que se nutre na renovação do meio social"⁵⁴

Não é de surpreender, então, que a visão que ele reflete sobre a escola da "pátria do socialismo" seja entusiástica. Não poupa elogios aos seus idealizadores. Isto não o impede, no entanto, de mostrar-se em alguns trechos bastante crítico, principalmente quanto a dois pontos: o uso de alguns métodos escolanovistas e um certo divórcio ainda existente entre ensino e trabalho na escola.

Didaticamente, Freinet baseia sua argumentação numa crítica da escola tradicional: além de ser artificial (tranca a criança numa sala e impõe-lhe objetivos que nada têm a ver com a vida real do trabalho), ela é, na sua essência, capitalista: apressada, procura acumular rapidamente um monte de conhecimentos nos futuros proletários que a deixam aos 13 anos para serem explorados na produção. Enquanto isto, a escola primária russa só tem início aos 8 anos, quando — segundo Freinet — a criança está realmente madura para a aprendizagem da leitura. Ela usa também de métodos ativos que permitem aos alunos construir, sem pressa, seus próprios conhecimentos. Estes alunos, mesmo

deixando a escola aos 13 anos, se beneficiam, durante toda sua vida, com os meios culturais e educativos que o sistema social põe à sua disposição: clubes, jornais, reuniões, visitas de museus e, principalmente, universidade operária noturna.

A renovação da escola russa, declara Freinet, salientando mais uma vez a dependência escola-sociedade, não tem por origem, como no Ocidente, a vontade de alguns educaadores: "surgiu naturalmente da necessidade em que se encontrava a nova sociedade de educar sem mentira, sem temor à vida ou ao meio, as jovens gerações em que coloca sua esperança".⁵⁵

Freinet e Boyer visitaram numerosas escolas, algumas experimentais, como a escola do Narkomprós dirigida por Pistrak e outras "comuns". Da escola do Narkomprós, eles perceberam o ponto-chave: a união do trabalho produtivo e do ensino com o objetivo de se favorecer o entendimento do presente (ou, nas palavras de Pistrak, da realidade atual). Viram também, em ação, a auto-organização dos alunos que, segundo Pistrak, é o outro pilar da educação socialista.

Quanto às escolas "comuns", Freinet elogia o enorme esforço dos dirigentes soviéticos para dar uma educação de qualidade a todos, inclusive aos milhares de órfãos deixados pela guerra civil, mas não deixa de criticar o que viu em muitos estabelecimentos primários: um ensino tradicional, que em pouco difere do antigo ensino burguês. Mesmo algumas escolas "novas" merecem alguns reparos, alguns jardins de infância, principalmente: os métodos usados não

promovem, como a proclamam as intenções, uma real união entre trabalho e ensino. Usa-se e abusa-se ainda de materiais montessorianos que se assemelham, na verdade, a jogos artificiais e que nada produzem de concreto e de útil, que nada têm a ver com a vida real. Ainda assim, Freinet salienta um ponto positivo: o entrosamento precoce das crianças à vida pública, às manifestações sociais e coletivas.

No nível primário, todavia, e principalmente no nível secundário, progressos evidentes foram feitos no sentido de se unir a pedagogia escolar à pedagogia social graças à efetiva implantação a escola única do trabalho. Isto é, segundo Freinet, ainda difícilíssimo nos países capitalistas pois, enquanto a sociedade soviética é uma sociedade que passou a valorizar efetivamente o trabalho, as sociedades capitalistas o desclassificaram, tiraram-lhe seu sentido de auto-realização e fizeram dele um meio de opressão. A pedagogia do trabalho, num tal contexto, é um desafio que se coloca aos educadores progressistas. É preciso desalienar o trabalho escolar, restituir à criança o desejo de trabalho que ela tem naturalmente.

No entanto, o sucesso da pedagogia russa mostra que as buscas dos renovadores ocidentais estão no caminho certo e encoraja estes a prosseguirem seus esforços para prepararem, dentro do regime capitalista, o advendo da "escola do povo".

Para Freinet, como para os educadores russos, há uma relação contraditória e dialética de continuidade en-

tre a escola nova burguesa e a escola nova soviética: "o novo nasce do velho".

É assim que os russos aproveitam e reformulam métodos de educação ativa, porém com objetivos completamente opostos aos originais: Boyer salienta especialmente os sociodramas, murais, diagramas, presentes em todas as escolas e fábricas, que se destinam a mostrar a todos, inclusive aos analfabetos, as relações sociais, os problemas enfrentados pela jovem União Soviética, em outras palavras, a "realidade atual".

Ele descreve também a adaptação (sob o nome de "método dos laboratórios"), do "Dalton Plan" à realidade comunista: cada tema de estudo enseja a formação de um "laboratório" onde são reunidos alunos de várias idades que trabalham em grupo sobre questões concretas. O professor orienta, questiona, indica fontes de documentação (não há manuais). Os alunos se intercomunicam, trocam resultados. Não há notas nem competição.

Outro exemplo de "subversão" dos métodos escolanovistas é a questão do "self-government" que, na União Soviética, se torna "auto-organização dos alunos".

Segundo Boyer, toda a ação educativa está direcionada para desenvolver o espírito coletivo. Na verdade, o objetivo é introduzir, desde cedo, o indivíduo na organização da sociedade soviética. As estruturas internas da escola (comitê, soviet escolar), não diferem das de qualquer outra organização (fábrica, sindicato, partido) e preparam o aluno a desempenhar seu papel futuro de trabalhador e ci

dadão.

Sua organização é hierarquizada e o planejamento é coletivo. São formadas comissões por tarefas, e a disciplina é efetiva pois o interesse e a responsabilidade das crianças são enormes. Revelando bem a perspectiva anarcossocialista desta escola. Boyer arremata: "Assim, graças à ditadura do proletariado e pelo comunismo construtivo, prepara-se na Rússia, a partir da escola, uma vida nova onde a autoridade, conforme o sonho anarquista, resolver-se-á numa vida coletiva feita de harmonização das individualidades conscientes".⁵⁶ Estamos longe do "self-government" deweyano!

Da escola nova, mais precisamente de Decroly e dos seus "Centros de Interesse", os educadores russos extraem a proposta do "método dos complexos". Freinet faz uma longa descrição deste método do qual captou pontos fundamentais: o complexo ("Centro de interesse") não tem por objetivo, como em Decroly, facilitar a aprendizagem de conteúdos escolares pré-determinados, e sim revelar dialeticamente, mediante um encaminhamento de pesquisa autêntica, a compreensão da complexidade do real:

"A principal característica dos complexos é que eles não constituem um método burguês de aquisições egoístas e capitalistas; são antes de tudo um processo de trabalho que tende para a formação social e comunista dos alunos. Não se trata mais de agir como nas nossas escolas burguesas, estudando demoradamente nos livros e constatando de vez em quando,

mediante experiências de laboratório ou observações, que o livro falou a verdade... Pelo método dos complexos segue-se o caminho inverso: sobre todos os as suntos, mesmo os mais complicados, os alunos fazem, eles mesmos, pesquisas fun damentais... Isto já não é mais uma téc nica especificamente escolar. Ela é ana loga à técnica de todos os pesquisadores adultos e, como tal, educativa e fe funda".⁵⁷

Aos olhos de Freinet, estudar pelo método dos com plexos constitui, em si, um trabalho real e autêntico, um trabalho que se inscreve na grande atividade laboriosa dos homens. Relembrando que as bases da Escola Única do Trabalho são "a organização comunista da atividade escolar assim como o estudo aprofundado do trabalho humano e do meio em que este se desenvolve",⁵⁷ Freinet conclui: "É justamen te pelo método dos complexos que esta dupla condição é as segurada".⁵⁷

Pelo que acabamos de ver, Freinet, ao que tudo in dica, retirou desta sua viagem à União Soviética uma compreensão, se não completa pelo menos clara dos pontos essen ciais da pedagogia russa.

Tentaremos agora lançar algumas hipóteses sobre as contribuições desta pedagogia à sua obra: quais são os prin cipais conceitos dos quais Freinet se apropria? Como é fei ta esta apropriação? Quais são seus limites?

Pelo que vimos no início deste capítulo, Freinet teve, desde a infância, a vivência de um trabalho produti-

vo. Isto o levou a integrar muito cedo esta noção no projeto educativo que pouco a pouco vai construindo: a escola tem que ensinar trabalhos úteis à comunidade, com valor real de uso.

Este é também o esforço da escola russa. Mas a França não é a Rússia e Freinet em nenhum momento deixa de ter consciência disto. Ele não se cansa de repetir que o meio social no qual a escola está inserida é determinante e que não se pode esquecer que, na França, este meio é capitalista. Nele o trabalho foi alienado pelos donos dos meios de produção em detrimento dos trabalhadores, entre os quais os pais dos alunos de Freinet. Não há como promover a união entre ensino e produção tal como a idealizaram os pioneiros russos, não há como restaurar a união perdida entre o trabalho manual e o intelectual.

"Queremos ensinar a atividade livre, e todo o sistema econômico atual está baseado na passividade de um proletariado tratado como se fosse menor de idade; gostaríamos de educar nossos alunos para a cooperação, e em volta deles tudo é competição e individualismo; queríamos alçá-los a uma concepção moral da vida proletária, mas a imoralidade e o arrivismo capitalistas se impõem a eles e destroem os fracos germes da nossa ação".⁵⁸

Segundo Freinet, não está ao alcance dos docentes mudar o meio social, embora seja seu dever lutar para este fim nas suas organizações de classe ou nos seus partidos.

Mas, além desta luta, boa e necessária, eles podem e devem fazer mais. Devem trabalhar aqui e agora para mudar o próprio meio escolar. Sem cair na ingenuidade escolanovista de criar "microcosmos" de perfeita convivência democrática afastados da sociedade, podem fazer da sua escola, da sua classe, um espaço de contestação e de contracultura onde as crianças do proletariado recuperem, pelo menos parcialmente, a visão e a vivência de um trabalho não alienado, do qual esteja banida a exploração do homem pelo homem.

Lucidamente, Freinet coloca os limite de sua proposta:

"Não alimentemos ilusões se não quisermos depois afundar no derrotismo social. O problema escolar é apenas um dos numerosos problemas enfrentados hoje pela classe operária. Não lhe atribuamos uma importância exagerada na luta revolucionária, mas não caiamos tampouco no erro oposto e não concluamos apressadamente que um revolucionário não pode, na escola burguesa, empreender nenhuma ação útil.

O que devemos fazer?

- Trabalhar metodicamente em prol do progresso pedagógico, buscando sólidos elementos para a ação na experiência dos nossos companheiros russos;
- Mostrar constantemente e na prática como essa educação, iniciada em sistema capitalista, só pode atingir sua plena realização numa sociedade socialista;
- Preparar tecnicamente a escola pós-revolucionária e, principalmente, empe

nhar-nos seriamente em "normalizar" a escola popular, em fazer descer a pedagogia dos cumes teóricos onde está voando, longe das contingências sociais.

É preciso, também, aproximar a escola da vida, fazer com que estimule esta vida, criando assim, em meio ao caos das forças atuais, um elemento de progresso e de liberação."⁵⁹

4. O "MATERIALISMO ESCOLAR"

4.1 - As "ferramentas" e "técnicas" da proposta freinetiana: seu surgimento e sua integração num complexo dinâmico

Não é por um discurso idealista que isto acontecerá, mas pela mudança concreta do meio material onde se realiza o ensino. Mais uma vez, Freinet afirma aqui o seu "materialismo escolar" e faz uma analogia curiosa porém ilustrativa: quando um patrão pretende mudar os processos de produção de sua fábrica, ele não procura convencer os operários pela palavra. "Ele precisa primeiro trocar ou adaptar suas máquinas, ensinar novas técnicas".⁶⁰

A referência ao modelo fabril é significativa: "É uma semelhante transformação que queremos introduzir nas nossas classes".⁶⁰

Chegamos ao ponto-chave: já que não é possível levar, como os russos fizeram, a escola à fábrica — desalienada — levemos esta mesma fábrica, ou melhor, o processo fabril — ele também desalienado — para dentro da escola.

A classe "Freinet" é isto: um lugar de produção:

tudo nela evoca o trabalho produtivo, até o vocabulário usado pelo educador: a classe é um "canteiro de obras", ela se subdivide em "oficinas" onde é fundamental a presença de "ferramentas" e o uso de "técnicas de trabalho".

Este é o sentido profundo da expressão "Educação do trabalho" usada por Freinet: não educação para o trabalho (profissionalização), nem tampouco educação pelo trabalho como foi equivocadamente traduzido em português. Não há mediação entre educação e trabalho, a educação é trabalho ou não é. Só o trabalho permite que, segundo o conceito marxista, os homens, ao transformarem a natureza, se transformem a si próprios, se eduquem:

"O trabalho será o grande princípio, o motor e a filosofia da educação popular, a atividade da qual decorrerão todas as aquisições de conhecimento".⁶¹

Além disso, o trabalho autêntico gera na pessoa sentimentos de potência que a levam a ultrapassar-se constantemente. (Deslocando sensivelmente o eixo de sua reflexão sobre a relação entre educação e trabalho, a partir da segunda guerra mundial, Freinet passará a enfatizar sobretudo este último ponto, o que o leva, a nosso ver, a concepções vitalistas e abstratas sobre esta relação).

Mas, qual é a produção da "escola-fábrica"? Sem dúvida alguma, é o conhecimento, um conhecimento enraizado na vivência social dos alunos (para garantir isto existem "técnicas" próprias: o texto livre, a correspondência intercolar e nós as estudaremos depois) mas que não fica

apenas nela, que se amplia, cresce e se torna orgânico graças à presença de "ferramentas" específicas, documentos, fichários escolares, filmes, fascículos da "Biblioteca de Trabalho" etc.) e à orientação consciente do professor.

Não restam dúvidas de que a "escola-fábrica" idealizada e posta em prática por Freinet é uma utopia. Acreditamos, no entanto que se trata de uma utopia positiva e tentaremos mostrar isso a seguir.

Donos da sua "força de trabalho" e dos "meios de produção" do conhecimento, os alunos podem vivenciar, em fim restaurada, a íntima união entre planejamento e execução, entre pensar e agir.

O planejamento do qual todos participam se alimenta do desejo da turma (projeto coletivo de construção de determinados conhecimentos), da matéria-prima (documentação), das ferramentas e das técnicas disponíveis. Leva também em conta os limites existentes (programas oficiais de cada série, limites materiais, temporais etc.), os quais não são percebidos como obstáculos definitivos à ação, e sim como desafios a serem dialeticamente enfrentados. Freinet tem a este respeito uma formulação interessante e que consideramos muito fecunda: ele chama de "recursos-barreiras" estes limites, o que significa que uma "barreira" nunca significa, em si, o fim de um projeto, por mais intransponível que ela pareça e sim um convite a repensar este projeto para, sem perder de vista seus objetivos, contornar ou ultrapassar o obstáculo. Assim a "barreira" pode tornar-se "recurso" e permitir um avanço maior do que o pre-

visto originalmente. Vemos nesta formulação uma compreensão profundamente dialética da prática social e educativa a qual não se processa linearmente, harmoniosamente, e sim pelo enfrentamento e pela superação de contradições.

Assim,

"a tarefa essencial da pedagogia é: criar uma atmosfera de trabalho e, ao mesmo tempo, prever e aprimorar as técnicas que tornam este trabalho acessível às crianças, produtivo e formativo. A criança precisará então de materiais e de conhecimentos. Poremos estes à sua disposição em "entrepostos" logicamente ordenados onde ele poderá buscá-los no exato momento em que sentirá sua necessidade".⁶²

A tarefa do educador não é só orientar a busca, mas também ordenar a matéria-prima (documentação, informação) e torná-la acessível mediante o uso de técnicas.

O objetivo, nas palavras de Marília Lara do Amaral Oliveira é: proporcionar ao aluno "uma visão de conjunto do problema estudado, fazendo uma integração de conhecimentos das diversas disciplinas, do 'todo' da vida".⁶³

Em outras palavras, é: trabalhar os "complexos da realidade atual", tal como queriam Pistrak e os educadores russos. Não pretendemos com isso afirmar que Freinet tenha adotado integralmente o "Método dos Complexos". Tentaremos, ao contrário, analisar de que forma se fez esta apropriação (reconhecida explicitamente por Freinet quando ele

diz preferir o termo "complexo de interesse" ao Decrolyano "Centro de interesses").

Para tanto, precisamos voltar ao ponto central: a França dos anos 20 não é a nascente União Soviética; existem limites concretos e não há como centrar todo o ensino no trabalho humano no seio de uma formação econômica que tem por objetivo a apropriação privada do lucro gerado pelo trabalho coletivo.

Quais são esses "limites"? Além daqueles já colocados (condições materiais precárias da escola pública, situação de pobreza e de opressão em que vivem os alunos e suas famílias), existem outros, intrínsecos ao próprio ensino. São, essencialmente, os programas de ensino que já vêm prontos da administração central. Um professor da escola pública francesa não tem como ignorá-los. Fazendo desta "barreira" um "recurso", Freinet os integra à sua proposta de "complexos de ensino".

Existem, finalmente, os limites estruturais da própria sociedade: contrariamente à França, a União Soviética coloca o trabalho no centro do seu projeto de sociedade e pode, com muito mais lógica, fazer da escola do trabalho uma continuação deste projeto.

Mas não há só limites, há também possibilidades: a prática social das crianças, de suas famílias é a grande fonte da qual o professor pode extrair uma rica temática de aprendizagem.

Partindo da segunda, (a prática social) Freinet incorpora, rearruma e ordena os primeiros (os programas)pa

ra formular, em conformidade com seu projeto político e social, os seus "complexos".

Concretamente, como isto ocorre? Parte-se de um texto escolhido pela turma, entre vários redigidos livremente pelos alunos sobre temas do seu interesse (surgidos espontaneamente ou decorrentes de outras atividades).

Este texto fornece a base de uma primeira aprendizagem, a da língua: é preciso corrigi-lo, aperfeiçoá-lo, escrevê-lo. É uma tarefa da qual todos participam. É também a ocasião para o professor de salientar algumas regras de ortografia, de gramática ou de estilística.

Este texto, num segundo momento, vai ensejar o planejamento coletivo e a exploração de múltiplas atividades "manuais" ou "intelectuais", abrangendo as diversas áreas do conhecimento. Estas atividades são cooperativamente repartidas dentro de uma proposta comum. Cada participante desempenha tarefas individuais ou grupais mas mantém a visão do todo, exatamente como na proposta russa.

Existe, todavia entre esta e a proposta de Freinet, uma importante diferença: o programa. Este não é, como os "planos de trabalho" de Pistrak, definido pelas exigências de uma sociedade que coloca o trabalho como seu valor central. É, não há como evitá-lo, o programa "burguês" da escola capitalista. Talvez seja possível redirecionar alguns itens numa perspectiva mais crítica ou tratar de forma mais rápida outros julgados inúteis ou nefastos, mas não há como reformulá-los por inteiro numa perspectiva "proletária". (Esta será, aliás, uma das principais acusações

que intelectuais do PC farão a Freinet nos anos 50. Veremos as respostas que lhes são dadas então).

Tal é a contradição enfrentada por Freinet: os programas da "escola capitalista" são feitos de conhecimentos parcelados, muitas vezes desconexos, aptos a serem acumulados nas cabeças dos alunos numa perspectiva "bancária" mas poucos aptos a constituir verdadeiros "complexos", a ensejar uma visão de totalidade do real.

Freinet tenta superar esta contradição colocando o eixo dos seus "complexos" na vida, na prática social dos seus alunos.

Em torno deste eixo vêm se articular os conhecimentos, os conteúdos previstos nos programas, o que não deixa de dar-lhes uma organicidade maior. Esta, no entanto, encontraria, acreditamos, grandes limites para levar, por si só, os alunos a uma visão de totalidade, não fossem as próprias contradições do sistema social. Quando os alunos percebem as oposições existentes entre sua prática social — explicitada e valorizada na classe — e os "conteúdos de ensino", começam a surgir questionamentos fundamentais que o professor aproveita para levar a uma visão mais abrangente do real. Numerosos exemplos disto são citados no livro "Perspective d'Education Populaire" (Perspectivas de Educação Popular) obra coletiva escrita por educadores do movimento Freinet.⁶⁴

Entusiasmado pela pedagogia russa, Freinet tentou sem dúvida integrá-la a sua proposta. Trata-se no entanto, claramente, de uma tentativa contraditória e que encontra

no contexto social e econômico seus limites.

Esta tentativa não foi sempre bem vista por certas frações da esquerda e foi em diversas ocasiões criticada como sendo mais uma "ilusão pequeno-burguesa".

Uma das mais recentes críticas neste sentido provém de Bernard Charlot. Numa entrevista publicada em 1980 na revista "L'Éducateur",⁶⁵ ele faz uma objeção ao caráter produtivo que a proposta de Freinet atribui ao trabalho escolar, declarando-o abusivo. A escola é um "serviço", não é um lugar de produção verdadeiro. Além disso, o paralelo que Freinet estabelece entre fábrica e escola é ilusório, já que a fábrica real, a que existe de fato na França, é a fábrica capitalista. Assim, as crianças que saem de uma escola "Freinet" estariam, na realidade, despreparadas para enfrentar o mundo do trabalho tal qual ele é.

É o eterno dilema (altamente abstrato) esperar primeiro a "revolução" e a desalienação do trabalho para depois instaurar uma pedagogia coerente com a nova situação, ou introduzir, aqui e agora, com todas as ambigüidades que a prática comporta, uma proposta mais conscientizadora.

Freinet, sem a menor dúvida, opta pela segunda alternativa. Os seus seguidores não consideram um mal em si o fato de que alunos estejam "despreparados" para a submissão e a alienação do trabalho; o fato de que aprendam a produzir conhecimentos úteis relacionados com sua prática social; nem, finalmente, o fato de que consigam, através da vida grupal, identificar e desmistificar o poder sob todas as formas.

Os educadores do movimento, como diz um deles, Jacky Chassanne, não têm por objetivo formar "revolucionários e sim homens mais lúcidos, mais bem informados para situarem-se na sociedade em que vivem, mais bem armados e competentes para nela defenderem seus interesses".⁶⁶

Além disso, mesmo atendo-se ao estrito campo escolar, o que se observa atualmente é que os alunos das classes "Freinet", principalmente os que pertencem às classes mais marginalizadas (filhos de imigrantes e desempregados) obtêm resultados sensivelmente melhores do que os alunos das classes "normais". Não há porque pensar que, uma vez no mundo do trabalho, revelar-se-ão mais despreparados que os outros.

Terminamos aqui o levantamento das principais fontes teóricas e práticas que, acreditamos, influenciaram Freinet no período que nos interessa. Tentamos analisar seu real impacto sobre sua obra. Mesmo imperfeito e incompleto, este trabalho nos abre perspectivas novas para a compreensão do que constitui, acreditamos, a pedra angular desta obra: o "materialismo escolar" ou seja, as "ferramentas" e "técnicas" de trabalho que dão vida e tornam possível um trabalho autenticamente educativo.

As raízes do "materialismo escolar" são várias e tentaremos analisá-las. Todas, porém, se originam de um ponto: a rejeição à escola tradicional, desde a primeira experiência, na infância. No seu livro: "Les Techniques Freinet de L'Ecole Moderne", ele rememora toda a estranheza que a escola lhe causava então:

"É muito frequente que, no decorrer do meu trabalho pedagógico, a escola da minha infância se imponha à minha memória.

Chegávamos pelas ruas e pelos caminhos, ébrios de ar livre, alimentados por trabalhos que tinham para nós um sentido profundo, ligado à nossa vida presente e futura, por brincadeiras naturais e pelo canto dos pássaros. Preocupações? Raramente elas nos acompanhava.(...)

Chegávamos perto da escola. Não nos faltavam idéias originais, falávamos pelos cotovelos com sutileza e humor; as iniciativas pululavam, boas ou más. E, de repente, tocava o sino: ele produzia imediatamente um vázio em nosso ser. A vida parava ali, a escola começava: num mundo novo, totalmente diferente daquele em que vivíamos, com outras regras, outras obrigações, outros interesses ou então, o que é pior, uma ausência às vezes dramática de interesses. Contávamos uma última vez as bolas de gude que estavam no nosso bolso, escondíamos uma linda amonite descoberta no meio do caminho: nós a encontraríamos de novo, na saída. Tínhamos que enxotar o cachorro que nos acompanhava e que se surpreendia com o nosso súbito anonimato, quando perfilados, desaparecíamos naquele lugar retirado do mundo, onde toda vida era proibida. A porta se fechava".

No início da carreira, Freinet constata de novo a inutilidade desta escola, sua falta de sentido para as crianças. A crítica que formula então é, ainda, de nature

za essencialmente pragmática. Para ilustrá-la, relembra um caso divertido, que muitos professores poderiam contar sob outras formas: um dia em que estava em plena lição de leitura, no meio de sua classe, um garoto decifrava penosamente o texto que estava à sua frente: "a-ga-linha-es-tã-comen-do-mi-lho". De repente, levantou a cabeça e perguntou: "Professor, o que é um 'mendomilho'?"^{16 8}

Decifrar não é ler e, rapidamente, Freinet se dá conta de que a maioria dos seus alunos apenas decifra. Não há nenhuma relação entre sua vida, seus interesses e aquele exercício arbitrário, totalmente desprovido de sentido.

Num segundo nível, ao iniciar seu esforço de teorização, Freinet denuncia o caráter "artificial" e, sobretudo, "degradado" em que se encontra a pedagogia tradicional.

Vejamos o primeiro ponto: o ensino escolar é artificial. Estamos ainda, aqui, exclusivamente dentro de uma proposta "experimentalista", própria da pedagogia nova: em vez de ajudar o aluno a elaborar seu próprio conhecimento através de um "tatear experimental", a pedagogia tradicional oferece-lhe conhecimentos prontos, já ordenados e pede-lhe que apenas os armazene. Com isto se afasta do movimento "natural" de todos os seres vivos que é o de aprender através da busca, do erro e do acerto, da descoberta, da construção.

Mas a pedagogia tradicional não é só artificial. Um dos seus principais defeitos, na atualidade, é o estado de degradação em que se encontra.

Abandonando o espírito que inspirava os "passos de Herbart",⁶⁹ o ensino transformou-se numa prática de baixa escolástica, onde os ritos têm mais importância do que os próprios conhecimentos. Praticamente reduz-se à alternância entre apresentação, (explicações do professor), aplicação (exercícios dos alunos) e verificação (provas).

Mas a crítica que Freinet faz ao ensino tradicional não se situa apenas ao nível da sua ineficácia ou do seu artificialismo e degradação. Apoiando-se nas contribuições do materialismo histórico, ela vai aprofundar-se no âmbito filosófico e desvendar o caráter idealista deste tipo de ensino que pretende edificar, fora e acima da prática social, projetos educativos que somente depois deverão ser aplicados. Por mais generosos que sejam estes projetos (e muito deles são também mistificadores), só podem redundar em verbalismo, abstração. São portanto radicalmente conservadores.

Chegamos ao último nível da análise feita por Freinet sobre a escola tradicional, e este nível é o político, ou melhor, o da filosofia política: é precisamente pelo fato de ela basear-se num construto apriorístico da burguesia que esta escola é, na sua essência, conservadora (por mais revolucionária que tenha sido no passado).

Já tivemos várias oportunidades de salientar como Freinet analisa a inculcação ideológica que se processa no interior da escola pública sob a cobertura dos lemas: ensino público, gratuito, universal, laico e obrigatório. Não acreditamos que seja necessário insistir nisso.

Essa escola, além do papel ideológico que desempenha ao inculcar, pelos conteúdos que veicula, valores estranhos à classe proletária, educa subliminarmente para a passividade e a autodepreciação, mediante toda uma gama de práticas. Pois, em que pese os discursos em contrário, são estas práticas concretas e materiais que, de fato, educam.

E elas são multiformes, desde as propriamente "didáticas" até aquelas cristalizadas num regimento escolar, na altura das janelas ou do estrado do professor, nos horários ou na obrigação de formar fileiras e andar em silêncio, no tom de voz autoritário do professor, no desprezo que ele deixa transparecer quando se dirige aos alunos.

A crítica Freinetiana à escola tradicional reitera, ao longo de toda uma existência, estes cinco temas (ineficácia, artificialismo, degradação, idealismo e conservadorismo político), privilegiando ora um ora outro.

Os dois últimos, no entanto, predominam amplamente no período que nos interessa e estão diretamente na raiz do surgimento do "materialismo escolar".

A escola "proletária", a escola "do povo" que Freinet quer construir baseia-se, fundamentalmente, no materialismo dialético. É preciso, a este respeito, lembrar a terceira tese sobre Feuerbach, a qual parece feita sob medida para esclarecer a intenção educativa freinetiana:

"A doutrina materialista, segundo a qual os homens são produtos das circunstâncias e da educação e, por consequência, homens transformados são produtos de circunstâncias outras e de uma educação

modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias".⁷⁰ (E, poderíamos acrescentar, a educação).

A Freinet, aos professores, não cabe mudar as "circunstâncias" sociais. Só lhes cabe lutar por essa transformação nos seus partidos e sindicatos.

Tampouco é tarefa sua transformar o ensino no seu conjunto: o espaço das organizações populares ou de classes é o campo de luta por esta transformação.

Mas existe um espaço sobre o qual seu domínio é maior, onde podem concretamente atuar com mais força na "transformação de circunstâncias", e este é, precisamente, o da escola.

O que Freinet quer fazer dentro desses limites é, parafraseando Marx, transformar as circunstâncias, modificar materialmente a educação para que dela surjam homens modificados, ou melhor, em modificação.

Freinet não pretende (o que seria uma atitude idealista) transformar primeiro a consciência dos alunos, fazer deles revolucionários, para que depois atuem na escola e na sociedade. Pretende, ao contrário, dentro dos limites concretos existentes (mas esses limites têm que ser criticamente explorados) mudar as condições materiais nas quais se dá o ato educativo. Só a partir desta mudança — intencionalmente dirigida — é que poderá surgir uma nova prática, e dessa prática uma nova consciência, essa, sim, trans

formadora.

Para isso é preciso, antes de mais nada, livrar-se do velho idealismo verboso que tomou conta do ensino público. E só há um caminho: desvendar, num primeiro momento, o caráter material e ideológico de suas práticas, por a nú as condições concretas que o condicionam e, num segundo tempo, construir condições materiais opostas, afirmar práticas antagônicas, pois é pelo confronto dialético que se destrói o velho para, a partir dele, construir o novo. Podemos observar, nas análises que Freinet faz neste sentido, um paralelismo notável entre a crítica e a proposta.

Já vimos um exemplo: apesar do seu anticlericalismo proclamado, a escola pública manteve todos os atributos de uma Igreja: o "estrado-púlpito", o "manual escolar-bíblia", os "ritos", os "dogmas". É portanto tarefa de todo professor revolucionário destruir essas estruturas e instrumentos para substituí-los por outros que lhes sejam intencionalmente opostos. Freinet transforma o estrado em mesa de trabalho, suprime o manual e sua mensagem unívoca, trocando-o por uma documentação rica, aberta e multiforme. Ele muda a topografia da sala de aula: os alunos não ficam mais, como os fiéis, voltados todos para o "altar-mor-mesa do professor" e a classe se transforma num "canteiro de obras" viva célula de trabalho coletivo, composta de múltiplas oficinas. Na sua intenção de materialidade, Freinet chega a descrever, nos mínimos detalhes, esta organização física da classe que ele considera aplicável, mesmo que de forma embrionária, nas mais pobres escolas públicas. Basta

providenciar um "canto" para cada atividade concreta, seja ela grupal ou individual (por exemplo: as "oficinas" de experimentações físicas ou biológicas, as "oficinas" para a impressão do jornal escolar, para os trabalhos manuais, de mecânica, de marcenaria, de culinária até...). É preciso, também que haja um "centro" onde a classe possa se reunir para planejar, avaliar e realizar os trabalhos coletivos. A mesa do professor, descentrada, fica num dos cantos da sala. As paredes servem para expor os trabalhos realizados. Uma delas está coberta de prateleiras que servem para guardar sempre o material arrumado. As "oficinas" são móveis, podem ser desfeitas: basta para isso mexer as mesas que as compõem. No seu livro "Pour l'École du Peuple", Freinet dá uma versão mais sofisticada desta "classe-fábrica": uma grande sala retangular, com salinhas abertas de 2m x 2m ao longo de dois dos seus lados, para as "oficinas", e espaços para afixar trabalhos e para colocação de prateleiras nos dois outros lados. O centro tem estrutura móvel e serve para todas as atividades coletivas.

Mas a classe não se encerra nos limites da sala: Freinet recomenda, quando isto é possível, que esteja rodeada por um jardim grande com múltiplas possibilidades de atividades ao ar livre. Chegamos aqui à concepção de "reserva de crianças", que Freinet desenvolveu na segunda metade de sua carreira. Esta concepção pode parecer sedutora mas é infelizmente irrealizável na maioria das escolas públicas e por isso não pode ser absolutizada. O próprio Freinet reconhece esses limites, e o importante para ele não é que se espere por esta situação ideal para iniciar um

trabalho, e sim que se definam com lucidez as condições mínimas necessárias a uma mudança material das práticas educativas.

No "materialismo escolar", todos os detalhes têm sua razão de ser, foram testados na prática da qual surgiram, e não apenas "idealizados". Por isso, é importante analisar o aparecimento de cada "ferramenta", de cada "técnica", mostrando como cada uma, ao ser introduzida no conjunto do projeto, o modifica, o torna essencialmente dinâmico, e também orgânico: nenhuma pode ser praticada isoladamente. Isto não significa que as "técnicas Freinet" constituam um método. Freinet sempre rejeitou este termo que designa para ele um conjunto fechado de passos pré-determinados e, em última instância, mais uma tentativa idealista de definir procedimentos a priori. O protótipo do "método" para ele é a pedagogia montessoriana que ele vê como dogmática e imutável. Mesmo que tenha sido inovadora no início, tornou-se ultrapassada pela sua incapacidade de evoluir "escolastizou-se". As "técnicas Freinet", ao contrário, formam um conjunto dinâmico, surgido de uma prática dialética, sempre questionado na ação, sempre aberto a mudanças e acréscimos. Uma das coisas que Freinet mais temia era que as técnicas por ele introduzidas se tornassem um "método", imutável e dogmático. Infelizmente, alguns dos seus "herdeiros" lhe deram razão.

Mas, voltemos às "técnicas". Já vimos o seu surgimento quando, premido pelas suas condições físicas deficientes e, também, pelas precárias condições materiais em

que se realizava seu trabalho, Freinet introduz a "aula-passeio", fonte de conhecimentos vivos para os alunos e base dos seus primeiros escritos livres.

Pierre Clanché, um dos membros do movimento Freinet e autor de uma tese de doutorado sobre o texto livre, fornece, na nossa opinião, uma das melhores explicações sobre o seu surgimento:

"Freinet sufoca fisicamente na sua classe. Ele é incapaz de levantar a voz de forma a obter silêncio e é com um certo prazer que, ao longo de toda sua vida responderá àqueles que lhe perguntarão como iniciou sua "revolução pedagógica", que ela se devia ao fato de ele não dispor dos meios físicos de dar aula como seus colegas. Não se deve tomar ao pé da letra esta resposta um pouco irônica para concluir que o defeito físico de Freinet explica, por si só, a origem do texto livre, mas tampouco se deve localizar o surgimento deste numa espécie de abstração. Prática materialista, o texto livre só pode ser explicado de um ponto de vista materialista. Freinet não começou por uma reflexão do tipo: 'É preciso que a criança possa livremente expressar-se por escrito da mesma forma que o faz oralmente com seus colegas; instituímos, pois, o texto livre que vai permitir seu desabrochar e, ao mesmo tempo, uma aprendizagem progressiva da língua etc.'. O texto livre nasceu de uma práxis para resolver as contradições desta práxis".⁷¹

Resta-nos indagar: por que texto "livre", por que expressão "livre" e não expressão dirigida, por exemplo? Qual é o sentido da palavra "livre" no projeto educativo freinetiano?

Será, unicamente, o sentido libertário de "expressão espontânea", "sem entraves", aquilo que os surrealistas explorarão posteriormente sob a denominação de "escrita automática"? A crítica que Freinet faz à escola anarquista nos leva de início a duvidar desta possibilidade. A sua prática do texto-livre na escola confirma, como veremos, essa intuição inicial.

Será então a liberdade formal burguesa, tão pro-palada pelas diversas correntes da Escola Nova Ocidental? Já vimos o quanto Freinet tem consciência dos determinantes sociais e econômicos que condicionam a vida dos seus alunos. É ilustrativo o que escreve a este respeito em 1932:

"Viver livremente só adquire sentido, na nossa sociedade burguesa, para aqueles poucos que podem preocupar-se exclusivamente com seus prazeres... Trabalhar livremente são duas palavras que, nesta sociedade, aparecem como completamente antagônicas".⁷²

Não existe liberdade abstrata, anterior à inserção do indivíduo no mundo. Só existe liberdade em se fazendo, em se construindo, numa situação concreta de vida.

O que torna um trabalho, um texto livres para as crianças concretas da escola pública, para os filhos das

classes populares, é em primeiro lugar, a possibilidade de dizer sua concepção de mundo, em oposição àquela veiculada pelo ensino oficial. É poder refletir sobre essas visões opostas e fazer desta reflexão uma arma em favor da sua libertação: texto livre, texto libertador.

Correndo o risco de parecer tautológico, Freinet diz que, no ponto de partida, o texto livre tem que ser "livre mesmo". Isto é, não são predeterminados nem seu tema, nem as circunstâncias de sua criação (momento, lugar, suportes materiais). A criança escreve o que quer, quando quer, onde quer, no suporte que quer. A escrita, neste primeiro momento reveste o papel de uma catársis. O texto livre só pode partir do ponto de vista do oprimido, formulado quando este sente a necessidade de o fazer, e da forma como o deseja fazer. Seu querer é aqui fundamental. Qualquer "correção", ou mesmo atitude ou olhar reprovador neste frágil momento inicial, pode coibir a autenticidade da expressão. E sem autenticidade, é impossível atingir o cerne da situação vivida pela criança. Vejamos a este respeito o testemunho atual de uma professora primária de um subúrbio de Paris, membro do movimento Freinet. Num diálogo com outro colega ela coloca:

"(As crianças da minha classe) sentem-se profundamente tocadas por tudo aquilo que é autêntico. Elas condenam muitas vezes os textos que são apenas narrativos, descritivos, dizendo: 'É bonito, você encontrou lindas imagens, mas onde está você nisso? É anônimo'. Eu, justamente, luto contra este anonimato, tan

to com os pais quanto com os filhos. Este é o problema das cidades grandes. Por isso, sou exigente quanto à autenticidade. É fundamental para a comunicação".⁷³

Seu interlocutor observa então que, pela sua repercussão na comunidade, o texto livre é "um instrumento de comunicação social e até de transformação das relações sociais no bairro".⁷³

Ao produzir seu texto, a criança se produz a si mesma e revela sua individualidade. Não uma individualidade abstrata, e sim uma individualidade socialmente situada. É nisso que o texto livre é profundamente libertador: permite a afirmação pessoal e coletiva de uma outra visão de mundo: a do oprimido.

Já dissemos que Freinet, na edificação do seu "materialismo escolar", procede por um movimento de crítica-proposta. Na verdade, o termo "texto livre" só adquire seu real sentido quando confrontado com seu oposto: a redação escolar, uma das práticas centrais da escola primária francesa.

Em vários dos seus escritos, Freinet faz a crítica desta prática que ele julga profundamente alienada e alienante: o que mais se exige do aluno, é que não retrate a "vulgaridade" do seu cotidiano, que procure ser "original" como "os grandes autores". Em outras palavras, que se conforme aos cânones do "bom gosto" burguês.

Assim, o exercício de redação escolar mostra-se

concreta e materialmente um dos instrumentos de inculcação do modo de pensar dominante.

Pierre Clanché, faz uma análise instigante da crítica de Freinet ao exercício da redação. Ele mostra como, na perspectiva freinetiana, a oposição entre redação escolar e texto livre reflete, embora parcialmente, a oposição entre trabalho alienado e produção humana (ou trabalho "livre").

No trabalho alienado o produto, mesmo tendo valor de uso final é encarado apenas sob o ângulo do seu valor de troca. A relação que o produtor (trabalhador) mantém com ele é uma relação abstrata, mediatizada pelo salário.

O mesmo ocorre com a redação escolar. A relação que se estabelece entre este "produto" e o "produtor" (a criança) é duplamente alienada: ao nível da produção e ao nível do valor que assume.

Ao nível da produção, a criança não é dona do seu escrito nem das circunstâncias em que é elaborado. O professor faz a "encomenda": "Redija um texto de 'x' páginas sobre tal tema até tal dia". Mesmo quando a redação é de "tema livre", a margem de "liberdade" do aluno é mínima: tem que satisfazer às exigências do gênero, seguir regras pré-estabelecidas, num prazo determinado e, ainda mais por cima, ser "original"!

O trabalho assim realizado, não tem valor de uso, não é "consumido" por ninguém. É entregue ao professor que o "troca" por um "salário": a nota.

Assim, acreditamos que na prática escolar, a criança, ao mesmo tempo que aprende a escrita, é despossuída do uso social desta escrita. Só pode produzir na perspectiva de outro, para este "outro". Aprende a ler e escrever sem ler nem escrever (sem usar para si o instrumento da leitura e da escrita). Como seria possível então que, de repente, quando adulta, ela conseguisse fazer da língua escrita um uso pessoal, seja ele íntimo ou coletivo?

Aqui está, ao nosso ver, uma das raízes do pouco uso (ou do não uso) que as pessoas do povo fazem da escrita no cotidiano, mesmo quando perfeitamente "alfabetizadas".

Este "não uso" reflete a resistência a um instrumento que em vez de libertador tem se afirmado como alienador, despossuidor da identidade individual e coletiva.

A redação de um texto livre, em compensação, segundo Clanché, "deve ser considerada como um trabalho em todo o sentido da palavra. O próprio texto é um produto social e é socialmente consumido".⁷⁴

Como o trabalho livre, o texto livre freinetiano é essencialmente encarado sob o aspecto do seu valor de uso: "A relação entre o produtor e o consumidor não é mediatizada, não é coisificada. Em momento algum há uma cisão entre o produtor e seu produto".⁷⁵

Assim, na concepção freinetiana, o texto livre tem um duplo sentido político: permite que o aluno das camadas populares se aproprie da escrita, da competência de escre

ver com suas próprias palavras sua visão de mundo e, daí, iniciar um processo de libertação, e permite, também que este mesmo aluno viva uma situação de trabalho real, não reificado.

Mas este primeiro texto livre é apenas um ponto de partida. Ele apresenta, via de regra, imperfeições: erros, repetições. O vocabulário utilizado muitas vezes é ainda pobre. Freinet se insurge contra aqueles que, sob o pretexto de "respeitar a expressão infantil", não admitem que o professor interfira nela:

"Acreditamos com certeza que é essencial respeitar o pensamento da criança, mas sabemos também que não há educação sem influência direta ou indireta do educador sobre as crianças. Uma criança aprende a falar sua língua materna porque tem a sua volta pessoas que falam e vivem esta língua. Ela a aprende de um modo tanto mais perfeito quanto mais perfeitos são seus modelos".⁷⁶

Existe outro aspecto: a espontaneidade inicial, embora imprescindível, não é, em si, suficiente para levar à construção de um conhecimento socialmente útil às crianças. Costuma retratar o senso comum do grupo social em que vivem, o qual contém, como bem o coloca Gramsci, elementos sadios, frutos da vivência da dominação, e elementos contraditórios, dispares e "bizarros", frutos da inculcação ideológica de que são vítimas.

O papel do professor é levar o aluno a uma visão

mais rica e complexa do mundo em que vive. Por isso, respeitar o texto livre de uma criança não implica em deixar que veicule idéias superficiais, distorcidas ou incompletas. É, ao contrário, trazer os elementos que permitam ao seu autor reformular seu pensamento, torná-lo mais completo e orgânico. Temos a este respeito o testemunho dos professores "Freinet" da atualidade:

"Será que a expressão espontânea pode ser alguma coisa além de um ponto de partida, além daquele momento em que, acolhido e tranquilizado, um indivíduo torna-se capaz de revelar suas forças e, ao mesmo tempo, suas alienações; sua vontade de crescer e aquilo que o impede de fazê-lo?"⁷⁷

Após uma primeira redação (individual ou grupal), os textos livres são lidos para a turma que escolhe qual deles constituirá o ponto de partida do próximo "complexo de interesse". Nesta escolha, não é raro que o professor exerça uma influência forte, principalmente quando os alunos não tiveram ainda nenhuma experiência anterior de pedagogia Freinet. Com efeito, as escolhas destes alunos tendem a recair sobre textos estereotipados, próximos daquilo que seus antigos professores lhes cobravam. Ou então valorizam textos chamativos porém superficiais em detrimento de outros mais ricos de possibilidades de exploração. Com o tempo, estes alunos aprendem a tornar-se mais exigentes, mas o professor nunca abdica do seu papel de coordenador do processo educativo.

Uma vez escolhido, o texto é apropriado pelo coletivo da turma que o trabalha novamente. Cada um, inclusive o professor, faz suas observações e sugestões quanto à forma e quanto ao conteúdo. É, notadamente, o momento em que o professor faz as referências que julga necessárias quanto à língua e a ortografia. A aprendizagem da gramática, tão abstrata normalmente, torna-se viva: é preciso conhecer as regras da língua para poder dominá-la, fazer dela um instrumento de comunicação cada vez mais "afiado".

O objetivo de todo este processo é, mantendo a idéia central do autor, precisá-la, enriquecê-la, completá-la. O texto passa a ser o texto de todos, sem que, contudo lhes sejam tiradas as características que fazem com que aquele que o redigiu o sinta como seu, reflexo de sua individualidade.

Cada um copia no seu "caderno de vida" o texto e o ilustra. Mas se parasse por aqui, o processo morreria rapidamente. É preciso fazer o texto sair do estreito âmbito da classe, usá-lo realmente para se comunicar com o mundo.

Dois instrumentos, duas "ferramentas" vão possibilitar isto: a correspondência interescolar e o jornal escolar. Antes delas, porém, há uma terceira que aos olhos de Freinet é certamente a mais importante de todas: a tipografia. É significativo a este respeito que o primeiro nome que ele dá aos membros do nascente movimento é: "Os Tipógrafos da Escola".

Não resta a menor dúvida de que Freinet tem uma

verdadeira fascinação pela imprensa escrita. Nos termos que usa, sente-se toda a admiração que inspiravam às pessoas do seu tempo estes extraordinários instrumentos de comunicação social que eram, então, o livro e o jornal. A Escola Normal só deve ter reforçado este sentimento: aos olhos dos seus mestres, o livro era o verdadeiro símbolo da libertação do homem.

Nisto Freinet mostra-se um autêntico "mestre da República". Mas ele vai mais além: não quer que seus alunos apenas leiam livros. Isso a escola tradicional fazia, o que levava, diz ele, os alunos a reverenciarem o livro como um objeto sagrado, porém exterior a seu mundo. E reverenciando acriticamente todo e qualquer impresso, os alunos tornavam-se mais facilmente presos da ideologia dominante.

Continuando sua crítica, Freinet mostra como o ápice deste fenômeno encontra-se no manual escolar, aglomerado de "verdades" ideológicas peremptoriamente afirmadas e diante das quais só resta ao aluno o caminho da memorização, do "armazenamento bancário". O protótipo do "manual" na França da época era o famoso "Tour de France par deux enfants" (A viagem de duas crianças pela França) que, como bem o diz Pierre Clanché: "Conseguia a façanha de colocar dentro de 300 páginas, 212 gravuras e 19 mapas tudo aquilo que um aluno devia saber ao final do primário sobre todos os assuntos".⁷⁸

Freinet quer mostrar aos seus alunos o poder e a fragilidade da coisa impressa. Para tal objetivo só há um

caminho: levã-los a experimentar este poder e esta fragilidade na prática, dar-lhes o poder de imprimir sua palavra, o que confere a esta uma indubitável majestade mas, ao mesmo tempo, revela que o que está nos livros não é nada mais, nada menos do que a palavra de outros homens, tão sujeitos quanto a deles ao erro e à parcialidade.

Existe algo além disso: imprimir é um ato concreto: é um trabalho autêntico, talvez mais do que qualquer outro que possa ser realizado na escola. Mediante o impresso, a criança entra em comunicação com o mundo exatamente em pé de igualdade com qualquer adulto: produz para o público, realiza um trabalho de homem.

Freinet gosta desta concretude, talvez mais ainda pelo fato de que o imprimir restaura, a seus olhos, a verdadeira unidade entre o pensar e o agir, entre o intelectual e o manual.

Nas suas andanças na cidade vizinha, ele encontra um velho prelo e uma coleção de tipos que, triunfalmente, traz na volta, à sua escola. Falta tudo, até papel. (Felizmente os panfletos inutilizados da última campanha eleitoral "oferecem" seu verso). Mas o entusiasmo dos alunos é indescritível e por mais paradoxal que isto pareça (pois, para imprimir é preciso compor as palavras ao contrário), a tipografia revela-se um excelente meio de alfabetização.

Formam-se equipes onde cada um tem um papel definido a cumprir: compor, com os tipos, as linhas do texto; colocá-las no prelo; passar a tinta; colocar o papel; imprimi-lo e, finalmente, retirar com todo orgulho a página im-

pressa.

Pouco a pouco faz-se, de forma concomitante e intimamente unida, a aprendizagem da escrita e da leitura. Ao cabo de seis meses, a maioria dos alunos já está alfabetizada.⁷⁹

Mas o texto livre, mesmo impresso, ainda tem uma repercussão relativamente limitada; circula dentro da escola e na comunidade, é lido pelos pais, mas não ultrapassa o âmbito local.

O acaso vai permitir que surja uma nova "ferramenta": em 1924, Freinet publica na revista "L'Ecole Emancipée" os primeiros resultados de suas experiências. Vários colegas entram em contato com ele e um deles, que mora na Bretanha, resolve iniciar o mesmo processo. Uma correspondência se instaura entre as duas turmas e seus professores. Cada pequeno provençal ganha um amigo bretão com o qual estabelece uma troca toda pessoal. Ao mesmo tempo, os textos coletivos de cada classe são intercambiados toda semana.

Naquele tempo as pessoas não viajavam como hoje e uma criança do interior da Provença, mesmo morando a poucos quilômetros do Mediterrâneo, podia nunca ter visto o mar. E vice versa: um pequena bretão desconhecia totalmente o modo de vida e a cultura provençal: as montanhas, as oliveiras, os campos de lavanda.

Cada classe se esforça por fazer conhecer seu mundo aos seus correspondentes. As cartas, os "textos livres" impressos, são acompanhados de desenhos, de objetos e até de amostras da culinária local! O envolvimento afetivo constitui um poderoso fator de aprendizagem.

No seu estilo poético, Freinet retrata estes primeiros intercâmbios:

"Começamos, a partir daí, a viver a vida dos nossos colegas de Trégunc. Nós os acompanhávamos pelo pensamento nas caças à toupeira ou nas pescas milagrosas. O mar tinha chegado até nós e tremíamos de medo com os nossos amigos nos dias de tempestade. Quanto a nós, contávamos a eles a colheita da flor da laranjeira e das azeitonas, as festas do Carnaval e a fabricação dos perfumes. A nossa Provença inteirinha ia-se assim para Trégunc.

E um belo dia — grande acontecimento — chegou a primeira encomenda... Continha algas, conchas marinhas e todo um pacote de panquecas deliciosas. Comemos delas, demos pedaços à outra classe e cada aluno foi-se para casa ao meio-dia com um fragmento minúsculo destinado aos pais. Desnecessário é contar o entusiasmo suscitado por este prestigioso pacote. A reação dos pais não se fez esperar: 'você precisam também enviar-lhes uma encomenda: laranjas, caquis, olivas, pão de anchovas'. E o pacote de Trégunc foi preparado com febre.

Uma vida nova penetrava nas nossas classes. Tínhamos estabelecido um circuito: o texto livre era página de vida, transmitida aos pais e enviada aos correspondentes. Tínhamos nele uma motivação poderosa para a expressão livre dos nossos alunos".⁸⁰

O início da correspondência escolar permite também a Freinet quebrar seu isolamento. Este acontecimento

marca, na verdade, o nascimento do movimento Freinet: pela primeira vez dois professores se unem e pesquisam juntos as técnicas que permitirão concretizar o projeto educativo que já não é mais o projeto de um só homem, que breve vai tornar-se o projeto coletivo de um número cada vez maior de docentes.

A Cooperativa do Ensino Laico (CEL), que nasce oficialmente em 1926 é considerada por Freinet como mais uma "ferramenta" de trabalho. Analisaremos posteriormente seu funcionamento.

Mas, com a correspondência escolar, não é só Freinet que rompe o isolamento em que se encontra. Estabelece-se pouco a pouco uma comunicação entre crianças de diversos lugares, que têm em comum as condições sociais em que se encontram. Elas vão percebendo que há uma certa unidade na forma como sentem e captam o mundo em sua volta, no tipo de problemas que as mobilizam. A correspondência pode e deve ser também um instrumento de conscientização e de organização da visão de mundo dessas crianças. Quando, por exemplo, alunos de várias partes do país levantam a questão dos perigos do trabalho para seus pais (sejam eles pescadores, mineiros ou metalúrgicos), é o momento de o professor introduzir o problema da Saúde e Segurança no Trabalho, suas causas, as propostas de melhoria. É seu papel ampliar o debate e mostrar sua complexidade. A correspondência escolar, ao revelar que não se trata apenas de um fenômeno isolado e local, ajuda-o muito nesta tarefa.

Mas a correspondência escolar é, forçosamente, uma atividade ainda circunscrita: uma mesma classe só pode se

corresponder com, no máximo, 5 ou 6 outras. Permite uma comunicação ampliada, porém não totalmente aberta.

Com isso, o impresso não dá sua verdadeira medida de potencialidade. Não é, aliás, "normal", que indivíduos mandem uns aos outros impressos avulsos. O impresso vem, via de regra, sob forma de fascículos, livros ou periódicos.

É assim que surge uma nova técnica de trabalho: o jornal escolar.

Seria evidentemente abusivo dizer que foi Freinet quem a inventou. Trata-se, até, de uma instituição bastante antiga: já na Idade Média circulavam certos tipos de "publicações" manuscritas onde os alunos faziam ferozes críticas aos professores. Hoje em dia, é comum os estabelecimentos terem seus "Boletins" onde são publicados os avisos e eventos da comunidade escolar. Nada disso, contudo, pode ser assimilado ao jornal escolar tal como Freinet o concebe.

Mais uma vez, é preciso recolocar-nos na perspectiva dos anos 20 e 30: o rádio já é um poderoso meio de comunicação, a TV está apenas engatinhando no final do período, mas o meio de comunicação social por excelência ainda é o jornal que, apesar da crescente massificação da imprensa escrita, conserva todo seu prestígio.

O jornal escolar quer ser, antes de tudo, como o define Freinet: "Uma coletânea de textos livres de crianças, expressão fiel dos interesses maiores da turma e do

seu meio".⁸¹ Trata-se de um verdadeiro órgão de imprensa onde as crianças da escola pública possam expressar sua vida, sua visão das coisas. É portanto, embora com limites que não podem ser ignorados, um instrumento de contracultura, de contra-hegemonia.

De fato, o mais importante do jornal é que, como já dissemos, sai da classe: exemplares circulam na escola ou são enviados a outros estabelecimentos, aos correspondentes escolares. Outros são distribuídos na comunidade e constituem um poderoso elo de ligação entre esta e a escola (os pais fazem observações, sugerem artigos, se envolvem). Outros, ainda, circulam na França e em outros países pelos diversos grupos do movimento Freinet.

Nas primeiras séries escolares, ele é apenas aquilo que Freinet coloca: uma coletânea de textos. Mas, à medida que os alunos avançam em idade, tornam-se, cada vez mais, capazes de elaborar um verdadeiro jornal com artigos de fundo, editoriais, notícias etc. O trabalho cooperativo se complexifica e, de uma justaposição de textos, se transforma numa obra mais orgânica onde as competências se integram.

São inegáveis as vantagens do jornal escolar para uma aprendizagem motivada da língua: tudo o que se escreve tem destinatário, é um ato autêntico de comunicação.

Mas o jornal escolar é mais do que isto: ele é o arquivo do grupo-classe, o reflexo vivo da sua história. A todo momento é possível relê-lo, consultá-lo. Ele constitui também "uma motivação constante para a pesquisa que co

loca (professor e alunos) à escuta do mundo, uma ampla janela aberta para o trabalho e a vida".⁸² O ensino se enraíza na prática social da qual se alimenta.

O jornal escolar é, finalmente, a viva ilustração do que colocamos anteriormente: a desmistificação do impresso e, ao mesmo tempo, a afirmação do seu poder de comunicação. Gostaríamos, a este respeito, de citar um importante texto de Freinet, onde ele resume de forma límpida sua intenção:

"Uma das grandes deficiências da nossa cultura — e a escola teve pelo menos participação nela — é o caráter de tabu que o impresso assume para as crianças e os adultos da nossa época.

O jornal, principalmente, é tabu. Está escrito!... Está impresso! Não estaria no jornal se fosse falso!

É desta fascinação pelo impresso que vivem os jornais de grande tiragem e as empresas de propaganda dos quais são instrumentos. É sua inculcação sistemática que falsifica tão tragicamente hoje em dia os próprios princípios da democracia...

Hoje em dia, o jornal pensa em lugar dos seus leitores: o que pessoas inteligentes e instruídas escreveram só pode ser verdade. O público se abstém de criticar...

A escola tradicional, infelizmente, prepara esta demissão dos indivíduos perante esses novos deuses: os impressos. Os primeiros textos oferecidos à criança

são, naturalmente, textos de adultos...

Quando esta vier abordar a redação, não será para expressar seus próprios pensamentos — tão pobres e insignificantes — e sim para reproduzir os modelos das frases impressas nos livros...

Nas ciências, na história, na geografia, as lições e os resumos fazem as vezes de informação e de experiências.

Então, a criança persuade-se lentamente de que seu próprio pensamento — como aliás seus atos — são e permanecerão menores, que só conta o pensamento majestoso magnificado pelos livros e pelos jornais. Ela está madura para novas ditaduras.

Revertemos esta tradição.

As crianças das nossas classes compõem página por página seu próprio jornal, o qual, como todas as criações humanas, comporta sua parte de incertezas e de erros. Elas sabem, a partir daí, como são feitos os inquéritos, como são realizadas as reportagens, como se prepara e se deforma a bela profissão de escritor ou de jornalista.

Pelo texto livre e pelo jornal, treinamos nossos alunos para criticarem o impresso... Eles aprendem a detectar todo palavrório vazio, enganador. Aprendem, pela experiência, a julgar as obras que lhes são apresentadas e, rapidamente, tornam-se aptos a descobrir o falso e o contraditório que se escondem nas imponentes seções dos jornais...

É assim que alunos nossos criticaram ma

nuais... escrevendo para os editores e os autores. Estes, em alguns casos, aceitaram suas críticas...

Com estas bases, na nossa opinião, damos aos nossos alunos indicações definitivas: tudo o que se lhes ensina pode ser revisto, os mais imponentes pensamentos podem e devem passar pelo crivo da sua experiência; o conhecimento e a ciência são conquistas.

O dia em que os cidadãos souberem que seu jornal pode mentir... em que forem capazes de discutir seu conteúdo com bom senso e coragem... alguma coisa terá mudado nas nossas democracias".⁸³

Se fizemos questão de citar este texto, apesar da sua extensão, é porque vemos nele uma candente atualidade. Não se trata mais apenas, nem primordialmente, da imprensa escrita, mas também dos meios audiovisuais de comunicação de massa, os quais educam hoje em dia muito mais do que a escola e a própria família. Vemos nisso matéria para uma importante reflexão: que "técnicas", que "ferramentas" poderiam ser utilizadas por uma escola mais a serviço dos interesses populares, para desmistificar estes meios e colocá-los a serviço da expressão das camadas carentes? O próprio movimento Freinet hoje em dia se ocupa com isso, promovendo experiências de rádio e vídeo escolar. Diante da generalização do computador na escola primária pública, criaram-se numerosos grupos de estudo sobre o uso crítico da informática. Surgiu neste sentido uma rede chamada "Eli-se e Célestin" em homenagem aos fundadores do movimento.

São, todavia ainda experiências insuficientes diante do caráter avassalador da massificação da comunicação a nível mundial.^{8.4} Muitos educadores Freinet se dão conta de que o eixo central desta não passa mais primordialmente pelo impresso e que por isso devem requestionar hoje em dia o lugar central atribuído pela pedagogia Freinet à tipografia na escola, se quiserem manter-se fiéis à intenção do seu fundador.

Com isso não queremos dizer que a escola deva abandonar ou mesmo minimizar o uso da escrita. Mais do que nunca o texto é importante na nossa sociedade, nem que seja para lutar contra a avalanche de informações que a televisão e outros meios audiovisuais despejam diariamente. Só o texto permite a devida parada no tempo, a pausa para reflexão.

A televisão dá uma informação rápida, troncada, carregada de ideologia. Quase um "spot" publicitário. O texto, principalmente o jornal, permite uma análise, uma crítica. Por isso é importante que a escola desempenhe um papel de introdutora à crítica e ao manuseio dos meios "modernos" de comunicação e, ao mesmo tempo, incentive um uso cada vez mais aprimorado, crítico e reflexivo do texto, como meio de complementar informações, corrigir distorções, introduzir uma reflexão mais aprofundada.

Na pedagogia Freinet, como vimos, o texto livre, a tipografia, a correspondência escolar e o jornal constituem um todo cuja preocupação principal é uma aprendizagem socializada da língua, que seja, ao mesmo tempo, uma intro

dução ao pensar, ao refletir, ao estabelecer relações, a uma vivência e a uma percepção cada vez mais complexas, ricas e críticas dos fatos.

Mas o texto livre não enseja apenas isto. Como já colocamos anteriormente, ele é o ponto de partida para o trabalho dos "complexos de interesse".

No seu livro "Pour L'Ecole du Peuple", Freinet mostra concretamente como são definidos e trabalhados os conhecimentos que compõem o complexo.

Tudo parte do planejamento, o qual só é parcialmente cooperativo, pois existem nele vários níveis.

No primeiro nível (anual) o professor determina os objetivos gerais do plano, que correspondem, na verdade, aos conteúdos dos programas obrigatórios de ensino.

O planejamento torna-se parcialmente cooperativo ao nível mensal, e totalmente ao nível semanal.

Cada segunda feira, os alunos se reúnem no "Conselho" para decidir acerca das atividades a serem desenvolvidas, a partir do texto livre gerador do "complexo de interesses" escolhido. Professor e alunos sugerem pistas de ação e experimentação que tocam às mais diversas áreas do conhecimento. É preciso tentar atender a duas exigências, que nem sempre se coadunam e podem chegar a ser conflitantes: respeitar o programa e explorar de forma orgânica a riqueza do "complexo". É nesta contradição que a pedagogia Freinet estabelece seu difícil equilíbrio.

Definidas as atividades do "complexo", as tarefas

são repartidas, no Conselho, entre indivíduos e grupos. Cada criança anota, no seu plano particular, as atividades das quais participará no decorrer da semana, e a cada dia assinala os progressos feitos (ou os obstáculos enfrentados).

Agora, todos os alunos estão devidamente distribuídos em "oficinas" ou atacando individualmente uma determinada questão. Vão precisar novamente de "ferramentas e técnicas", de meios de trabalho. Como já vimos, Freinet rejeita todo e qualquer manual. Ele o substitui por uma rica e multiforme documentação que se apresenta principalmente sob duas formas: a Biblioteca de Trabalho (BT) e o Fichário Documental.

A Biblioteca de Trabalho evoca, pela vastidão do universo que aborda, um projeto quase enciclopédico: são centenas de fascículos, todos eles confeccionados cooperativamente por classes que trabalham com pedagogia Freinet. Os assuntos, os mais diversos possíveis, cobrem e ultrapassam amplamente as matérias do programa.

A diversidade dos enfoques de abordagem da BT garante o caráter multívoco da informação. Não há mais uma única verdade sobre um determinado assunto, e se ocorre às vezes de um fascículo conflitar com outro, o questionamento que dali surge é mais um incentivo para os alunos formarem autonomamente sua opinião.

Concretamente, basta uma classe interessar-se por um determinado assunto, montar um projeto de pesquisa e realizá-lo, para poder ser aceita como autora de um fascículo.

Existe também o inverso: a cada ano o movimento define uma série de temas a serem explorados e as classes se candida- tam à execução dos fascículos destes temas.

O Fichário Documental, também editado pelo movi- mento, inclui centenas de fichas organizadas por áreas de interesse que, assim como a BT, cobrem e ultrapassam todos os pontos do programa.

Estes dois instrumentos foram constituídos pouco a pouco a partir dos interesses manifestados nas classes. No início, os meios eram pobres, quase artesanais. Hoje, os fascículos da BT e as fichas são fartamente ilustrados, mas não foi sempre assim e nem por isso o trabalho era me- nos eficaz. Os fascículos eram impressos nos prelos rudi- mentares das escolas ou reproduzidos com o limógrafo, um tipo de mimeógrafo rudimentar e de fácil fabricação (basta ter, essencialmente, um quadro de madeira coberto com uma tela de nylon, um tubo de tinta de mimeógrafo e um rolo de borracha ou rodo pequeno).⁸⁵

As fichas eram (e são ainda, em muitos casos) con- feccionadas a mão por professores e alunos e intercambiadas entre classes.

Nada disso custa caro; mas esses meios concretos permitem aos alunos serem verdadeiramente os atores na construção de conhecimentos. Um índice classificador os ajuda a orientarem-se na riqueza deste material e a identi- ficar facilmente os fascículos e fichas que os interessam.

Além destes instrumentos são utilizados muitos ou

tros: pesquisas em livros, em jornais e até em manuais (contanto que estes sejam vários!). São também realizadas entrevistas na comunidade e, atualmente, usa-se cada vez mais o computador.

Ao lado dessas ferramentas mais "intelectuais", existem as ferramentas "manuais" que permitem a execução de miniprojetos de trabalho, relacionados também com o "complexo", a fabricação de objetos: uma balança, um rádio galena ou mesmo transistorizado, uma bomba d'água manual etc. Para a realização destes projetos entram em jogo as ferramentas "manuais" e "intelectuais".

Creemos que seja desnecessário repetir: o objetivo de todo este trabalho é a produção de objetos reais, sejam eles conhecimentos ou "coisas".

O professor, naturalmente, apoia e orienta a busca dos alunos sem, contudo, imprimir-lhe um rumo pre-determinado. Mais uma vez, ele tem de manter o difícil equilíbrio entre autoritarismo e "laissez-faire". Seu objetivo é levar os alunos a explorarem ao máximo os limites do "complexo".

O "materialismo escolar" não poderia ser encerrado nestes poucos instrumentos. Durante toda sua vida, Freinet criou e incentivou a criação de novas ferramentas. Algumas se revelaram equivocadas, como as "bandes enseignantes", espécie de ensino programado. Outras tiveram uma repercussão notável, como o cinema e o disco. A revista "L'Éducateur Prolétarien", por exemplo, no seu número de outubro de 1932 relata um filme produzido pelo movimento:

"Prix et Profits" (Preços e Lucros) que desvenda alguns mecanismos do sistema capitalista. Trata-se, no caso, do circuito comercial da batata, cultivada essencialmente por pequenos produtores e base da alimentação popular. Apesar dos seus esforços e dos de sua família, o camponês não consegue sair da miséria: os insumos são caros e o intermediário que compra sua produção só lhe paga um preço irrisório. Mas, na hora da revenda final, os mesmos atravessadores e os comerciantes cobram um preço elevado que torna o produto quase inacessível à dona de casa das classes populares.

O filme tem conotações talvez "patéticas", mas é preciso lembrar que quando saiu (início dos anos 30) a França estava em plena crise econômica e a situação representada era vivida concretamente por muitas crianças da escola pública. É a este tipo de informação que Freinet queria que elas tivessem acesso para construir conhecimentos úteis à defesa dos seus interesses.

4.2 - Uma "ferramenta" humana: o movimento Freinet e a Cooperativa do Ensino Laico

Mas o processo de construção de "ferramentas" de trabalho se complexifica rapidamente e, já nos primeiros anos, Freinet chega ao limite dos seus recursos e da sua

boa vontade pessoal. É óbvio que nenhuma editora "capitalista" vai aceitar editar, sem perspectivas de lucro certo, os fascículos da BT ou imprimir as fichas; nenhum produtor se interessa em concretizar os roteiros do "Cinema Educativo"; nenhuma empresa quer fabricar, a baixo custo, prelos rudimentares para escolas pobres.

Freinet não se abala por isso: o trabalho é distribuído entre os membros do movimento que nele investem, sem perspectiva de lucro, suas parcas economias. Em 1926, os "Tipógrafos da Escola"⁸⁶ fundam oficialmente a "Cooperativa do Ensino Laico" (CEL). Um dos principais objetivos da organização, até sua recente dissolução, é a produção de materiais educativos. Através de mil percalços montase, em pleno regime capitalista, uma autêntica cooperativa autogestionada. Ela permite ao movimento manter uma real independência na concepção e produção das ferramentas que, viva concretização do "materialismo escolar", constituem a base de toda a proposta pedagógica de Freinet. Fiéis a esta, os membros do movimento formulam os objetivos da cooperativa: "formação materialista dos docentes". É a partir da mudança concreta dos meios de ensino que ela se propõe a mudar a atuação dos militantes que a ela aderem:

"Não nos demos como objetivo mudar a mentalidade dos educadores: é o meio e a técnica escolares que queremos modificar pois sabemos que esta evolução material será o elemento decisivo da evolução nova, da educação popular".⁸⁷

A CEL personifica, até a segunda guerra mundial, o próprio "Movimento Freinet": como a "classe Freinet", ela é, essencialmente, um lugar de produção cooperativa de ferramentas de trabalho (técnicas e intelectuais). Freinet não privilegia produção manual ou intelectual. Na CEL, toda a produção tem seu lugar.

Após a guerra, porém o movimento seguindo uma evolução significativa, vai criar uma segunda instância: o Instituto Cooperativo da Escola Moderna (O ICEM) que se dedica mais especificamente à pesquisa de técnicas educativas. A produção de material, propriamente dita, continua cabendo à CEL.

Já nos anos 20 surgem os primeiros grupos departamentais e nacionais (no exterior). Paralelamente, começam a ser realizados regularmente congressos e encontros. São fundados jornais e revistas (com destaque para "L'Edicateur Prolétarien") que constituem importantes meios de comunicação. Essas "ferramentas" de organização desempenham papel importante, permitindo um exercício coletivo do poder no seio do movimento: antes de serem tomadas, as decisões são amplamente discutidas nos grupos, e essas discussões são refletidas pelos veículos internos de comunicação. Os congressos são o instrumento de unificação do movimento, por excelência. Para além dos debates e discordâncias, surgem os grandes temas que lhes são comuns.

Fiel aos princípios da pedagogia Freinet, o ICEM (e, antes dele, a CEL), se apresenta, em primeiro lugar, como um organismo de pesquisa e de prática pedagógica. É

através de experimentos concretos, confrontações e trocas que os membros aperfeiçoam as "ferramentas" pedagógicas que irão fabricar e utilizar nas suas classes.

Os militantes do movimento encontram-se geralmente durante as férias ou nos seus momentos de lazer em estruturas de trabalho que visam a permitir o intercâmbio, a confrontação de idéias e práticas, a difusão das descobertas feitas.

O ICEM não tem estrutura hierarquizada. Sua organização repousa em níveis de responsabilidade que variam conforme as necessidades e dos quais todos os militantes são chamados a participar alternativamente.

Em cada departamento francês existe um Comitê Departamental coordenado, mediante revezamento, por um Delegado Departamental cujo papel é predominantemente "administrativo" (facilitar a circulação da informação, a difusão dos debates em curso etc.).

Cada Comitê Departamental abriga Grupos Departamentais de Trabalho que se dedicam ao aprofundamento de determinados aspectos da prática profissional ou à criação e experimentação de novos instrumentos e técnicas de trabalho.

A nível nacional, realiza-se anualmente uma Assembleia Geral, a qual elege, por rodízio entre seus membros e pelo prazo de um ano, o Conselho Administrativo e o Comitê Diretor.

O Conselho Administrativo é composto de:

- 15 delegados departamentais encarregados de garantir as ligações entre os Grupos Departamentais;
- 15 "Animadores Pedagógicos", encarregados de identificar as grandes questões que mobilizam o movimento, de elaborar sínteses, de iniciar e relançar debates a nível nacional.
- 12 administradores da CEL, encarregados de cuidar da parte de produção de material;
- militantes aposentados que se dedicam exclusivamente ao movimento.

O Comitê Diretor é uma exigência legal para a criação de qualquer associação na França. É uma equipe colegiada de 5 membros a quem a Assembléia Geral delega poderes para a tomada de decisões urgentes. (estas deverão ser referendadas na AG seguinte). Seu papel é, principalmente, o de zelar pela "unidade na diversidade" no seio do movimento.

O Conselho Administrativo e o Comitê Diretor são estruturas de caráter eminentemente administrativo. Ao nível do movimento, desempenham o mesmo papel que o Conselho Cooperativo ao nível da classe.

Mas existem também, a nível departamental, "Oficinas" e a nível nacional, outras estruturas mais exclusivamente dedicadas à pesquisa e à confrontação pedagógica:

As Comissões Nacionais de Trabalho ou "Canteiros de Obra", como são chamados no movimento, são encarregadas

de aprofundar questões específicas: ensino da matemática ou da história; jornal escolar; formação permanente dos militantes, avaliação etc. Cada questão se desdobra em "módulos de trabalho". Em geral, os "Canteiros" editam boletins de circulação nacional onde expõem suas conclusões à discussão dos companheiros. São também utilizadas outras "ferramentas" para facilitar a comunicação entre os membros do movimento pois este é completamente descentralizado (os membros de uma mesma comissão podem morar nos quatro cantos do país e se encontrar apenas esporadicamente). É assim que se foi firmando o uso de enviar fitas, cartas, cadernos "rotativos" (um grupo de professores troca suas reflexões e práticas mediante um caderno que, enviado de um ao outro pelo correio, traz a cada um a visão global da discussão) e até, atualmente, fitas de videocassete.

Outro instrumento de unificação é a realização, a nível nacional e regional, de Congressos que agrupam os militantes em torno de temas específicos.

Internacionalmente, a FIMEM (Federação Internacional do Movimento da Escola Moderna) reagrupa, como já vimos, militantes de 35 países, entre os quais o Brasil.

Assim, em torno de um arcabouço bastante simples, estruturado em dois níveis (departamental e nacional), o ICEM adota uma estrutura descentralizada e bastante rica, pois a cada momento podem ser criadas formas novas de organização cooperativa. Esta organização tem, na nossa opinião, suas raízes em dois tipos de instituição: as associações docentes e o anarco-sindicalismo.

Das associações de docentes, que estudamos nos capítulos anteriores, o ICEM guarda algumas características: a vontade de romper o isolamento dos professores, principalmente daqueles que exercem nos vilarejos, a coesão, a união frente às ameaças externas e a solidariedade. O surgimento e o fortalecimento de um movimento deste tipo, com este grau de "sofisticação" só pode ocorrer, a nosso ver, num terreno já "preparado", quando o espírito associativista já está suficientemente enraizado.⁸⁸

Mas o ICEM não é uma associação meramente corporativista, como justamente era a maioria das associações de docentes no início do século. Pela sua vontade de romper com um meio fechado e de abrir-se para a sociedade, para a classe trabalhadora em particular, mostra-se um autêntico herdeiro dos primeiros sindicatos docentes, daqueles que redijiram o "Manifesto dos Professores Primários Sindicalistas".

Aproxima-se, também, pela sua estrutura, das propostas autogestionárias do anarco-sindicalismo. Contrariamente às instituições heterogestionadas, cujo modelo é a empresa capitalista, que cristalizam a separação entre os que pensam, planejam, teorizam e os que executam, baseia-se no princípio segundo o qual não há saber verdadeiro que não nasça da prática e não há prática consequente sem a reflexão e a teorização.

Os dois movimentos têm de ser cumpridos por todos os membros do movimento, pois, nesta perspectiva, é impos-

sível haver separação entre trabalho intelectual e prática, entre "teóricos" e "executantes". Cada membro do movimento se constitui, também, num pensador, num planejador, e num "operário" da obra comum.

Coerente com esses princípios, o ICEM recusa a idéia de elite esclarecida. Não há vanguarda neste movimento que só acredita poder crescer com o crescimento da base. Retomando as palavras de Alain Guillerme e Yvon Bourdet, o ICEM se baseia numa "coordenação entre iguais, numa implantação cujos caminhos e meios sejam transparentes para todos".⁸⁹

A opinião de cada militante não é apenas valorizada formalmente nos princípios, ela dispõe, efetivamente, dos meios materiais — e este é o papel das numerosas e variadas instituições internas do movimento — de se tornar voz ativa.

De fato, em muitos movimentos e associações, observa-se com frequência que as mais democráticas intenções falham na hora da prática devido ao caráter burocratizado das instituições internas. O modelo em que se baseiam prevê, geralmente, Assembléia Geral, Comissões e uma Diretoria (assessorada por conselhos diversos). A única instituição que asseguraria a participação de todos, a Assembléia Geral, só se realiza, via de regra, uma vez ao ano e, pelas próprias características, não favorece (quando não anula) a participação das minorias. Ao eleger a diretoria, a AG costuma entregar-lhe poderes quase ilimitados já que não existe nenhuma outra instância de intervenção da base nos ru-

mos do movimento. As comissões constituem, sem dúvida, um apoio ao trabalho da diretoria mas tampouco têm ligação com os demais membros do movimento, ficando reduzidas à opinião dos seus integrantes.

Este tipo de estrutura tende a favorecer a monopolização do poder por um grupo restrito, que, por sua vez, fica sobrecarregado.

No ICEM, ao contrário, a multiplicidade coordenada das instituições internas constitui a principal condição para que a proposta democrática se efetive. Pela criação e recriação permanente de novas estruturas, todos os membros do movimento que o desejem têm a possibilidade de expressar-se. Esta "expressão livre", semelhante em tudo à das crianças na classe cooperativa, pode se dar tanto a nível individual como a nível grupal. Não existem "especialistas" de uma determinada questão. Se um militante teve a oportunidade de aprofundar este ou aquele aspecto da prática ou da teoria, ele pode colocar sua reflexão a serviço dos companheiros sem por isso ser alçado à condição de "pensador oficial do movimento" sobre o referido tema. O monopólio do saber costuma levar ao monopólio do poder.

Facilita-se, assim, que percepções diversas, às vezes divergentes ou mesmo conflitantes, sejam expressas fornecendo luzes novas sobre os problemas. A contradição, o conflito, em vez de serem recusados, são enfrentados numa perspectiva dialética, constituem "recursos-barreira".

Mas essa multiplicidade na expressão poderia levar à dispersão e representaria uma certa forma de "basis

mo "anarquizante" se não houvesse estruturas e instrumentos de coordenação. Sabemos que, na opinião de Freinet, expressão livre sem organização e disciplina só leva ao desperdício dos esforços. Daí vem a extrema importância que, no ICEM, assumem os órgãos de coordenação. É muito difícil promover uma coordenação ao mesmo tempo firme e flexível e que, além disto, escape a um perigo que ameaça a maioria dos movimentos sociais: o surgimento de "líderes", "mandarins", donos da interpretação correta dos fatos. Para lutar contra esta tendência, o ICEM dá ênfase ao rodízio na ocupação dos postos de coordenação: é um desafio, se não sempre superado, pelo menos claramente enfrentado.

O movimento Freinet é aberto a todos os docentes desejosos de praticar este tipo de pedagogia. O aspecto de voluntariado é, nele, fundamental. Seria, por exemplo, impensável um diretor de escola decidir que no seu estabelecimento só se praticaria a pedagogia Freinet. A decisão tem que partir dos professores, enquanto indivíduos. Isto explica porque são raríssimas as escolas que praticam a pedagogia Freinet em todas as classes.

A partir dos anos 70, muitos membros do movimento, passaram a reivindicar das autoridades administrativas seu reagrupamento numa mesma escola, formando assim uma equipe pedagógica. O número dessas equipes cresce atualmente, o que permite um trabalho mais flexível e mais integrado.

O trabalho será mais flexível, pois será possível quebrar a rigidez da separação formal por série e por disciplina, agrupando alunos de várias idades em torno de uma

mesma atividade, de uma mesma produção.

O trabalho será mais integrado, pois o que define uma equipe pedagógica não são afinidades pessoais, nem mesmo apenas uma mesma linha pedagógica. O que funda, realmente, uma equipe é o projeto educativo que seus membros são capazes de formular coletivamente. Sem este projeto, pode haver colaboração, intercâmbio, porém, aos olhos do ICEM, não haverá equipe.

O projeto educativo baseia-se num estudo, na compreensão da realidade concreta na qual a escola está inserida e formula seus objetivos em função desta realidade, na perspectiva da sua transformação.

Dentro desta intenção, as equipes visam o estreitamento das relações com a comunidade que, conforme já analisamos, são tradicionalmente fracas e desconfiadas na França.

Pouco a pouco o movimento encaminha-se para o conceito de "equipe educativa" que engloba os docentes, os pais de alunos, os trabalhadores sociais da comunidade, os movimentos populares, os sindicatos, e todos aqueles que, de perto ou de longe, se relacionam com a educação. Foi a partir destas equipes educativas que começaram a surgir, nos anos 70, "coletivos de educação popular". Eles propõem uma nova visão, mais global, de educação, uma "ação militante por uma escola a serviço dos trabalhadores".⁹⁰

As iniciativas são diversas, indo desde oficinas de arte-educação até cursos de alfabetização para trabalha

dores migrantes, passando por "dias de reflexão sobre a escola", com a participação de pais, de representantes sindicais etc. Os pais penetram na escola não só para participar de reuniões, mas também para desenvolver ações concretas: ensinar uma habilidade, colaborar num projeto. São também organizadas ações comuns de protesto (contra a repressão aos trabalhadores, contra a política nuclear etc.). O objetivo é estreitar cada vez mais os laços entre a escola, o que nela se passa, os conhecimentos que nela são construídos, e o mundo, a sociedade na qual ela está inserida. Vejamos de novo o que dizem os militantes do movimento:

"Esta estratégia se define pela ligação estreita que deve existir entre as lutas dos trabalhadores, na produção ou fora dela, frente às perspectivas da luta de classes. Mas, para isto, é indispensável e urgente que se tome consciência de duas realidades:

- A educação deve ser uma obra coletiva; e não mais apenas o assunto de 'especialistas': os docentes;
- A escola deve abrir-se para o mundo do trabalho. É preciso favorecer a intervenção dos trabalhadores na escola para que se alcance, num determinado prazo, um controle popular sobre ela. É necessário tirar a escola do 'gueto' onde se encontra, cortada da vida, trabalhar para a formação de verdadeiras equipes educativas...

Situando-nos na perspectiva de um socialismo autogestionário, nós, educadores,

educandos, trabalhadores (pais de alunos ou não) nos pronunciámos a favor da elaboração coletiva de um projeto educativo global que, da infância a idade adulta, seja assumido pelos próprios trabalhadores, numa perspectiva de educação permanente, e íntegro, num mesmo conjunto, as atividades intelectuais, manuais e culturais".⁹¹

Como vimos, o movimento Freinet se apresenta no início como um típico movimento associativista. Embora veicule uma proposta técnica e política muito própria, assemelha-se muito às associações docentes do final do século XIX e do início do século XX.

Esta perspectiva permanece até hoje, mas o surgimento das equipes educativas marca uma evolução na forma de intervenção social do movimento, rumo a um questionamento mais radical do papel e da estrutura da velha escola republicana, rumo a uma autêntica prática de ruptura com esta escola.

O ICEM quer ser isto, uma cooperativa de docentes, sempre em movimento, sempre em busca de novas ferramentas, mais adaptadas às condições reais e atuais de trabalho. O declínio da escola rural e o crescimento do que Freinet chamava as "escolas-quartéis" das cidades impuseram profundas necessidades de evolução e mudança nas técnicas que os fundadores tinham idealizado pensando na pequena escola multisseriada de interior. Nos anos 60 surgiu a "pedagogia institucional" que, a partir da proposta freinetiana, pro

cura equacionar este problema. A realidade educacional francesa mudou profundamente, a marginalização escolar se tornou mais aguda e melhor evidenciada a partir dos trabalhos de Bourdieu e Passeron, de Baudclot e Establet, de Bernard Charlot e de outros. O movimento Freinet procura responder a estes desafios, mesmo que isto não se faça sem contradições, avanços e recuos.

Concluimos aqui, provisoriamente, a análise do "materialismo escolar" desta complexa proposta global destinada à prática docente e que pouco a pouco vai sendo elaborada nos embates da prática, desde a aula-passeio até a organização da CEL e do ICEM.

É um processo longo, sempre em aberto, e cheio de percalços: a cada momento é preciso redefinir objetivos, reinventar instrumentos. Não são raras as pistas erradas, as interpretações equivocadas, mas o importante é manter o compromisso inicial de toda uma proposta pedagógica.

Ao longo de todo este processo, cada instrumento, cada "ferramenta" visa a tornar mais presente, mais enraizada na concretude do aqui e agora o projeto inicial do seu fundador: promover a educação popular no seio da própria escola pública.

Mas, ao procurarmos analisar o "materialismo escolar", o qual se firma, no conjunto dos seus instrumentos e técnicas, no decorrer dos anos 20 e 30, fomos levados a acompanhar a sua evolução e, para isso, tivemos que avançar no tempo.

É preciso agora voltar, retomar e concluir nossa proposta de seguir o itinerário de Freinet até os anos 50, tentando captar seus condicionantes históricos e desvelar os acontecimentos que, com o passar dos anos, modelam e remodelam o projeto inicial..

5. O "CASO SAINT-PAUL" E SEU SIGNIFICADO NA OBRA DE FREINET

Em 1928, Freinet é transferido para Saint Paul de Vence que fica na mesma região que Bar-Sur-Isoup. Não se trata mais de um vilarejo e sim de um pequeno burgo, com suas separações sociais bem nítidas. Na cidade alta, moram os ricos e ficam os hotéis de luxo (este Saint Paul antigo, que data da Idade Média, atrai turistas e artistas). Na cidade baixa, em compensação, moram os pobres: trabalhadores rurais, imigrantes italianos e espanhóis. É lá que se encontra a escola pública, espremida contra a muralha medieval que não deixa passar a luz para as salas de aula.

Não é só a luz que falta: a escola encontra-se num estado deplorável de abandono: carteiras semidestruídas e em número insuficiente, sujeira, latrinas permanentemente entupidas e transbordando.

Freinet vai se queixar ao prefeito pois, segundo

a lei, o município é responsável pela manutenção do prédio escolar. Mas nada é feito e Freinet denuncia o caso às autoridades competentes. Começa uma surda luta entre a prefeitura e o professor primário: um caso entre milhares na escola pública francesa...

O prefeito é conservador e rapidamente percebe o caráter "subversivo" da pedagogia que Freinet pratica: está "insuflando idéias revolucionárias" nos "filhos de João ninguém" que frequentam a escola pública, o que pode ser comprovado pelos textos livres publicados no jornal escolar. Um dos alunos não teve a audácia de escrever o seguinte: "Para dormir uma noite no Hotel da Colombe d'Or, meu pai precisa trabalhar durante um mês"? Outra criança, filho de imigrantes espanhóis, fez pior: contou um sonho no qual o prefeito morria e era substituído pelo professor. O escândalo é enorme. Dezenas de cartazes contra o mestre "revolucionário" são afixados de noite em toda a cidade. O prefeito, a aristocrata do lugar, o antiquário monarquista organizam violentas manifestações na porta da escola.

Freinet solicita o apoio da Academia, a proteção da polícia. Nada é feito e os pais dos alunos, ameaçados pelos patrões, vêm-se obrigados a retirar seus filhos da escola pública.

É num clima de linchamento que Freinet é afastado da escola pública e mais tarde acuado à demissão, em 1933.

O caso Freinet ganha uma dimensão nacional e até internacional. De um lado estão os sindicatos e forças pro

gressistas que tomam seu partido. O ministro recebe milhares de cartas e telegramas da França e do exterior. Do outro lado estão grupos da extrema direita (Charles Maurras, líder da Action Française, escreve um violento requerimento contra Freinet) e também as autoridades administrativas (o ministro da Educação insulta uma delegação liderada por Gabriel Péri, um respeitado dirigente comunista, que viera interceder em favor de Freinet).

Para entender a violência do caso Freinet, que poderia parecer estranha em pleno século XX (estamos longe da "batalha laica"!), é preciso recolocar-se no contexto da época: ascensão do nazismo e do fascismo na Europa e, na França, das ligas de extrema direita que tentarão um golpe em fevereiro de 1934. Freinet constitui, naquele momento, uma espécie de símbolo para a direita. É preciso abatê-lo a qualquer custo.

6. A EXONERAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO E A ATUAÇÃO NA FRENTE POPULAR

A demissão do ensino público terá, acreditamos, conseqüências decisivas na evolução futura de Freinet: num primeiro tempo, lança-se numa devorante atividade política. É que, com a reação popular à tentativa de golpe das ligas, o contexto passa a favorecê-lo. Os movimentos de esquerda ganham cada vez mais força, o que culminará, em 1936, com a vitória da Frente Popular.

A mais longo prazo, a demissão de Freinet e, com a guerra, o afastamento temporário de toda atividade escolar acarretarão para ele, a nosso ver, um certo distanciamento do concreto, da prática quotidiana do professor primário, acentuando-se uma evolução rumo a teses mais idealistas. Voltaremos depois a este ponto.

Mas, com a vitória da Frente Popular, a esquerda enfim no poder levanta, como já analisamos, uma esperança imensa em todas as forças progressistas. Tamanhas são as conquistas sociais que, de repente, todos os sonhos parecem possíveis.

Freinet, que é radicalmente otimista, não escapa a este entusiasmo generalizado. Sua atividade nesta fase não conhece limites e manifesta-se em todas as frentes. Entre outros, organiza a fundação de 80 sindicatos de camponeses na sua região, dando assim origem a um importante movimento rural.

Funda também, em 1935, uma escola particular, que

ele quer no entanto verdadeiramente proletária. Graças à ajuda de amigos e de empréstimos, recebe nela, segundo Elise "uma maioria de filhos de operários parisienses, menores abandonados, filhos de professores primários vindos, quase sempre, por razões de saúde e, aqui e acolá, quatro ou cinco filhos de famílias abastadas que chegam a nós com total confiança".⁹² A eles acrescentar-se-ão, a partir de 1936, crianças órfãs refugiadas da guerra civil espanhola e crianças judias alemãs.

Com a publicidade que lhe proporcionou o "Caso Saint Paul", tornou-se conhecido nacional e internacionalmente. Já nos anos imediatamente anteriores à Frente Popular (33 a 36) vê-se chamado aos quatro cantos do país e até ao exterior (Bélgica, Espanha) para falar sobre sua pedagogia. A CEL cresce e se torna um movimento de peso no seio do mundo docente. Cada vez mais as "técnicas Freinet" são reconhecidas e divulgadas (mesmo que seja para serem cooptadas pelo sistema depois...).

Quando se instala o governo da Frente Popular, a CEL e seu fundador encontram-se no auge deste movimento. Freinet passa então a acalentar um projeto: a transformação de sua proposta educativa numa pedagogia de massa que seria aplicada em todas as escolas da França. O novo governo não foi capaz de impor mudanças radicais nas relações entre patrões e empregados? Por que não seria possível promover um processo semelhante na educação, instaurar de vez a "escola pública proletária"?

Freinet estabelece sua estratégia:

"Aproveitar a existência de um governo popular para fazer votar leis favoráveis a uma pedagogia popular e, neste intuito, conquistar todos os especialistas em educação, determinar com eles os projetos favoráveis a uma aplicação das técnicas libertadoras e pressionar maciçamente os parlamentares para que aprovem estes projetos".⁹³

Como já dissemos, Freinet, de alguma forma, cai aqui vítima da "ilusão da esquerda no poder", esquecendo-se de que as bases da economia continuam capitalistas. A Frente Popular não é uma revolução (ou, como dirão mais tarde os trotskistas, é uma revolução fracassada, já que os sindicatos e partidos de esquerda preferiram a via reformista).

Mas Freinet não duvida de que grandes transformações sejam possíveis na educação. Lança-se a um ambicioso projeto: a "Frente pela Infância" que, nos moldes do que a Frente Popular conquistou para os trabalhadores, se propõe a promover reformas decisivas não só na escola como em todas as demais instituições que cuidam da criança.

Empenha-se, paralelamente, numa reforma radical do ensino, pela aprovação de um novo "Plan d'Etudes" (Lei de Diretrizes e Bases) que contemple uma situação social, aos seus olhos, profundamente mudada.

Coerente com o que sempre pregara, Freinet procura:

"(...)integrar uma proposta pedagógica no

va essas grandes correntes políticas e sociais que são os partidos políticos e os sindicatos, visando fazer com que assumam as reivindicações da escola juntamente com as reivindicações de classe".⁹⁴

Freinet procura o apoio da CGT, da CGTU, do PC, do PS, dos municípios governados pela esquerda. Mas é um fracasso total. O mesmo ocorre com os sindicatos de docentes e com o Grupo Francês de Educação Nova. Mais do que a indiferença, Freinet encontra uma franca oposição. Quais serão as causas desta rejeição?

Acreditamos que Freinet não percebe naquele momento o quanto seu projeto assusta e ameaça as outras organizações. Ao SNI ele propõe a fusão com a CEL, mas quer manter intacta, nos mínimos detalhes, sua proposta pedagógica, forçando assim, de alguma forma o sindicato a adotá-la como sua. O que ele pretende explicitamente é que a CEL se torne, nacionalmente e em cada departamento, o órgão de pesquisa pedagógica oficial do SNI. Como era de se prever o sindicato vê nisso uma ameaça de cooptação e se recusa a fazer o acordo.

O mesmo ocorre com o Grupo Francês de Educação Nova, GFEN. Julgando este grupo elitista e parisiense demais (sua diretoria reúne na capital personalidades conhecidas de esquerda como Langevin e Wallon, e não tem nenhuma implantação no interior), Freinet propõe uma ampliação do grupo dirigente e a formação de uma seção do GFEN em cada

departamento, em cada cidade. Mais ainda: conclama os membros da CEL a serem os fundadores e os animadores dessas seções. Mesmo que não tenha havido qualquer intenção escusa de sua parte, não há dúvida de que a proposta só podia ser mal recebida pelo GFEN, que corria assim o risco de ver sua especificidade se perder no vasto e organizado movimento que constituía então a CEL.

Freinet foi, às vezes, acusado de megalomaniaco. Temos certeza de que não buscava a glória pessoal, mas não podemos deixar de reconhecer que a "ilusão da esquerda no poder" o levou, naqueles anos, a perder o senso de algumas realidades. Pior ainda, ele suscitou então certos rancores que resistirão à guerra e virão se manifestar no momento da Libertação.

7. A GUERRA E A RUPTURA COM A PRÁTICA ESCOLAR

Com a chegada da guerra ressurgem as velhas acusações do "Caso Saint Paul". Como já vimos, a assinatura do "Pacto de Aço" entre Hitler e Stalin leva o governo francês a proibir o Partido Comunista. É uma época de caça às bruxas, e Freinet, pela sua militância partidária, vê-se imediatamente ameaçado. A polícia estabelece, sobre ele, um volumoso dossiê: a CEL é um depósito de armas e Freinet, um perigoso líder terrorista que camufla na sua escola 'um

centro internacional de espionagem', dando ordens a agentes secretos, corrompendo o exército como o provam as numerosas visitas de oficiais vindos dos quatro cantos do Departamento".⁹⁵

Os oficiais, na realidade, eram companheiros da CEL que, estando mobilizados, encontravam-se em período de licença. O depósito de armas, obviamente nunca foi achado, nem foi feita a prova das outras acusações. Mas pouco importava, "era a época em que Daladier exigia a cada dia o desmascaramento de algum complô comunista".⁹⁶

As perseguições se sucedem; Freinet é encarcerado e provisoriamente liberado. Em 20 de março de 1939, é enviado para o campo de concentração de Saint Maximin no vizinho departamento do Var. Obrigado a conviver num barracão com 80 companheiros, sua saúde periclita rapidamente. À beira da morte, ele é salvo na última hora por uma ordem de internação no hospital municipal, que Elise consegue arrancar das autoridades, graças ao apoio do Professor Langevin. Ainda doente, ele é transferido para outro campo, em Saint Sulpice du Tarn. Os alemães invadem a França, instala-se o governo colaboracionista de Pétain, mas, para Freinet nada muda.

Felizmente, sua saúde melhora aos poucos e assim que se sente mais forte, se lança ao trabalho. Organiza, com outros professores primários presos, conferências e cursos de toda natureza, inclusive de alfabetização. Um jornal manuscrito, o "Camp 41" começa a circular até ser proibido. Mesmo na mais total privação de liberdade, Freinet

persegue a "expressão livre" como forma de resistência.

Ele aproveita também a inatividade imposta para lançar-se a uma síntese de sua obra. É no campo de concentração que escreve "A Educação do Trabalho", a "Escola Moderna Francesa" (em resposta ao projeto educativo fascista do marechal Pétain) e "Ensaaios de Pedagogia Sensível".

Com exceção da segunda, cujos objetivos são bastante práticos, as duas outras revelam uma guinada notável no pensamento freinetiano (embora esta guinada já fosse sensível nos anos imediatamente anteriores à guerra). Afastado da prática escolar quotidiana no ensino público, afastado também da CEL, dos movimentos docentes, da vida política, no sentido amplo da palavra, Freinet tende a recolher-se a um pensamento mais especulativo. O "bom senso" começa a assumir nele um "status" científico e é nesta fase que começa a enunciar "leis pedagógicas" (que ele chama de "invariantes") cujo suporte encontra-se mais no senso comum do que na ciência.

O que tende a fundar sua reflexão a partir daquele momento não é mais, predominantemente, o sócio-político e sim uma teoria de natureza essencialmente psicologizante. Essa "Psicologia Sensível", que ele tenta elaborar nos seus "Ensaaios" toma como ponto principal de referência uma visão de mundo bastante "naturista" (as teorias de Rousseau voltam com toda força), referenciada numa percepção idealizada do campo, da vida tradicional.

Assim, a visão da natureza como sendo originalmen

te boa mesmo quando rebelde, adquire nele um valor absoluto. É impossível não lembrar-se da palavra de Rousseau: "Tudo é bom, quando sai da mão do Autor das coisas." Mesmo não falando em "Autor das coisas", Freinet parece em muitos trechos adotar uma visão transcendental do devir da humanidade.

Como nos seus primeiros tempos, afirma a ligação necessária entre escola e vida, mas "vida" assume aqui um sentido já bastante diferente. Não é mais tanto, como no início da carreira, "vida social", "meio", "classe", e sim um conceito algo abstrato, de contornos nitidamente vitalistas:

"Tudo se passa como se o indivíduo — e aliás qualquer ser vivo — se encontrasse carregado de um potencial de vida, cuja origem, natureza e fim ainda não podemos definir, potencial que tende não apenas a conservar-se, recarregar-se, mas a crescer, a adquirir um máximo de poder, a desenvolver-se e a transmitir-se a outros seres que serão seu prolongamento e sua continuação. E tudo isso não obedece ao acaso, mas a linhas de uma especificidade que está inscrita no próprio funcionamento do nosso organismo e na necessidade de um equilíbrio sem o qual a vida não poderia cumprir-se".⁹⁷

O trabalho na escola não aparece mais, pelo menos na maioria dos escritos, como o meio de produzir, de forma não alienada, conhecimentos úteis às crianças do povo, e sim, predominantemente, como uma função vital de todo e

qualquer ser vivo. É assim que Freinet cai no que nos pa-
recem algumas armadilhas pseudo-científicas.

Uma delas é a distinção que estabelece entre "tra-
balho-jogo" e "jogo-trabalho".

Segundo ele, o primeiro, o "trabalho-jogo", é en-
carado erradamente pelos adultos como brincadeira. Na ver-
dade, a criança não tem necessidade de brincar gratuitamen-
te e o que nos aparece, a nós adultos, como atividade pura-
mente lúdica é, na realidade, um trabalho, e dos mais sé-
rios. Freinet quer assim estabelecer o trabalho como uma
necessidade natural do ser humano. O "trabalho-jogo" é
construtivo, visa à realização. É, por exemplo, a minibar-
ragem que crianças constroem num riacho, ou a fogueira que
acendem nas festas juninas ou a cabana que fazem com ga-
lhos.

O "jogo-trabalho", em compensação, visa resgatar
a satisfação de necessidades básicas da natureza humana que
a vida moderna impede: é, por exemplo, a brincadeira de
esconde-esconde, o "bate-bola", a corrida etc.

O trabalho-jogo" responde diretamente a uma neces-
sidade humana: a de criar. O "jogo-trabalho", em compensa-
ção, não é nada a não ser "um paliativo instintivo frente
à impotência em que a criança se encontra de satisfazer es-
ta necessidade imperiosa".⁹⁸

O trabalho tem por base fundamental um mecanismo:
o "tatear experimental", segundo Freinet, o meio pelo qual
progridem todos os seres vivos, inclusive os vegetais. Ou

tros cientistas (Piaget, Wallon, Laborit) tentaram estabelecer cientificamente as formas (psicológicas e biológicas) da aprendizagem do ser humano. Várias das suas conclusões confirmam inclusive as intuições de Freinet. Mas este não consegue ultrapassar a afirmação de postulados. O seu conceito de "tatear experimental" não invalida, a nosso ver, a proposta pedagógica elaborada no confronto com a prática, mas tampouco pode servir para justificá-la e, muito menos, para dar-lhe, por si só, como ele pretendia, um valor científico.

Haveria ainda vários exemplos a citar sobre o caráter idealista que muitos escritos de Freinet assumem, a partir, principalmente, da experiência decisiva do campo de concentração. Mas o que nos interessa, não é fazer uma análise acadêmica das obras completas de Freinet; e sim tentar resgatar, do seu projeto, a direção e os elementos (técnicas, instrumentos) que nos permitam contribuir, por pouco que seja, à construção de uma proposta enraizada na realidade brasileira.

Por isso, não nos parece útil nem oportuno alongarmo-nos sobre aquela que se afigura como a fase que tem talvez menos contribuições a nos dar neste sentido.

Um último ponto, apenas, atrairia nossa atenção, pois apresenta relação bastante nítida com uma discussão que tem mobilizado, nos últimos anos, boa parte dos educadores brasileiros. Refirmo-nos à polêmica que, nos anos cinquenta, opôs intelectuais do PCF a Freinet.

Durante a guerra, a CEL desmorona. Um grande nú-

mero dos seus membros são mobilizados e aprisionados. Os outros se escondem. Após várias e aterrorizantes invasões policiais, Elise é obrigada a fechar a escola de Vence e a fugir.

Em 1941, Freinet é libertado e passa à clandestinidade. Integra o "Maquis" da região de Briançon, nos Alpes, do qual assume a direção em maio de 1944.

8. A LIBERTAÇÃO

Na Libertação, outro grande momento de esperanças, Freinet volta à CEL que precisa ser reerguida do nada. Os companheiros retomam os contatos. Muitos faltam à chamada, desaparecidos nos combates ou nos campos de concentração. Mas, num primeiro estágio, reúnem-se, em fins de 1945, 130 participantes.

Freinet procura, também, encontrar-se com Langevin, encarregado de elaborar o plano de reforma do ensino. Ele quer ressuscitar suas propostas de "pedagogia de massa", de "Frente pela Infância", participar da formulação das novas diretrizes do ensino.

Entretanto, como já dissemos, boatos caluniosos fecham-lhe, uma a uma, todas as portas. As origens desses boatos situam-se, segundo Elise, no governo provisório de

Argel: Freinet teria sido um colaboracionista a serviço de Pétain e dos alemães. Qual será a causa desses boatos? Eli se menciona "pequenos arrivistas" que "se erigem em grandes mestres da Educação Nova".⁹⁹

Não há dúvidas de que a Libertação foi um momento favorável ao surgimento de milhares de ambiciosos, "resistentes da última hora", mas isto não nos parece justificar, por si só, as acusações contra Freinet. Terá ele sido mais uma das vítimas da rivalidade que opunha a Resistência interna (sob hegemonia comunista) à Resistência externa (liderada por De Gaulle)? Nada de concreto nos permite confirmar esta hipótese.

Outro fato deve ter contribuído: os membros do Grupo Francês de Educação Nova, que predominavam na Comissão Langevin-Wallon, não esqueceram as tentativas que Freinet tinha feito no ante-guerra no sentido de redirecionar sua ação. Mágoas persistentes se manifestam: "O movimento de Educação Nova ignora o passado comum de lutas do GFEN e da CEL em favor da renovação da pedagogia francesa".¹⁰⁰

9. A POLEMICA COM INTELECTUAIS DO PC E A SAÍDA DO PARTIDO

Já vimos no capítulo II que, em 1947, com o início da guerra fria, os comunistas franceses são expulsos do governo. Já antes dessa ruptura, confrontavam-se em seu seio as duas habituais tendências: a "unitária", favorável à união das esquerdas, que detinha momentaneamente a hegemonia, e a outra, que se pautava pela diretriz "classe contra classe" e considerava como inimigo objetivo do proletariado todo partido ou organização que não seguisse à risca as orientações do movimento comunista internacional, editadas em Moscou pelo Kominform. Freinet, naturalmente, identificava-se com a primeira tendência.

Com a expulsão dos comunistas do governo, a segunda tendência torna-se dominante. Cada vez mais marginalizado da vida política do país, violentamente atacado pela propaganda oficial, o PCF reforça seu fechamento e passa a seguir rigorosamente as diretrizes vindas da URSS. Este país, por sua vez, encontra-se no auge do período estalinista, que se caracteriza por uma coletivização e uma industrialização aceleradas, feitas a ferro e fogo, e por um total enquadramento da sociedade nas rígidas normas emitidas pelo Comitê Central do PCUS.

O Secretário Geral deste Comitê, e co-fundador do Kominform, o célebre Jdanov, organiza, nos anos 40, uma luta sem trêgua contra os "deviacionismos burgueses" nas letras e nas artes, obrigando escritores e artistas a conformar-se às diretrizes do "realismo soviético".

Na educação, o papel do Narkomprós torna-se pouco a pouco simbólico. A direção do ensino está cada vez mais concentrada nas mãos do Comitê Central, único guardião da "verdade proletária" refletida pela "linha do partido". Como já acontece na economia, a política educacional tende a privilegiar a quantidade em detrimento da qualidade. De fato, constroem-se milhares de escolas e o ensino é oferecido a populações que nunca antes ouviram falar dele. Mas o problema do analfabetismo persiste durante todo o período.

As preocupações pedagógicas, embora relegadas a um segundo plano, revelam uma importante guinada na proposta educativa russa. Pouco a pouco são abandonados os experimentos e as tentativas de renovação radical que marcaram a primeira escola soviética. Jdanov os condena categoricamente como "pequeno-burgueses".

Na sua obra "L'Ecole Capitaliste en France", Baudelot e Establet citam um autor soviético da época, Kairov, cujo manual de pedagogia era usado nas Escolas Normais Rússas.¹⁰¹ Segundo ele, a "essência da educação" é "a geração adulta que transmite seus conhecimentos e experiência à jovem geração". Em consequência disto, as escolas socialistas "têm como tarefa primordial ensinar aos alunos conhecimentos gerais, profundos e exatos sobre a natureza, a sociedade e o desenvolvimento do pensamento humano".¹⁰²

A definição de educação é, neste sentido: transmitir conteúdos e assimilar conteúdos. Coerentemente com esta visão, Kairov rejeita os métodos de "educação moderna

burguesa" e valoriza os da "educação tradicional" que têm justamente por objetivo a transmissão de conhecimentos. Neste contexto, os estudos passam a ter como objetivo marcar a personalidade da criança. Não se devem favorecer atitudes pessoais e sim moldar o "Homem Soviético" segundo a linha determinada pelo partido.

"Doravante, só haverá professores que 'explicam e comandam', e alunos que 'ouvem e obedecem', horários definidos, manuais onde se encontra tudo o que a escola deve dar, notas, exames, prêmios e castigos. O ciclo é perfeito. Após tantas pesquisas, tentativas, esperanças e ambições de renovar, a escola russa voltou à forma mais tradicional".¹⁰³

Se julgamos importante fornecer esses breves dados sobre a escola soviética dos anos 40 e 50 é porque ela serve de referência para o Partido Comunista Francês no período. As teses educacionais dos ideólogos do Kremlin passam a ser, também, as teses dos responsáveis pelo setor da educação no seio do PCF. O mais famoso deles na época, Georges Cogniot, resume, em 1953, na revista "L'Ecole et la Nation" (órgão do partido), as principais teses dos comunistas franceses: O único verdadeiro remédio aos males da escola é a instauração do socialismo. Enquanto isso não ocorre, o que pode ser feito de mais útil é reivindicar a construção de mais escolas, a contratação de mais docentes e o financiamento dos estudos de filhos de operários mediante bolsas ou pré-salários. O PCF salienta também a não

aplicação do Plano Langevin-Wallon mas, como já vimos no segundo capítulo, o plano não faz a unanimidade dos docentes comunistas. A fração unitária o apoia enquanto a fração "classe contra classe" o rejeita, principalmente por discordar de sua proposta pedagógica, pautada nas teses do Grupo Francês de Educação Nova.

Coerentemente com as orientações de Kominform, a fração que detêm por ora a hegemonia, preconiza uma pedagogia baseada na transmissão e assimilação de conhecimentos já sistematizados na ótica do marxismo-leninismo, na separação rigorosa entre as disciplinas, no estabelecimento de horários fixos, no uso de manuais, no recurso à notação e aos exames. Enfatiza a necessidade de algumas aprendizagens mecânicas, e, conseqüentemente, critica os "métodos novos", "ilusões libertárias" que a "burguesia sabe eficazmente explorar".¹⁰⁴

Apesar disto, apoiã o plano Langevin-Wallon, mais por tática do que por estratégia: a não efetivação do plano é uma forma de provar o desinteresse da burguesia para com a questão de educação do povo.

A polêmica lançada contra Freinet em 1950 por intelectuais do PCF situa-se, portanto, num contexto marcado por uma dupla característica: por um lado, atinge nosso autor no momento em que efetivamente seu pensamento torna-se mais especulativo, em que seu engajamento partidário está talvez arrefecido e em que sua proposta pedagógica, no anseio de tornar-se universal e universalizante, corre sérios riscos de perder-se na abstração e na idealização.

Por outro lado, surge num PC marcado por uma que da violenta. (da consagração popular na Libertação ao ostracismo da guerra fria), que, por isso, é acuado ao fechamento e a buscar apoio no único lugar onde pode encontrá-lo: na URSS estalinista, cujo modelo pedagógico constitui, de alguma forma, uma antítese dos pressupostos freinetianos.

A polêmica tem início nos primeiros meses de 1950, através de um artigo de Snyders na revista: "La Nouvelle Critique, Revue du Marxisme Militant" e parece ter sido mo tivada pelo livro de Freinet: "L'Ecole Moderne Française" escrito em 1943 no cativeiro com intuítos declaradamente mais práticos do que teóricos.

Do debate participam vários atores, todos eles li gados ao PC, porém com posições diferenciadas:

- A redação da Revista defende o pensamento oficial do par tido.
- Snyders, Garaudy e Cogniot fazem parte do quadro de inte lectuais do PC. Eles se identificam na época, sem restrição, com as diretrizes da sua cúpula.
- F. Seclet-Riou, Secretária Geral do Grupo Francês de Edu cação Nova, pertence a uma fração que, mesmo situando-se na obediência partidária, reluta em aceitar suas premissas pedagógicas. Fortemente implicada na redação do Pla no Langevin-Wallon, luta para aumentar sua aceitação no seio do PCF.
- Diversos leitores, finalmente, se manifestam. A maioria deles enquanto comunistas e membros da CEL procuram de fender Freinet, mesmo admitindo a procedência de parte

das acusações. Alguns leitores comunistas porém, não ligados ao movimento Freinet expressam seu apoio aos acusadores.

- Freinet, finalmente, entra no debate, ao que parece, forçado pelas circunstâncias. Não procurou esta polêmica e tende a manifestar-se de forma defensiva.

Snyders, como dissemos, é quem inicia a discussão num artigo intitulado "Où va la pédagogie nouvelle? A propos de la méthode Freinet". (Para onde vai a pedagogia nova? A propósito do Método Freinet).¹⁰⁵

Neste artigo, Snyders ataca frontalmente os métodos novos, baseando-se em argumentações que analisaremos posteriormente. Inclui na mesma acusação tanto os pedagogos americanos e suíços quanto Freinet que, aos seus olhos, é também, antes de tudo, um escolanovista.

Um dos números seguintes da revista (18/1950) vai ter como tema principal o educador Freinet e sua obra. Nele confrontam-se artigos e cartas de acusadores e defensores de sua proposta pedagógica.

F. Seclet-Riou reprova o caráter indiscriminado do ataque de Snyders e faz questão de salientar o que considera uma diferença fundamental entre o GFEN e Freinet: este não criou nenhum método novo e sim apenas técnicas que podem ser, por isso, segundo ela, facilmente cooptadas pela burguesia. Na sua opinião, as técnicas são neutras em si e podem tornar-se reacionárias. É mais difícil afirmar isto de todo e qualquer método novo, principalmente dos "Mo-

vimentos pedagógicos orientados pelo pensamento psicológico do professor Wallon".¹⁰⁶

A impressão que se tem é que Freinet serve aqui de "troço" numa disputa entre duas facções do PC, uma favorável à pedagogia preconizada pelo Kominform e outra adepta da pedagogia nova. Imputar-lhe a pecha de "reacionário", "cooptado pela burguesia", é, para a Secretária Geral do GFEN, uma forma de livrar sua organização dos mesmos ataques que lhe são — nada sutilmente — feitos pelos "responsáveis da educação" do partido.

Roger Garaudy prossegue o ataque a Freinet e à CEL.¹⁰⁷ Suas acusações, que analisaremos depois, juntamente com as de Snyders e Cogniot, tomam por base o livro de Elise Freinet, "Naissance d'une pédagogie populaire".

Freinet responde a Snyders num artigo¹⁰⁸ bastante apaixonado, que reflete o estado de espírito de quem se sente violentamente atingido naquilo que tem de mais precioso. Recusa-se a rebater as críticas que lhe são feitas e apresenta como contra-argumento "irrespondível" os resultados da prática da CEL. Esta atitude, como era de se esperar, só faz enfraquecê-lo ainda mais perante seus acusadores.

Ele é acompanhado na defesa por um membro da CEL, Y. Bounichou, que critica no entanto o tom emocional do seu artigo (o qual fora publicado anteriormente na revista L'Educateur).

O nº 18/1950 da revista "Nouvelle Critique" menciona outro artigo de Freinet, que não conseguimos localizar

(segundo a revista, seria mais longo que o primeiro, mas com argumentações igualmente "insuficientes").

A seguir é relatada uma reunião de docentes comunistas do departamento do Gard¹⁰⁹ os quais apoiam Snyders e Garaudy.¹¹⁰ Também é comentado um artigo da "Gerbe", revista da CEL, como prova da justeza de suas acusações. Em conclusão, a revista menciona as posições da 4.^a Conferência Sindical Internacional do Ensino, realizada em Varsóvia no ano anterior (agosto de 1949), que se identificam com as posições do Kominform.¹¹¹ No ano seguinte (1951) ainda na "Nouvelle Critique", Cogniot tentará encaminhar um balanço, naturalmente favorável às teses do Partido.¹¹²

Como se vê, grande parte do nº 18 da revista é consagrado a Freinet. Paralelamente, a mesma polêmica é introduzida em outra publicação do PC: "L'Ecole et la Nation", configurando uma autêntica campanha que se estenderá por três anos, até 1953. Infelizmente, não pudemos ter acesso a todas as peças deste "dossiê" mas acreditamos que aquelas que conseguimos reunir dão uma visão bastante fiel do debate e dos principais temas levantados.

Este debate continua nos números 19 e 20/1952 através de cartas de leitores que ora defendem, ora acusam Freinet.

Em junho de 1952, Freinet escreve no número 18 da revista "L'Educateur" (p. 519 a 527), um artigo intitulado "Unis pour défendre L'Ecole Moderne" (Unidos para defender a Escola Moderna).¹¹³ Nele desenvolve uma argumentação já mais consistente e aceita responder com maior profundidade

às principais acusações dos seus adversários, que, "pelo seu caráter público, exigem, uma resposta pública"¹¹⁴ Este artigo responde a uma última tentativa de síntese realizada por Georges Cogniot que, em três artigos da "Nouvelle Critiquê", se propõe a apresentar uma "livre crítica" da Escola Moderna.¹¹⁵

Em 1953, Freinet devolve sua carteira de membro do PCF. Terminava uma longa e intransigente polêmica, na qual a incompreensão e a rigidez doutrinária de um lado, a incapacidade de superar reações emocionais, do outro, conseguiram ser mais fortes que todas as tentativas de conciliação.

Mas o diálogo não estava por isso encerrado e, ainda hoje, docentes comunistas pertencem ao ICEM ou trabalham em equipes pedagógicas com membros deste movimento. A realidade e a prática concreta são, felizmente, rebeldes aos ostracismos construídos em nome da teoria.

Vejamos agora o conteúdo desta polêmica, os argumentos da "acusação" e da "defesa" no que se configura como um autêntico "processo".

Os "acusadores" (Snyders, Garaudy, Cogniot e alguns leitores, além, é óbvio, da própria revista) apoiam o essencial das suas colocações numa premissa básica: o exemplo, em matéria de pedagogia, como nas demais áreas, vem da União Soviética. Desde o início, Snyders invoca Jdanov para condenar Freinet, que ele apresenta como um escolanovista entre outros, um pedagogo interessado antes de tudo pela novidade em si e que pouco se importa com o sentido des

ta novidade. A partir deste "retrato" — voluntaria ou in voluntariamente distorcido —, aponta "a mistificação es-
querdista onde tudo o que é novo, tudo o que rompe exter-
namente com os hábitos "búrgueses" é declarado revolucioná-
rio, constituindo um engodo que Jdanov denuncia tanto na
música como na pedagogia".¹¹⁶

Freinet é, portanto, culpado de não buscar seus
modelos no lugar certo. Pior ainda: tem a audácia de cri-
ticar o tipo de pedagogia que se torna pouco a pouco domi-
nante nas escolas russas a partir dos anos 30. Face a is-
to, Cogniot lança um ultimato: "Estamos no direito de pe-
dir a Freinet que deixe de denegrir de fato a pedagogia so-
viética e, que proclame sua admiração pela União Soviética".¹¹⁷

Mas Freinet, como já vimos, sempre teve profunda
aversão por tudo o que podia representar obediência a uma
"igreja" e o que Cogniot lhe exige é, nada mais nada menos,
que um ato de fé cega em nome de um credo ditado por uma
instituição que tem muito de "eclesial": o PC. Como era de
se prever, não aceita.

Trata-se, então, de provar que é um herético, um
ser que se colocou livremente à margem da palavra verdadei-
ra contida nos livros sacros: segundo Snyders, nunca abor-
da nas suas obras, os clássicos do marxismo: "Para Freinet,
Marx e Engels, Lênin e Stalin não existiram, nunca faz a
respeito deles a menor alusão, e nas suas obras não se en-
contra a mínima referência às análises (desses autores)".¹¹⁸

A causa está, portanto, julgada: Freinet é um inimigo objetivo da pedagogia russa e, apesar dos seus protestos, um falso comunista que convém desmascarar mostrando o que é de fato: um educador reacionário, a serviço dos interesses da burguesia.

Toda a argumentação dos nossos três autores vai consistir, a partir daí, em levantar os "desvios" de Freinet, mostrando como contribuem, de fato, para reforçar a escola capitalista.

O primeiro ponto se refere ao "espontaneismo" que, segundo Snyders, constitui o "conteúdo do ensino" de Freinet. Imputando a este uma visão exclusivamente rousseauiana da natureza humana, o jovem intelectual comunista elabora então o seguinte raciocínio: para Freinet, já que, ao perderem o contato com a natureza, os adultos perderam a espontaneidade, só resta aos educadores salvar a criança: o maior objetivo do ensino passa então a ser o de preservar sua espontaneidade. Ora, a escola nova burguesa acredita também, como Freinet, na bondade natural da criança e que a espontaneidade basta para formar o seu comportamento. Isto é amoralismo. Cogniot reforça:

"(...)o pensamento verdadeiramente popular rechaça toda idéia de espontaneidade, de "laissez-faire", tanto na pedagogia como na política, tanto na existência pessoal como na existência social... É preciso educar, disciplinar a consciência moral do homem".¹¹⁹ (grifos nossos)

Assim, a partir de um amálgama entre "texto livre", "espontaneidade", "espontaneísmo" e "laissez-faire", Freinet é inapelavelmente condenado em nome da "moral proletária" determinada pelo partido. A disciplina, nesta perspectiva, "implica no respeito, pela jovem geração, da experiência social adquirida pelos adultos, da autoridade do grupo social mais amplo".¹²⁰

Por isso, "a melhor formação da criança é assegurada por ações de participação nas grandes demonstrações da geração adulta como, por exemplo, nas manifestações do primeiro de maio"¹²⁰ (grifo nosso). "Formação" tem aqui, ao que parece, o sentido de "convencimento", "politização" e tem dois conteúdos subjacentes: o conteúdo próprio do evento (no caso o Dia Internacional do Trabalho) e um conteúdo sugerido: nessas ocasiões é que a criança poderá melhor perceber e compreender a disciplina que a subordina aos adultos e estes às diretrizes do partido.

É a partir desta premissa que Cogniot define o papel do professor: representar a "comunidade adulta", dirigindo efetivamente o processo educativo, formar a consciência política dos alunos, a partir de uma visão marxista-leninista da realidade.

Em vez disso, diz ele, Freinet favorece seu individualismo (o que é próprio da ética burguesa), sua falta de disciplina, sua superficialidade. Na pedagogia Freinet, declara Snyders, a criança é abandonada a si mesma e o papel do educador é escamoteado. Em vez de levar as crianças ao conhecimento científico, o professor dobra-se ao seu es

pontaneismo.

Na escola "verdadeiramente popular", afirma Cogniot, a punição pode ser necessária "para defender interesses sociais". Ora, diz ele, na sua ânsia de lutar contra a repressão na escola, Freinet torna-se, de fato, permissivo. Sua "livre organização do trabalho" significa, na realidade, uma total falta de organização e de régras na turma. Isto só pode levar as crianças a uma visão anárquica das relações sociais.

Garaudy coloca o "erro teórico" que na sua opinião se encontra na base de tal "desvio": em vez de opor a Burguesia ao Trabalho, a visão freinetiana de sociedade opõe constantemente, ao contrário, o Adulto à Criança. Libertá-la da tutela do adulto é a tarefa mais urgente. Ela é que constitui o agente da história e não o proletariado. Um bom exemplo, diz Garaudy, é fornecido por um número recente da revista "L'Educateur" que relata uma visita feita por uma classe a um estaleiro. O autor do artigo expõe as perguntas feitas pelos alunos aos operários e conclui: "Essas crianças levaram os operários a pensar". Garaudy rebate: "teria sido pelo menos desejável que estes operários e suas lutas levassem os alunos a pensar",¹²¹ deixando assim entender que as crianças só podiam fazer perguntas anedóticas que nada tivessem a ver com essas lutas.

Segundo ele, Freinet inverte os valores, tornando a criança o guia do adulto. Subverte assim, completamente, as teses do marxismo-leninismo. Ignorar o papel dirigente e disciplinador do educador ou do partido, tudo procede da

mesma atitude e leva ao mesmo desvio. Deve ser combatido e desmascarado.

"Espontaneísta", Freinet é, também, acusado de "pedagogismo". "Sob um aspecto inocentemente pedagógico, os métodos novos apresentam um conteúdo e um significado profundamente reacionário"¹²² pois induzem os docentes a limitar-se às estreitas fronteiras de sua sala de aula, ignorando as "verdadeiras lutas" que se travam fora da escola. Freinet fecha-se nos seus "truques pedagógicos" (Snyders) e pensa realizar, entre as quatro paredes de uma classe, a sociedade comunista já unificada:

"A mistificação consiste aqui em levar os professores, e até os alunos, a acreditar que é possível construir, no interior do capitalismo, alguns oásis de socialismo. Com isso, evidentemente, eles são desviados da luta efetiva. A escola Freinet fica tão fechada em si mesma que ignora os conflitos, as lutas de classes".¹²³

Assim, o "Conselho Cooperativo" e a auto-gestão do grupo-classe não passam de mistificações já que, na sociedade real, o que vale é a competição e a luta de classes. A partir daí, fica claro que a solução dos problemas da escola situa-se essencialmente fora dela e que a verdadeira luta dos docentes deve ser pela democratização do acesso ao ensino.

Sub-entendendo que a posição de Freinet é outra, Snyders afirma: "A palavra do mestre no interior da classe

(deve ser) enriquecida pelos atos que realizou fora dela".¹²⁴ Ora, o pedagogismo próprio da proposta educativa de Freinet só leva professores e alunos a alienar-se das lutas sociais e até, da verdadeira luta por uma escola democrática.

Fechados no estreito universo da classe, estes vêm em-se condenados à mesmice e à superficialidade: "aparece claramente aqui como Freinet não procura apoiar-se na experiência da criança para levá-la a reencontrar a experiência profunda dos homens. A criança permanece bloqueada no tacho quadro das suas impressões, das suas pequenas emoções, das suas descobertas quase acidentais".¹²⁵ E Garaudy indaga:

"Freinet pretende ligar a escola à vida. De que vida se trata? Da realidade? Se esta realidade for a das classes sociais, das suas lutas, então nossa pedagogia é progressista".¹²⁶

Ora, não parece ser, aos olhos de Garaudy, o sentido adotado por Freinet:

"No melhor dos casos, (ele) expõe a relação técnica do homem com a natureza e evoca de leve o outro aspecto do trabalho social: as relações de classe entre os homens, a exploração capitalista ou colonial".¹²⁶

Na análise desses três autores, o caráter reacionário da pedagogia Freinet aparece, em primeiro lugar, no

conteúdo das publicações da CEL: longe de transmitir a visão científica da realidade, baseada nos ensinamentos do marxismo-leninismo, escuda-se, acham eles, atrás de uma pretensa neutralidade que favorece efetivamente a ideologia burguesa. Garaudy, Cogniot e Snyders selecionam trechos dessas publicações como ilustração de sua tese. Querem mostrar assim que o movimento Freinet faz, por exemplo, o "elogio do patrão modelo" ou apresenta uma visão "colonialista" da vida na Argélia e na Indochina.

O equívoco vem, segundo colocam, do fato de Freinet valorizar sistematicamente os métodos, as técnicas, em detrimento dos conteúdos. Para eles, o "materialismo escolar" não passa de uma mistificação, já que, "forma" sem "conteúdo", só permite a reprodução e a difusão das pequenas idéias infantis e não procura levar as crianças "ao contato com a experiência profunda dos homens".¹²⁷

Da mesma forma, expõe Cogniot, a "Escola do Trabalho" só é democrática quando ligada de fato ao trabalho dos homens e solidária com ele. Tal não é, segundo ele, o caso da "escola do trabalho" de Freinet.

Desde o início, coloca Garaudy, Freinet estabelece uma confusão entre forma e conteúdo. Acredita fazer a revolução mudando apenas os métodos e ignorando o conteúdo reacionário do ensino burguês. A sua crítica aos manuais é ilustrativa: ele não os repudia pelo seu conteúdo anti-proletário e sim por serem instrumentos de dominação, de dogmatismo. "Omitir o problema do conteúdo, é, consciente ou inconscientemente, aceitar o conteúdo burguês".¹²⁸

Nos países capitalistas, relembra Cogniot, a escola está subordinada aos interesses da classe dominante. Todo educador progressista reconhece esta situação e quer lutar contra ela. O que fazer? Cogniot estabelece duas linhas de conduta:

- . Lutar contra a tutela das autoridades, pelo direito de transmitir aos alunos conteúdos científicos (isto é, baseados nas teses do marxismo leninismo);
- . Desenvolver o espírito crítico dos alunos para que rejeitem as mentiras burguesas e se tornem materialistas.

A definição de "conteúdos científicos" (na acepção acima) é, portanto, o ponto nodal e mais urgente de um ensino progressista, diz Cogniot. O papel da pedagogia é, unicamente, o de encontrar meios de torná-los assimiláveis pelos alunos.

Mas muitos educadores se deixam levar pela solução de facilidade: mudar apenas os métodos. É isto que Freinet faz, mostrando sua dependência em relação às teses do formalismo escolanovista, oriundo dos Estados- Unidos: "o formalismo apresenta os métodos novos como sendo em si positivos e democráticos, sem que sejam levados em consideração os fins a que se propõem".¹²⁹

Em resumo, declaram os três autores, o problema principal da educação não é pedagógico e sim político e social. Só a tomada do poder pelo proletariado o resolverá. Os esforços de modificação dos métodos não devem assumir proporções exageradas, e o essencial da luta dos docentes

deve concentrar-se nas reivindicações por condições mais democráticas de ensino.

Mesmo internamente à pedagogia, os esforços devem ser concentrados sobre os conteúdos e não sobre os métodos, o que Freinet parece ignorar. O objetivo da educação é "transmitir a um máximo de crianças um máximo de conhecimentos reais... Todo método é bom se ele for eficaz para este fim... O filho de operário deve aprender, aprender, aprender"¹³⁰ (grifos nossos).

As técnicas em si são indiferentes e podem servir a qualquer projeto pedagógico. O que determina seu valor são os conteúdos que permitem assimilar.

Ora, a ilusão de que a técnica determina o fim é, segundo Cogniot, constante em Freinet, para quem existem "ferramentas progressistas" e "ferramentas reacionárias". Um marxista autêntico não pode aceitar isto. Desviar, como faz Freinet, a atenção de docentes sinceramente progressistas para questões de pedagogia pura é um engodo a ser denunciado.

Toda esta discussão apresenta, a nosso ver, duas grandes características a serem aprofundadas (como, infelizmente, não o poderíamos fazer no quadro deste trabalho, limitamo-nos a assinalá-las).

A objeção se apoia, em primeiro lugar, numa visão dualista da realidade. A oposição conteúdos x métodos (e, mais adiante, numa certa medida, a oposição teoria x prática) não nos parece ser tratada aí numa perspectiva dialéti

ca. Se o fosse, os críticos de Freinet teriam percebido que longe de encará-la assim — como uma escolha obrigatória entre dois polos irreconciliáveis — Freinet a percebe como uma unidade dialética. Sua recusa do termo método é, neste sentido, ilustrativa. Freinet, pouco se refere a tal oposição. Ele fala de prática, mas no sentido marxista de práxis, a qual liga o pensar e o agir como dois momentos dialeticamente unidos. Não existe agir sem pensar (mesmo alienado) como não tem existência concreta o pensar desligado da ação.

A segunda característica se prende à concepção de educação sugerida pelo discurso dos críticos de Freinet. Enquanto este dá à palavra um sentido amplo, que toma conta de toda a vida (pessoal e social, no conhecimento e na ação) do educando, Cogniot, Snyders e Garaudy dão a este termo um sentido bem mais restrito: levar o aluno a assimilar a visão marxista-leninista da sociedade. Por isso, a educação é, antes de tudo, ensinamento e, até um certo ponto, convencimento. É preciso formar, na classe proletária, um pensamento hegemônico, é preciso unidade, a divergência representa um perigo (mesmo quando ela se situa numa mesma perspectiva de sociedade socialista).

A escola que sugere o discurso dos três opositores de Freinet lembra, em vários aspectos, a escola russa dos anos 60, tal como a descreve Nigel Grant:¹³¹ todos os conteúdos de ensino estão orientados por uma visão marxista da sociedade e do mundo, mas os métodos de ensino são exatamente aqueles da escola do antigo regime: recitar as

lições, ouvir passivamente a explicação da nova lição pelo professor, executar exercícios de aplicação e (em casa) repassar a lição do dia (fazendo, se necessário, mais exercícios de aplicação) a fim de poder recitá-la no dia seguinte.

O resultado, na nossa opinião, é uma prática contraditória: enquanto os "conteúdos" teriam por objetivo quebrar a visão burguesa de sociedade, oferecer um novo conhecimento, com a intenção de permitir ao proletariado um novo agir libertador, a didática utilizada enfatiza, ao contrário, a domesticação, o disciplinamento, o medo à crítica.

É este dilema que a pedagogia Freinet procura, a nosso ver, ultrapassar. Embora trate-se de uma tentativa, limitada no tempo e no espaço, constitui um princípio de ação concreta neste sentido.

É, talvez isto que os intelectuais do PCF não entendem e, quer pelo seu "espontaneismo", quer pelo seu "pedagogismo", quer pelo seu "formalismo tecnicista", Freinet mostra bem, segundo eles, o que ele é: um adepto irrestrito da Escola Nova e, principalmente, do "velho pedagogo reacionista dos Estados Unidos, tristemente célebre pelo seu anti-sovietismo, John Dewey".¹³²

Existe, segundo Cogniot, coincidências ilustrativas entre o pensamento deste autor e o de Freinet:

- . O "tatear experimental" equivale ao "naturalismo empírico" de Dewey;
- . O biologismo de Freinet se aproxima da proposta do pedagogo americano quando quer submeter todos os problemas da

experiência humana ao espírito e à lógica das ciências naturais;

- . Como Freinet, Dewey revela seu anti-intelectualismo quando recomenda substituir "o ensino que vem dos manuais e livros, por aquele que vem da experiência";¹³³
- . "Freinet elimina o papel do professor e Dewey é da mesma opinião quando preconiza que o professor reduza ao mínimo as ocasiões pessoais de exercer sua autoridade".¹³⁴
- . "Freinet concebe o trabalho manual na escola como um recurso técnico de pura pedagogia e não como um meio de ligar a escola à sociedade".¹³⁵ A postura de Dewey é idêntica: "learning by doing".
- . "Freinet finge acreditar na 'neutralidade' da escola"¹³⁵ exatamente como Dewey afirma a "imparcialidade" desta.
- . Freinet, finalmente, eleva a experiência livre da criança ao nível de um ato de fé, caindo assim na mitologia. Dewey se recusa também a justificar suas concepções; trata-se apenas de crer e não se busca uma justificativa racional.

A conclusão da "análise comparativa" de Cogniot vem em caixa alta no artigo:

"Mesmo não tendo consciência disto, A TEORIA DA CHAMADA ESCOLA 'MODERNA' CONTRIBUI PARA ABRIR AS PORTAS DA ESCOLA FRANCESA ÀS MAIS NOCIVAS INFLUÊNCIAS ATUAIS: ÀS INFLUÊNCIAS AMERICANAS".¹³⁶

Outro corolário do "escolanovismo" e do "rousseauismo" de Freinet é seu "naturismo" que o leva a posições "passadistas" e, como diríamos hoje no Brasil, "basistas". Referenciados em escritos mais recentes do nosso autor, Snyders e Cogniot vão procurar mostrar o caráter saudosista dos seus pressupostos: extrema valorização do vilarejo tradicional e da vida rural aliada a uma depreciação sistemática de tudo o que é moderno, urbano, industrial. Para Freinet, declara Snyders, o mal não é o capitalismo ou as condições de vida dos trabalhadores e sim o modernismo. Os problemas da sociedade provêm de uma vida fácil demais, consequência do conforto moderno. Já vimos que, segundo Snyders, Freinet ignora as teorias do marxismo-leninismo. A consequência disto acha Cogniot, é que, em vez de apoiar-se nelas para suas análises, refugia-se num moralismo arcaizante e acredita que a luta de classes pode ser eliminada por um retorno a uma vida primitiva supostamente harmoniosa.

Se considerarmos apenas as obras pós-segunda guerra mundial de Freinet, há que reconhecer que tais acusações refletem, em boa parte, a realidade. É verdade que Freinet tende cada vez mais a valorizar a vida rural tradicional, bastante idealizada nos seus escritos. Sua apologia do "bom senso" aparenta-se também a certas visões "basistas" onde o "saber popular" é endeusado. Essas visões, no entanto, somente ao final da sua vida assumem caráter preponderante; elas refletem a inflexão já mencionada por nós, rumo a um pensamento nitidamente metafísico.

Constitui, contudo, parece-nos, uma injustiça e, so-

bretudo, uma distorção da verdade histórica, atribuir estas características a toda a obra de Freinet e, por via de consequência, à dos membros do movimento que ele fundou. As numerosas "classes-Freinet" em meio urbano da atualidade, as incontáveis tentativas no sentido de fazer com que a pedagogia Freinet esteja cada vez mais próxima à realidade vivida pelos alunos (a qual é, atualmente, predominantemente urbana, marcada por fenômenos agudos de marginalização, principalmente no caso dos filhos de imigrantes, de desempregados) demonstram, ao contrário, que o "ruralismo" não é uma característica intrínseca deste tipo de pedagogia.

Mas, voltemos à acusação feita por Snyders e Cogniot de que Freinet despreza os teóricos do marxismo. Este parece ser o âmago da questão: os numerosos "desvios" deste autor, a sua maneira equivocada de conceber a prática educacional têm uma raiz única: o seu anti-intelectualismo. É isto que o leva a desprezar a teoria e, subrepticamente, a entregar-se a ideologias anti-científicas cujas consequências para a educação do povo são profundamente negativas, devendo ser desmascaradas: "Quando estas concepções são difundidas por autores que, por outro lado, se dizem marxistas, torna-se sumamente necessário sublinhar que elas são radicalmente contrárias ao marxismo".¹³⁷

Freinet, prossegue Cogniot, desprezando a teoria, a substitui por um suposto "tatear experimental" que não passa de um estreito praticismo: para ele, teoria é igual a verbalismo ou intelectualismo abstrato.

Precisamos aqui deter-nos outra vez: é bem verda-

de que Freinet sempre teve horror a um certo "teorismo", próprio, particularmente, dos meios universitários, o qual se compraz na especulação.

É bem verdade também que, devido aos numerosos "julgamentos" que sofreu por parte de intelectuais durante sua vida, tendeu cada vez mais, com o passar dos anos, a acastelar-se numa atitude defensiva muito comum, aliás, entre os professores primários contra os "intelectuais" e suas teorizações frequentemente abstratas e distantes da prática.¹³⁸

É verdade, finalmente, que ele se deixa seduzir, no fim da vida, por certas teorias de valor científico duvidoso, o que o leva a enunciar "leis" no mínimo discutíveis.

Com tudo isso, é impossível qualificá-lo de "anti teórico". O que ocorre, como tentamos demonstrar anteriormente, é que sua busca teórica em momento algum se desliga da prática. Estão intimamente ligadas uma e outra e, se isto constitui um limite inegável, imposto por sua experiência pessoal, não significa que este limite não possa ser explorado, ultrapassado, como testemunham as pesquisas dos seus seguidores e, notadamente, das "equipes educativas" ou "pedagógicas" da atualidade. Os "projetos pedagógicos" que constituem o centro da sua ação, são, na nossa opinião, uma tentativa extremamente interessante de unir dialeticamente teoria e prática.

A impressão que se tem, todavia, é que o que interessava Cogniot não era analisar de forma isenta as rela-

ções de Freinet com a teoria, averiguar suas bases reais e sim "provar" seu anti-teorismo primário.

Utiliza, para este fim, uma das numerosíssimas frases de Freinet contra o caráter abstrato e escolástico do ensino tradicional:

"A escola tradicional está podre de intelectualismo: explica, define, discute, palavrea. Só agem o cérebro (concebido como a sede do intelectualismo-rei) e a língua, sua única ferramenta".¹³⁹

Fingindo que, para Freinet, a palavra "intelectualismo" significa "inteligência", Cogniot se insurge:

"Não pensamos que a escola tradicional recorra demais à inteligência e à razão mas que ela engana a inteligência e a razão das crianças, escondendo-lhes a verdade na história, na instrução cívica, na moral etc."¹³⁹

E conclui, em grande estilo:

"Repetimos com tristeza o que já dissemos em outros lugares: os únicos, na nossa época, a tratarem com tanto desprezo a razão humana foram Mussolini, Hitler, os fascistas americanos e os 'pedagogos' daqueles senhores. C.Freinet e seus discípulos devem tomar bastante cuidado com seus aliados".¹⁴⁰ (grifos nossos)

Não se pode ser mais claro, Freinet é um nazi-fascista, "aliado" de Hitler, Mussolini e dos "pedagogos fas

cistas" americanos.

Este "vale tudo", como já vimos, é muito característico da literatura política soviética da época. Quando se trata de destruir um "inimigo objetivo do proletariado", definido como tal por "quem de direito" (o Kominform, a cúpula do partido, enquanto "vanguardas esclarecidas das massas"), todos os meios são bons; ou melhor: os fins justificam os meios.

A esta altura do seu raciocínio, Cogniot parece operar uma volta atrás e, abandonando a idéia de condenar Freinet por "fascismo", vai procurar mostrar agora que é um "socialista utópico", um "anarquista" e, por que não? um "materialista mecanicista":

"A filosofia mais avançada, o materialismo histórico, sempre reconheceu a importância enorme das idéias sociais, das teorias políticas, da consciência em geral. Marx refutou a concepção mecanicista e falsa que os utópicos tinham do indivíduo enquanto produto passivo do meio".¹⁴¹

Ora, pelo fato de "desprezar" a teoria, Freinet "cai" justamente neste erro. Apoiando-se em fragmentos de citações, Cogniot vai "provar" que "toda a pedagogia de Freinet" repousa numa "idéia insustentável": - o marxismo é inato no povo - e, assim, ela expressa uma concepção mecanicista da educação. O silogismo seria o seguinte:

. (Para Freinet), "o marxismo é espontâneo no povo".¹⁴¹

. (Ora), a escola de primeiro grau constitui, (segundo ele),

"um meio cem por cento proletário".¹⁴²

. (Logo), "basta fazer com que o aluno do primeiro grau ex presse-se livremente, que seja liberado da tutela "irra- cional" do adulto, para que os conhecimentos do marxismo se manifestem por si só".¹⁴²

Cogniot procura analisar as origens do "meccanicis- mo" que acabou de "detectar" em Freinet: são os materialis- tas utópicos acreditam que o homem é produto exclusivo do meio e que, portanto, as idéias não desempenham nenhum pa- pel. Segundo eles, a "espontaneidade" levaria por si só ao socialismo e o movimento histórico seria um processo au- tomático. Lenin e Stalin condenaram estas concepções fal- sas que levam ao revisiõnismo. Mas estas idéias tiveram influência muito forte na França desde os precursores do socialismo, passando pelos anarquistas. Freinet é, pois, um legítimo herdeiro desses ideólogos e, um "exemplo de so- cialismo utópico" (Snyders). Com isto, torna-se um revisio- nista; com um agravante, salienta Cogniot: a oposição en- tre intelectualismo e necessidades concretas dos trabalha- dores é uma velha artimanha da burguesia reacionária, da qual Freinet é um servidor objetivo.

Ora nazi-fascista, ora socialista utópico, positi- vista, mecanicista, anarquista, revisionista, Freinet é tam- bém, como diria a linguagem florida usada neste tipo de acu- sação, um "lacaio" da burguesia reacionária. Apesar de se- rem, no mínimo, incompatíveis entre si, os qualificativos escolhidos não podiam ser mais fortes! Mesmo assim, não parecem suficientes.

Em outro artigo, citado por Freinet no seu artigo "Unis pour defendre l'Ecole Moderne" (Unidos para defender a Escola Moderna) que não pudemos encontrar, Cogniot acusa diretamente Freinet e a CEL de terem sido cooptados pelo poder:

"Não há dúvidas de que muitos educadores, principalmente os jovens, entusiastas e generosos, aderiram ao grupo Freinet com o louvável intuito de lutar contra a dominação da reação e da administração na escola.

Mas o que presenciavam hoje? Vêem com freqüência os diretores de Escolas Normais, os inspetores primários, os inspetores de Academia, os reitores, os dirigentes do ensino, os ministros adorarem o que queimavam há 20 anos atrás e os mais altos funcionários recomendarem as 'técnicas' da educação 'moderna' ou presidir as conferências de Freinet".¹⁴³

Elencando citações que mostram o caráter indubitavelmente vitalista e místico de certas posições de Freinet no fim da vida, Cogniot vai procurar ainda demonstrar sua filiação nietscheana e bergsoniana, mas, carecendo de documentos concretos para apoiar estas teses, deverá contentar-se com afirmações.

Snyders já tinha denunciado o "biologismo" de Freinet. Cogniot vai procurar suas supostas raízes na "pedologia", uma pseudo-ciência que se desenvolveu na Rússia nos anos 30, sendo condenada oficialmente depois: tentava mostrar "cientificamente" o "destino biológico" que pesava

sobre cada criança.

Parece-nos pouco provável que Freinet tenha tido conhecimento desta corrente, mas isto não impede que Cogniot faça dele, sem titubear, um "pedologista" convicto.

Snyders é quem resume a acusação:

"O resultado final prático é que, em Freinet, ignora-se a luta de classes e o papel do proletariado: volta-se à crença na boa causa que triunfa por si só, desde que pregada; nega-se o papel do Partido enquanto vanguarda organizada e desconhece-se inteiramente a relação entre a prática e uma teoria capaz de iluminá-la, de levá-la a um máximo de eficácia".¹⁴⁴

Conseqüentemente, Cogniot adverte os membros da CEL:

"Qualquer que seja sua posição partidária, dirigimo-nos a todos os educadores progressistas adeptos do movimento da 'Escola Moderna' para dizer-lhes que, na nossa opinião, a direção do movimento está cometendo erros graves".¹⁴⁵

E, na mais pura "langue de bois"¹⁴⁶, dita-lhes o comportamento a ser seguido:

"Para retomar a marcha rumo ao progresso, é preciso apoiar-se nas forças sociais mais avançadas, na classe operária e nas suas grandes concepções, nas forças novas do mundo a quem a vitória é prome

tida. Duas obrigações indissolúveis incumbem a todo professor primário de vanguarda: exercer, por um lado, sua atividade profissional com a preocupação de dar, apesar da reação e lutando contra ela, o melhor ensino possível, o mais conforme à verdade, às idéias de progresso e ciência que estão na base do verdadeiro interesse nacional e do verdadeiro humanismo, o que não exclui, entre outros, o aprimoramento da competência técnica de cada um, a busca de um ensino concreto e ligado à vida; e, por outro lado, guardar um contato pessoal estreito com a classe trabalhadora, melhorar seus próprios conhecimentos ideológicos, saber, em qualquer circunstância, afirmar suas posições militantes, abordando todos os problemas levantados pela atualidade pedagógica e profissional à luz dos princípios do socialismo científico".¹⁴⁷

Evidentemente, não passava pela cabeça deste autor que Freinet, ou algum membro da CEL pudessem, de alguma forma, ter preocupações desta ordem.

Quem lhe vai responder são os próprios docentes "Freinet". Veremos agora os "argumentos da defesa" e quais foram, na época, as respostas dadas às acusações de Snyders, Garaudy e Cogniot.

O primeiro a manifestar-se, como era de se esperar, é o próprio Freinet, numa nota do "Educateur" (abril de 1950), retomada pela "Nouvelle Critique" (nº 18/1950). A

nota é breve (aproximadamente meia página) e, como já lem
bramos, constitui mais um desabafo emocional do que uma res
posta criteriosa às críticas feitas. Sua argumentação po-
deria ser resumida assim: Os resultados da nossa prática
(crianças felizes e educadas na inteligência, educadores
apaixonados pela sua profissão, união de todos os membros
da CEL, qualquer que seja sua tendência, dos católicos aos
comunistas) falam por si só e não temos que responder aos
ataques de intelectuais encastelados na teoria pura. So-
mos os realizadores, enquanto eles só agitam idéias divor
ciadas da realidade e descem periodicamente da torre de
marfim da Universidade para vir julgar os "primários" e
condenar seu trabalho.

A impressão que se tem é que, mais do que as crí-
ticas de conteúdo o que doeu a Freinet e aos seus companhei
ros foram os procedimentos e o tom usados. Um bom exemplo
é a carta de Yvan Benichou à revista, publicada no nº 18/
1950 (p. 100-103), logo após o primeiro artigo de Snyders.
Critica a resposta evasiva de Freinet e reconhece que a prá
tica de muitos professores do movimento pôde justificar nos
últimos tempos, algumas das acusações feitas por Snyders,
embora tal nunca tenha sido a intenção do próprio Freinet
e da CEL.

Aceita também a crítica sobre o caráter algo ingê
nuo e ideológico de algumas publicações da CEL. Na sua
opinião, o próprio Freinet pôde até, indiretamente, ter con
tribuido para isto, no seu afã de reunir o maior número pos
sível de educadores progressistas e de conciliar posições.

É preciso, no entanto, diz ele, resgatar toda a obra de Freinet e não apenas os últimos anos. Existem muitas provas do seu engajamento ao lado das forças progressistas e é injusto acusá-lo de ser, objetivamente, um aliado da burguesia.

Outra missivista faz questão de apresentar-se como "professora primária, comunista e membro do movimento Freinet".¹⁴⁸ Ela aprova as posições básicas de Snyders sobre a formação dos filhos de operários e reconhece, também, que a documentação publicada pela CEL nem sempre as levou em consideração. Agradece o partido por fornecer ao movimento Freinet esta oportunidade de auto-crítica.

Lamenta, no entanto, profundamente, o tom usado por Snyders, tom de polêmica, que se usa com os inimigos, e não o tom da crítica construtiva destinada a companheiros. Ora, diz ela, o próprio Freinet e a imensa maioria da CEL lutam ao lado dos progressistas. Muitos deles são, inclusive, comunistas. Abordá-los como se fossem adversários só pode levá-los à indignação e à revolta.

Além do mais, denuncia a professora Cahen, Snyders apresenta do movimento e da sua prática uma imagem falsa e caricatural, mostrando assim sua desinformação: pinça frases isoladas do contexto, deturpando seu verdadeiro sentido.

A crítica, declara ela, é sempre bem-vinda, mas tem que estar baseada em fatos comprovados e não em suposições. Precisa também levar em consideração as reais condições de trabalho e de formação política dos professores.

Muitos deles são isolados e têm poucas condições de estudar. É, porém, desta base real que partiu o movimento Freinet. É verdade, por exemplo, que a documentação da CEL apresenta falhas. Mas é preciso ver em que condições é elaborada. Os intelectuais que vêm agora julgá-la nunca ofereceram sua colaboração que seria, no entanto, muito bem-vinda.

Snyders, critica a professora, devia ter procurado primeiro conhecer melhor a CEL, respeitar o esforço concreto dos "práticos". Isto não significa nenhuma submissão da teoria à prática (como insinua a revista) e sim a busca de um diálogo autêntico entre ambos.

Ao não procurar tal diálogo, ao atacar publicamente Freinet (em vez de procurá-lo em particular), Snyders permaneceu numa posição cômoda de juiz e, além disso, acentuou o sentimento de rejeição dos "primários". Nem que fosse para evitar tal malentendido, devia ter tido uma atitude menos arrogante.

A autora da carta denuncia, em consequência:

"(...)a tendência que tem alguns jovens intelectuais do Partido, a quem a vida não trouxe ainda experiência e contatos simplesmente humanos, de ostentar um tom doutrinário, quase ditatorial".¹⁴⁹

No plano estratégico, conclui ela, a polêmica iniciada por Snyders corre riscos de dividir o campo progressista em torno de lutas secundárias no exato momento em que a reação ataca com mais violência.

A professora P.Cahen faz outras observações relacionadas mais especificamente ao conteúdo das críticas de Snyders. Nós as analisaremos num segundo momento, junto com as dos outros "defensores" da pedagogia Freinet, pois sua argumentação é, na maioria dos aspectos, comum, ou, pelo menos, muito semelhante.

Outro leitor professor primário comunista¹⁵⁰ acusa também Snyders de ignorar o conjunto da obra de Freinet e de basear sua crítica numa única obra ("L'Ecole Moderne Française"), que, nas próprias palavras do autor, padece das condições em que foi redigida (no campo de concentração) e tem objetivos eminentemente técnicos. Salienta o valor da crítica, porém, construtiva. O que Snyders fez a partir de posições teóricas justas, foi uma crítica negativista, unicamente destrutiva. Em conclusão, o autor desta carta salienta os papéis diferenciados que devem assumir o partido, o sindicato e um movimento pedagógico como a CEL. Cada um deles é um espaço importante e num momento em que a direita mostra sua face belicosa (no contexto da guerra fria), é primordial não dividir as forças progressistas.

Outro colega, também membro da CEL, rebate ponto por ponto as acusações de Snyders, servindo-se propositalmente de citações do livro "L'Ecole Moderne Française".

Infelizmente, não conseguimos encontrar documentos que expressem o posicionamento dos membros do movimento frente às demais acusações de Snyders, Garaudy e Cogniot. O único texto que possuímos é um artigo do próprio Freinet,

publicado na revista "L'Edicateur"¹⁵¹ após a última série de artigos de Cogniot ("uma livre crítica da Escola Moderna").

Trata-se de um texto bem menos emocional do que o primeiro. Nele, Freinet procura rebater, ponto por ponto, boa parte das acusações que lhe são feitas mas, antes disso, procura situar melhor o quadro do debate.

Denuncia, sobretudo, o autoritarismo vigente no PCF e levanta dúvidas sobre o título "Livre crítica" usado por Cogniot. Quem conhece as práticas internas do partido, diz ele, sabe que no seu seio todo pensamento divergente é sistematicamente silenciado: "Sabemos como ela (a 'livre crítica') foi exercida e o exíguo espaço colocado à disposição dos numerosos camaradas que protestaram".¹⁵²

Freinet expõe também sua revolta diante do caráter parcial das acusações. Tudo o que poderia mostrar o rosto completo da CEL é omitido. Só são selecionados os fatos, frases e aspectos que vêm corroborar as acusações de Cogniot. Em outras palavras, a sentença precede o julgamento. Quando faltam provas, estas são forjadas por meio de invenções ou deturpações.

Freinet rechaça com indignação a acusação, feita por Cogniot, de cooptação da CEL pelo poder. Cita os numerosos casos de perseguição sofridos por ele e por seus companheiros e conclui: "Somos vendidos? onde está o nosso prato de lentilhas?"¹⁵³

O que foi conquistado, diz ele, deveu-se exclusi-

vamente às lutas dos docentes, "apoiados pelos pais, pelas organizações políticas e sindicais"¹⁵⁴ e é pelo menos "paradoxal ver defensores da classe operária reclamarem de conquistas obtidas graças à nossa ação unida e cuja oficialização serve indubitavelmente aos interesses da Escola do Povo".¹⁵⁴

Combater a "Escola Moderna", acrescenta Freinet, só pode ter como resultado dividir as forças progressistas e deixar ao ensino privado o monopólio da renovação pedagógica. Constitui, portanto, objetivamente, uma atitude antilaica.

Após este posicionamento, de ordem geral, Freinet rebate as acusações que lhe são feitas quanto a aspectos mais específicos de sua pedagogia. Analisaremos agora sua argumentação junto com a dos outros companheiros da CEL que se manifestaram por carta à redação da "Nouvelle Critique".

Em primeiro lugar, nega que, para ele, o trabalho na escola seja apenas um recurso didático e relembra que sempre se distanciou da Escola Nova neste ponto. Isto o leva a rechaçar as acusações de "pedagogismo" e de "anarquismo" que lhe são feitas: "não praticamos experiências autônomas num lugar fechado, longe da vida. Afirmamos, ao contrário, que não haveria educação se não houvesse influência do adulto e do professor".¹⁵⁴ A escola Freinet não é uma ilha de socialismo "livre das influências da sociedade e a partir da qual seria até possível regenerar esta sociedade".¹⁵⁴ Contra tal calúnia estapafúrdia, arremata Freinet, testemunham as 20.000 classes "Freinet" plenamente en

raizadas na escola pública e no meio social dos alunos.¹⁵⁴

Os seus companheiros não são menos enfáticos. Um deles questiona a autoridade de Snyders para condenar, "do alto de uma cátedra", o trabalho dos professores primários, quando são estes que conhecem concretamente as condições de vida dos filhos de proletários e demonstram-lhes, dia após dia, sua solidariedade, valendo se para isto, segundo os próprios termos de Snyders, "da experiência profunda dos homens".

Para demonstrar sua argumentação, o autor da carta cita vários exemplos concretos de práticas educativas onde os professores "Freinet" procuraram ligar o ensino à prática social dos alunos.

A "Escola Moderna" prossegue Freinet, longe de afastar o aluno da realidade social, procura extrair "do mundo do trabalho e da vida do povo, a compreensão dos fenômenos, e isto substitui amplamente o vazio deixado pela escolástica".¹⁵⁵

O companheiro Daviault complementa citando trechos da "Escola Moderna Francesa" onde Freinet se posiciona mais uma vez sobre este aspecto:

"A escola de amanhã será centrada na criança, membro da comunidade. Das suas necessidades básicas, consequência das necessidades da sociedade da qual participa é que decorrerão as técnicas — manuais e intelectuais — a serem dominadas, os conteúdos a serem ensinados, o modo de adquirí-los e as modalidades da

educação" .¹⁵⁶ (Grifos nossos)

E, mais adiante:

"(...)o problema pedagógico assim concebido, coloca-nos no coração da complexidade social. Não negligenciaremos, em consequência, nenhuma das necessidades sociais da escola; não subestimaremos nem o problema financeiro, nem o problema da formação e da readaptação dos professores".¹⁵⁶

Daviault prossegue:

"Estes não são simples escritos respondendo a outros escritos. É o princípio vivo de uma pedagogia que traz ao mesmo tempo uma orientação ideológica e ferramentas dialéticas, práticas, flexíveis, constantemente readaptadas às circunstâncias".¹⁵⁷

Freinet acrescenta, no que poderia ser uma conclusão ao debate: "Os nossos resultados provam a eficácia dos nossos métodos"¹⁵⁸ (a eficácia, no caso, não se refere apenas aos resultados escolares, os quais são globalmente melhores nas classes "Freinet", mas também aos objetivos de uma educação comprometida com os interesses das camadas populares). "A Escola Moderna faz nascer no meio popular personalidades autênticas e é neste sentido que ela serve eficazmente a promoção operária".¹⁵⁸

No mesmo artigo, Freinet nega também, veementemente, as acusações de "espontaneísmo", de "naturalismo biolo

gista", de "vitalismo", e faz questão de frisar mais uma vez que sempre procurou distanciar-se dos pressupostos da Escola Nova e da escola anarquista neste sentido.

Quanto à disciplina na escola, reafirma sua necessidade, ressaltando, contudo, a distância que a separa do autoritarismo vigente na escola tradicional. Acusa Snyders de querer reintroduzir a repressão, própria da escola jesuítica, enquanto a experiência prova que só há necessidade de repressão quando não há interesse. Suscitando o interesse e o prazer das crianças, por serem enraizadas no concreto de suas vidas, as técnicas Freinet tornam dispensável o disciplinamento autoritário preconizado por Snyders.

Renovação pedagógica não é pedagogismo, alienação diante da realidade social, dizia Freinet. Logicamente, renovação das técnicas não pode significar desprezo pelos conteúdos de ensino. A oposição métodos versus conteúdos, estabelecida por Snyders e, principalmente, por Garaudy e Cogniot, é, segundo os companheiros de Freinet um equívoco e uma abstração.

É um equívoco porque Freinet nunca teve a pretensão de afirmar como o colocam seus acusadores, que mudar os métodos de ensino bastava em si para realizar a revolução na escola.

É uma abstração porque não existe, não pode existir, na prática concreta, a separação entre ambos. Uma suposta existência de técnicas fora de conteúdos, de objetivos concretamente definidos não passa de uma ilusão intelectua

lista.

Mostrando que Snyders, Garaudy e Cogniot não entenderam o real significado que Freinet dá a expressão "materialismo escolar", que o confundem com o tecnicismo abstrato dos teóricos escolanovistas, o professor Barak relembra um dos numerosos posicionamentos de Freinet a este respeito:

"Advertimos nossos camaradas contra o verdadeiro perigo que representa para eles tentar realizar a sonhada Escola Nova. Ela é incompatível com a verdadeira condição do proletariado... Podemos encontrar teóricos eminentes em matéria de pedagogia nova... nada será feito se não houver, na própria base do trabalho, a verdadeira melhoria material e técnica que condiciona um autêntico projeto pedagógico.

Denunciamos mais uma vez — e queríamos fazê-lo de forma definitiva —, as concepções intelectualizadas, escolásticas e verbalistas; queríamos advertir nossos camaradas contra o "esquerdismo pedagógico" e mostrar as vias eficientes, as vias do bom senso para a renovação escolar. Tudo pode ser encontrado neste esquerdismo, neste intelectualismo verbal: todas as posições são defensáveis como o seriam todas as teorias no gabinete do agrônomo. Mas, ponham esses 'debatedores' na roça onde cresce o trigo, a batata, a beterraba. Lá não existem duas soluções: existe só uma que permite, com o máximo de segurança, a melhor

produção, num meio dado.

Assim é na educação...".¹⁵⁹

Neste trecho, segundo o Prof. Barak, fica clara a posição de Freinet quanto à relação métodos x conteúdos: Os métodos em si não têm nenhum valor, são apenas abstrações, "intelectualismos". O que referencia e guia toda ação pedagógica é o projeto pedagógico: o que se pretende alcançar com a ação educadora; o produto esperado desta ação (é bem verdade que Freinet não limita este produto à assimilação de determinados conteúdos de ensino). Só a eficácia para a obtenção de resultados claramente definida no projeto é que dá valor às técnicas, instrumentos e métodos usados. E, inversamente, a realização de todo e qualquer projeto pedagógico é, antes de tudo, condicionada pela existência de condições materiais concretas. Não faz sentido separá-los, já que uma relação intrinsecamente dialética os une.

Recusando o dualismo da oposição conteúdo x forma, (dualismo próprio da filosofia ocidental desde os gregos), Freinet vai recusar também outra oposição, que ele julga igualmente falsa e intelectualista, formulada por seus acusadores. Trata-se da oposição teoria x prática que, supostamente, estaria presente em toda sua obra.

No entanto, seus sentimentos de "primário" hostilizado por "universitários" vão levá-lo, a nosso ver, a um posicionamento que só pode reforçar a acusação que lhe é feita de "praticismo", "desprezo pela teoria". Acreditamos

ter demonstrado que, pelo menos até a segunda guerra mundial, existe em Freinet uma íntima e dialética relação entre teoria e prática. A tendência que se manifesta após este conflito, no entanto, nos leva a crer que efetivamente a teoria tende a autonomizar-se na sua obra, a assumir intenções universalizantes. Em consequência disto, a prática pode ter tido, paralelamente, uma tendência a autonomizar-se também com relação à teoria. A separação entre as obras "teóricas" (como a "Escola do Trabalho") e as obras "técnicas" (como a "Escola Moderna Francesa") pode indicar tal tendência. Trata-se de uma hipótese a ser verificada.

No artigo: "Unis pour défendre L'Ecole Moderne", Freinet não deixa, de alguma forma, de assumir posições anti-intelectualistas: "A característica dos trabalhadores do nosso grupo não é de discutir e sim de realizar".¹⁶⁰ "Não somos idealistas, nem teóricos".¹⁶¹ A confusão entre "idealista" e "teórico" parece nos mais semântica do que real. Trata-se, acreditamos, de uma imprecisão de linguagem motivada pelo fato de que Freinet, o "primário" Freinet, sente-se pouco à vontade e, no fundo, com uma certa irritação por ser atraído pelos seus acusadores, para o que ele julga ser o terreno da "teoria pura". E completa: "Convidamos nossos camaradas a não levar tanto em consideração o que dizemos, talvez com uma certa falta de habilidade e sim o que realizamos com total entusiasmo e dedicação enquanto proletários apegados à nossa classe".¹⁶²

Em vez de idéias, Freinet pede para ser julgado sobre suas obras, no que está plenamente de acordo com a

visão marxista exposta na "Ideologia Alemã" ("É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento"¹⁶³) mas a sua tendência em recusar-se, naquele momento, a entrar na discussão sobre as relações que unem teoria e prática só pode enfraquecer sua posição frente a seus adversários e, a nosso ver, ele não percebe isto.

Chegamos, finalmente, ao que constitui, segundo Snyders, Garaudy e Cogniot, o ponto nodal de toda educação: a questão dos conteúdos (diante da qual a questão dos métodos torna-se irrelevante, ou, pelo menos, extremamente secundária).

Em nome do próprio marxismo, Freinet contesta tal posição: "Não acreditamos que tal afirmação seja marxista. Os conteúdos de ensino não podem ser definidos em si, independentemente do meio, das condições de trabalho e, portanto, das técnicas".¹⁶⁴

A seguir, procura situar concretamente sua posição:

"Não somos contrários a uma certa forma de conteúdos. Só não queremos que este conteúdo nos traga de volta as cartilhas, o estudo passivo de resumos — qualquer que seja seu teor — e, em definitivo, um dogmatismo que não somos os únicos a rejeitar. Achamos todavia, que nos embates transparentes presentes no meio proletário, topamos constantemente com as contradições capitalistas e que isto nos coloca os verdadeiros proble-

mas do conteúdo na escola do povo".¹⁶⁴

O que interpretariamos, da nossa parte, da seguinte forma: é a partir da prática social dos alunos que os conteúdos de ensino devem ser trabalhados. Ela é quem deve fornecer a direção do estudo e quem deve indicar os conhecimentos a serem trabalhados. Ora, numa sociedade capitalista, a prática social das crianças das camadas populares traz em si, intimamente imbricada, a vivência da contradição e da dominação. A partir daí, o papel do professor não é mais "trazer de fora" conteúdos, mesmo "conscientizadores" e sim levar essas crianças, através da construção de um saber cada vez mais elaborado, a entenderem as raízes desta contradição e desta dominação que constituem seu cotidiano. Ao fazerem isto, não deixarão de ter acesso a todo um cabedal de conhecimentos, que, sem dúvida nenhuma, faz parte do patrimônio da humanidade e que, por isso mesmo, não pode ser-lhes sonegados. Estes conhecimentos, no entanto, adquirirão tanto mais força e consistência quanto mais ligados forem à prática social dos alunos.

Com efeito, o principal da acusação de Snyders, Garaudy e Cogniot se refere — se é que podemos usar esta expressão — ao "teor do conteúdo". Em outras palavras, Freinet é acusado não só de negligenciar os conteúdos em si, como também de veicular conteúdos pretensamente neutros (na realidade, reflexos da ideologia burguesa).

Freinet se insurge contra tal afirmação mostrando que sempre esteve ao lado dos "educadores engajados" e que

desde o início da sua carreira denunciou a pretensa neutra lidade da escola pública francesa.

Cogniot, Snyders e Garaudy, diz ele, somente selecionaram, entre os documentos da CEL, aqueles que — trun cados ou distorcidos — podiam comprovar suas teses sobre a alienação do movimento Freinet, enquanto muitas outras publicações apresentam, ao contrário, uma análise crítica da realidade social.

É preciso todavia ter em mente uma verdade inconternável: a França é um país capitalista e seu sistema escolar é um dos meios pelo qual o sistema econômico se reproduz. Seria ingenuidade ignorar este dado fundamental da realidade, imaginando que um professor da escola pública poderia, sem a menor oposição, apresentar aos seus alunos conteúdos de ensino vistos unicamente sob a ótica marxista-leninista.

Dando um exemplo, Freinet diz:

"Segundo Cogniot, deveríamos retomar os manuais. Mas estes seriam forçosamente burgueses já que não poderiam ser diferentes no nosso regime onde todos eles têm que constar da lista das obras aceitas pela administração".¹⁶⁵

A Professora P.Cahen completa:

"Será que devemos sistematicamente procurar ser demitidos pela administração? As reclamações teóricas de Snyders são excelentes, mas, e se o seu resultado for a demissão? Vocês pensam que devemos ocupar

par este espaço. Então, em vez de afirmações abstratas não seria melhor estudar concretamente o que podemos fazer ocupando-o? Acreditem, caros camaradas, nos meus sentimentos sinceramente comunistas. P.Cahen".¹⁶⁶

O espaço deixado ao professor para explorar uma outra visão de mundo que não a dominante é extremamente restrito. O movimento Freinet, parece-nos, teve o mérito de tentar incessantemente explorar suas fronteiras, de elaborar, concretamente meios e instrumentos que procuram, na medida do possível, com avanços e retrocessos, libertar a escola das "mentiras da burguesia". Quais são as alternativas que os intelectuais do partido oferecem? Perguntam vários leitores da "Nouvelle Critique".

10. EVOLUÇÃO DO MOVIMENTO FREINET E PERSPECTIVAS ATUAIS

A sensação que se tem ao final desta polêmica é, sem dúvida, de frustração. Cada um permaneceu nas próprias posições. A procura de uma pedagogia mais progressista - procura na qual, sem dúvida Freinet se enquadra - permanece limitada, presa aos limites históricos daquele momento, marcado contraditoriamente pela prosperidade econômica e pela guerra fria. A prosperidade dos "trinta gloriosos" engendra, como vimos, uma certa desmobilização do corpo docente, um afastamento de muitos professores dos valores socialistas. A "maioria silenciosa" deles instala-se no conforto de uma profissão mal remunerada porém segura. Neste quadro, Freinet e os membros da CEL constituem ainda figuras de exceção. Mas, indubitavelmente, não há mais clima para um sindicalismo revolucionário, para uma militância mais radical como havia nos anos 20 e 30.

A guerra fria gera por sua vez, como já vimos, um retraimento e um enrijecimento do movimento comunista. Nele não há mais lugar para o pensamento divergente. De uma certa forma, o PC assume, então, feições profundamente conservadoras.

Em consequência desta situação, muitos membros do movimento Freinet tendem, naqueles anos, a assumir efetivamente posições mais "pedagogizantes". A preocupação com o papel social da prática pedagógica, embora sempre presente, deixa de ter preeminência no seio do movimento que reflete, como já tivemos oportunidade de salientá-lo no segundo

capítulo deste trabalho, uma certa desmobilização do corpo docente no plano político.

Esta situação histórica perdura, mais ou menos, até o choque de maio de 1968. Com um certo atraso, o movimento Freinet, no seu congresso de Bordeaux, em 1973, efetua uma guinada, procurando reencontrar e reatualizar os valores que presidiram a sua fundação.

Paralelamente, renasce a mesma polêmica que opôs, nos anos 50, o movimento Freinet e os intelectuais do PC. É como se nada tivesse evoluído. Importantes obras de sociologia da educação (cujos autores mais famosos são: Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, Charlot e ainda Snyders) tentam um aprofundamento e uma síntese das análises que já estavam em germe no pensamento dos docentes do período anterior. Nenhuma dessas análises, contudo, consegue avançar muito na tarefa de apontar caminhos concretos para a ação.

Por outro lado, face à crise econômica e social que se instala a partir do primeiro choque do petróleo, vive-se, nos chamados países adiantados, uma profunda crise de identidade no plano dos ideais. A esquerda é particularmente atingida, pois os velhos esquemas fundados no ideal socialista parecem perder sua substância nessas sociedades onde o operariado, notadamente, está em franco declínio e onde os desempregados — os não trabalhadores — cada vez mais numerosos, passam a constituir o verdadeiro proletariado.

Frente a esta situação e à ascensão celer^e das ideologias de direita, não são poucos os que decretam a morte do marxismo, uma ideologia ultrapassada.

O movimento Freinet, junto com outras organizações que se situavam na perspectiva do socialismo, sofre violentamente com esta perda de substância. Frações do movimento tentam efetuar seu "aggiornamento" e, com muita coragem e engajamento, procuram renovar caminhos, repensar a prática e a teoria a fim de responder aos desafios concretos de uma escola que se tornou eminentemente excludente. Boa parte dos membros do movimento, no entanto, fecha-se na rotina de práticas que, se ainda dão bons frutos no plano dos resultados escolares, não procuram mais enraizar-se na reflexão sobre as práticas sociais e sobre sua transformação.

Existe nessa situação toda, vista exclusivamente ao nível dos países desenvolvidos, uma coerência muito grande. Numa economia onde o "liberalismo-rei"¹⁶⁷ torna-se a ideologia não mais dominante mas quase que única, as outras ideologias (e as práticas que engendraram) parecem defasadas, de pouca serventia.

Seria preciso reinventar os ideais que animaram o proletariado dos países industrializados até a segunda guerra mundial. Não rejeitando as ideologias que deles nasceram, particularmente o marxismo; mas repensando-as profundamente em função da época atual, de uma época onde o capitalismo monopolista tornou-se a realidade acachapante do planeta como um todo.

Na nossa hipótese, esta renovação não virá dos paí

ses desenvolvidos, ou não virá prioritariamente deles, pois somos nós, da "periferia", que sentimos e vivemos atualmente de forma mais aguda e, talvez, mais lúcida, as contradições da presente "ordem econômica internacional".

É a nós que deveria incumbir rever, repensar, aprofundar e, em alguns casos, redirecionar o pensamento de esquerda dos dois últimos séculos, que sem dúvida alguma, levou a progressos consideráveis nas condições de vida do "primeiro mundo" (mesmo que, parcialmente, em detrimento do "terceiro").

Precisaríamos reexaminar estas ferramentas teóricas e práticas para, a partir delas, num processo dialético, elaborar as nossas, apropriadas à nossa situação.

Em pedagogia, pequeno espaço deste universo (porém com ele totalmente solidário), isto significa essencialmente rever teorias, técnicas e procedimentos importados a - criticamente de outros contextos, de outras realidades sociais. Não se trata de descartar esses aportes mas de revê-los em função, primeiro, das circunstâncias históricas nas quais surgiram e, em segundo lugar, das necessidades politicamente definidas de nossa realidade.

É o que tentaremos iniciar na conclusão deste trabalho.

NOTAS DO TERCEIRO CAPÍTULO

- 1 - Freinet, Elise. Naissance d'une Pédagogie Populaire, Paris, Maspero, 1981.
- 2 - Idem, p. 27-28. A tradução de "professor primário" em francês seria "instituteur". Mas Freinet usa com muita frequência da expressão "primaire" que, no entanto, tem geralmente uma conotação pejorativa. Acreditamos que ele queira, desta forma, combater um certo preconceito da sociedade contra o humilde professor de "primeiras letras" e reafirmar sua solidariedade com o proletariado cuja cultura é, frequentemente, qualificada de "primária" pela elite. É, também, para ele, uma forma de marcar distâncias com os "secundários", professores da burguesia e da rede S.S. descrita por Baudelot e Establet, com os quais teve vários enteveros.
- 3 - Ariès, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- 4 - Freinet, Elise. Conditions Matérialistes de la Santé, Revista: L'Éducateur Prolétarien, Cannes, dezembro de 1938, p. 188.
- 5 - Freinet, Célestin. Pour L'École du Peuple, Paris, Maspero, 1980, p. 22.
- 6 - Freinet, Célestin. La Vie à L'École Russe. Revista: L'École Émancipée n° 30, Paris, abril de 1930, p. 414-415.
- 7 - Citado por: Freinet, Elise. Naissance d'une Pédagogie Populaire, op. cit., p. 275.
- 8 - Freinet, Célestin. Pour L'École du Peuple, op. cit, p. 13-14.
- 9 - Idem, p. 15.

- 10 - Citado in: Perspectives d'Éducation Populaire. Obra coletiva/ICEM. Paris, Maspero, 1979, p. 9.
- 11 - Freinet, Célestin. Pour L'École du Peuple, op. cit, p. 14.
- 12 - Cf. Charlot, Bernard. A Mistificação Pedagógica, Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- 13 - Freinet, Célestin. Pour L'École du Peuple, op. cit, p. 23.
- 14 - Freinet, Célestin. L'Éducation Morale et Civique. Cannes, CEL, 1965, p. 6-9.
- 15 - Freinet, Célestin. Mes impressions de Pédagogue en Russie Soviétique. Revista: L'École Émancipée, Paris, abr. 1925, p. 97.
- 16 - Freinet, Célestin. La vie à L'École Russe. Revista: L'École Émancipée, Paris, nº 30, abr. 1930, p. 414-415 (grifos nossos).
- 17 - Freinet, Célestin. Freudisme, Communisme, Confusion. Revista: L'Éducateur Proletarien. Cannes, maio 1933, p. 409-413.
- 18 - Freinet, Célestin & Freinet, Élise. Conselhos aos Pais. Lisboa, Editorial Estampa, 1974, p. 144.
- 19 - Freinet, Célestin. La Vie à L'École Russe. Revista: L'École Émancipée, Cannes, abr. 1930, p. 414.
- 20 - Freinet, Célestin. L'Éducation Morale et Civique. Cannes, CEL, 1968, p. 8.
- 21 - Fonte: Anuário da FIMEM, Bruxelas, 1987.
No Brasil, segundo Maria Rosa Whitaker, não existe propriamente movimento Freinet organizado. O que há, são grupos "Freinet" implantados, principalmente, em São Paulo e Santa Catarina. A pedagogia Freinet se desen

- volveu, também, a partir da ação de educadores dos estados de Paraíba, Sergipe, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Goiás e Bahia (apud: Whitaker, Maria Rosa Ferreira Sampaio, Freinet: Evolução Histórica e Atualidades, São Paulo, Scipione editora, 1988).
- 22 - Freinet, Célestin. L'Histoire qui se fait. Revista: L'Éducateur Prolétarien. Cannes, dez. 1938, p. 102.
 - 23 - Piaget, Jean. Psychologie et Pédagogie. Paris, Denoël, 1969, p. 105-106.
 - 24 - Schmid, Jakob Robert. Le Maître Camarade et la Pédagogie Libertaire. Paris, Maspéro, 1979, p. 24.
 - 25 - Idem, p. 25.
 - 26 - Freinet, Élise. Naissance d'une Pédagogie Populaire. op. cit, p. 23.
 - 27 - Coletivo ICEM. La Pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent. Paris, Maspéro, 1981, p. 19.
 - 28 - Freinet, Célestin. Les Techniques Freinet de L'École Moderne, Paris, Armand Colin, 1977, p. 45.
 - 29 - Freinet, Élise. Naissance d'une Pédagogie Populaire, op. cit, p. 25.
 - 30 - Companheira de Lenin e uma das dirigentes de Narkompros (Comissariado para a Instrução do Povo).
 - 31 - Jedryka, Zygmunt. L'Institution Pédagogique et Scolaire en URSS et en Chine Populaire in: Actes du VI^{ème} Congrès International des Sciences de l'Education, Paris-Dauphine, Éditions de l'Épi, 1973, tome I, p. 160-168.
 - 32 - Freinet, Elise. Naissance d'une Pédagogie Populaire, op. cit, p. 23.
 - 33 - Idem, p. 26.

- 34 - Freinet, Célestin. Les Techniques Freinet de L'École Moderne, op. cit, p. 39-40.
- 35 - Freinet, Elise. Naissance d'une Pédagogie Populaire, op. cit, p. 135.
- 36 - Idem, p. 138.
- 37 - Idem, p. 81.
- 38 - Freinet, Célestin. Nos Recherches de Pédagogie Nouvelle en Régime Capitaliste. Revista: L'Imprimerie à L'École. Cannes, jan. 1931.
- 39 - Piaton, Georges. La Pensée Pédagogique de Célestin Freinet. Toulouse, Privat, capítulo IV.
- 40 - Freinet, Elise. Naissance d'une Pédagogie Populaire, op. cit, p. 43.
- 41 - Jedryka, Zygmunt, op. cit., p. 23.
- 42 - Marx, Karl. Manifeste du Parti Communiste. Paris, UGE-Coll 10-18, 1962, p. 47.
- 43 - Cf: Dietrich, Theo. L'École Active Industrielle de P.P. Blonsky, in: La Pédagogie Socialiste, Fondements et Conceptions. Paris, Maspéro, 1972.
- 44 - Pistrak. Fundamentos da Escola do Trabalho. São Paulo, Brasiliense, 1981, p. 33.
- 45 - Idem, p. 34.
- 46 - Idem, p. 106.
- 47 - Idem, p. 120.
- 48 - Idem, p. 53.
- 49 - Idem, p. 66.
- 50 - Idem, p. 158.

- 51 - Idem, p. 157.
- 52 - Idem, p. 140.
- 53 - O ano escolar se iniciava então, na França, em outubro e terminava em julho (atualmente, o início é em setembro e o término em junho).
- 54 - Freinet, Célestin. Mes Impressions de Pédagogue en Russie Soviétique. Revista: L'École Émancipée. Paris, nov. 1925, p. 96.
- 55 - Freinet, Célestin. Mes Impressions de Pédagogue en Russie Soviétique. Revista: L'École Émancipée. Paris, nº 31/1926, p. 430.
- 56 - Boyer, Joseph. Notre Enquête en Russie Soviétique. Revista: L'École Émancipée. Paris, nov. 1925, p. 69.
- 57 - Freinet, Célestin. Mes Impressions de Pédagogue en Russie Soviétique. Revista: L'École Émancipée. Paris, nº 31/1926, p. 514-515.
- 58 - Freinet, Célestin. Notre Technique de Travail. Revista: L'Éducateur Prolétarien. Cannes, nov. 1932, p. 66.
- 59 - Freinet, Célestin. Journaux et Revues. Revista: L'Éducateur Prolétarien. Cannes, oct. 1932, p. 62.
- 60 - Freinet, Célestin. Notre Technique de Travail, art. cit., p. 67.
- 61 - Freinet, Célestin. Pour L'École du Peuple. Paris, Maspéro, 1980, p. 20.
- 62 - Freinet, Célestin. L'Éducation du Travail. Neuchâtel Delachaux et Niestlé, 1960, p. 197.
- 63 - Oliveira, Marília Lara do Amaral. A Escola do Trabalho segundo Freinet. Rio de Janeiro, FGV/IESAE. Dissertação de Mestrado, 1982, p. 143.

- 64 - Coletivo ICEM. Perspectives d'Éducation Populaire. Paris, Maspéro, 1979.
- 65 - Chassanne, Jacky. Le Militantisme Pédagogique en Question: Un entretien avec Bernard Charlot. Revista: L'Éducateur. Cannes, oct. 1980, p. 3-10.
- 66 - Idem, p. 5.
- 67 - Freinet, Célestin. Les Techniques Freinet de L'École Moderne, op. cit, p. 44.
- 68 - Fizemos, aqui, uma adaptação para o português da frase: "La poule a picoré la..." citada por Elise Freinet em "Naissance d'une Pédagogie Populaire" (p. 21) onde o aluno pergunta ao professor o significado da palavra "picoréla".
- 69 - Cf: Saviani, Dermeval. Escola e Democracia. São Paulo, Cortez, 1984, p. 74-75. Os "passos de Herbart" são os seguintes: Preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação.
- 70 - Marx, Karl. L'Idéologie Allemande. Paris, Éditions Sociales, 1974, p. 24.
- 71 - Clanché, Pierre. Le Texte Libre: Écriture des Enfants. Paris, Maspéro, 1976, p. 24.
- 72 - Freinet, Célestin. Notre Technique de Travail, art. cit., p. 68.
- 73 - Coletivo ICEM. La Pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent, op. cit, p. 52 e 55.
- 74 - Clanché, Pierre, op. cit, p. 43.
- 75 - Idem, p. 45.
- 76 - Freinet, Célestin. Le Texte Libre. Cannes, CEL, 1960, p. 37-38.

77 - Coletivo ICEM. La Pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent, op. cit., p.17.

78- Clanché, Pierre, op. cit, p.26.

79- Tendo em vista os limites deste trabalho, não entram nas nossas intenções analisar detidamente o método de alfabetização introduzido por Freinet. Isto constituiria, em si, o objeto de uma tese. Assinalamos na bibliografia duas obras que, a nosso ver, dão uma visão bastante atual e completa da questão. Trata-se de "Pour une méthode naturelle de lecture" e "Croqu'Odile crocodile", ambas de autoria coletiva de docentes "Freinet". Além delas é fundamental conhecer a obra do próprio Freinet: "O Método Natural", também assinalado na bibliografia.

Nas grandes linhas, Freinet segue empiricamente um caminho que será depois balizado cientificamente por Piaget e, atualmente, por Emília Ferreiro e outros: a criança parte do "desenho-livre" (antecessor do "texto-livre", porém carregado do mesmo sentido), para construir, por aproximações sucessivas, seu sistema de representação gráfica da língua. Na fase de alfabetização propriamente dita, parte-se de curtos textos livres orais que, transcritos pelo professor no quadro, são reproduzidos pelas crianças em folhas e impressos. Esses textos são ilustrados e expostos na classe (além de "comunicados" via correspondência e jornal escolar). Desenvolvendo desde o início uma percepção e uma prática global "carregada de sentido" da escrita; as crianças vão, pouco a pouco, tendo acesso à estrutura e ao funcionamento da língua através de tentativas, de inferências, de associações. A releitura dos textos livres já produzidos e expostos nas paredes tem, neste sentido, uma importância enorme: motivada afetivamente, ela facilita sobremaneira a aprendizagem da língua. Não é feita nenhuma tentativa pelo professor no sentido de promover uma "mecanização" (como ocorre nos tradicionais métodos de "soletração" ou "palavração-silabração" para citar os mais conhecidos).

O objetivo primeiro não é a aprendizagem de um suposto "código" e sim garantir o acesso imediato (isto é sem mediação abstrata nenhuma) ao texto escrito e à comunicação escrita em geral.

80 - Freinet, Célestin. Les Techniques Freinet de L'Ecole Moderne, op. cit, p.23-24.

81 - Freinet, Célestin. Le Journal Scolaire, Cannes, Cel, 1967, p.33.

82 - Idem, p. 65.

83 - Idem, p. 92-94.

84 - Ver a este respeito o excelente caderno especial: La Communication Victime des Marchands, publié pelo jornal: Le Monde Diplomatique. Paris, nov. 1988.

85 - Um modelo de limógrafo encontra-se em Whitaker, Rosa Maria Ferreira Sampaio, op. cit., p. 209. Pode ser confeccionado por qualquer marceneiro amador.

86 - "Les Imprimeurs Scolaires", que traduzimos aqui por "Tipógrafos da Escola" é, como vimos, a primeira denominação (informal) do movimento Freinet, assim que ele surge. Da mesma forma, "L'Imprimerie à L'École" ("O Prelo na Escola") é o primeiro nome da revista do movimento, que passa depois a se chamar "L'Éducateur Prolétarien" ("O Educador Proletário"). Estes termos mostram, na nossa opinião, a materialidade que preside à fundação da pedagogia Freinet, a concretude das suas intenções iniciais.

87 - Freinet, Célestin. Notre Technique de Travail, art. cit., p. 67.

88 - Rosa Maria Whitaker assinala (op. cit, p. 171-172) as dificuldades para a implantação do movimento Freinet no Brasil. Ela salienta, também, como causa provável, as grandes distâncias existentes no país e propõe co-

mo solução a formação de pequenos grupos regionais de docentes, trabalhando cooperativamente e intercomunicando-se por meio de correspondência. O próprio livro que ela publica é, na nossa opinião, uma iniciativa extremamente importante no sentido de fazer com que educadores "Freinet", dispersos pelo Brasil, se conheçam, se encontrem e promovam trocas de experiências.

- 89 - Guillerm, Alain & Bourdet, Yvon. Autogestão: uma mudança radical. Rio de Janeiro, Zahar, 1976, p. 193.
- 90 - Coletivo ICEM. Perspectives d'Éducation Populaire, op. cit., p. 199.
- 91 - Idem, p. 200.
- 92 - Freinet, Elise. Naissance d'une Pédagogie Populaire, op. cit, p. 230.
- 93 - Idem, p. 231-232.
- 94 - Idem, p. 231.
- 95 - Idem, p. 332.
- 96 - Idem, p. 333.
- 97 - Freinet, Célestin. Essais de Psychologie Sensible. Paris, Delachaux et Niestlé, 1978, 4a. edição.
- 98 - Freinet, Célestin. L'Éducation du Travail, op. cit, p. 155.
- 99 - Freinet, Elise. Naissance d'une Pédagogie Populaire, op. cit, p. 346.
- 100 - Idem, p. 347.
- 101 - No seu livro: A Educação na URSS - 1953 (Rio de Janeiro, Editorial Victória, 1955), Paschoal Lemme relata (p. 123), seu encontro com o Ministro da Instrução Pú

blica da Federação Russa, Ivan Kairov. Parece-nos provável tratar-se da mesma pessoa, pois, ao final do capítulo (p. 135), Lemme diz que o mesmo é professor de Ciência Pedagógica e presidente da Academia de Ciências Pedagógicas.

- 102 - Baudelot, Christian e Establet, Roger. L'École Capitaliste en France. Paris, Maspéro, 1971, p. 324.
- 103 - Volpicelli, Luigi. L'Évolution de la Pédagogie Soviétique, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1954, p. 213 (citando os pedagogos russos oficiais do período em questão).
- 104 - Cogniot, Georges. La Cité et Réforme Démocratique de l'Enseignement. Paris, Editions Sociales, 1963, p.244.
- 105 - Snyders. Où va la Pédagogie Nouvelle? A propos de la méthode Freinet. Revista: La Nouvelle Critique. Revue du Marxisme Militant, Paris, Editions Sociales, nº 15/1950, p. 82-89.

Queremos assinalar aqui uma dúvida que tivemos: todos os artigos deste autor que consultamos para este estudo são assinados: "J.Snyders". Ora, o conhecido educador francês, autor de várias obras entre as quais: "Education Progressiste", "École, Classe et lutte de Classes", chama-se Georges Snyders (o que sugeriria a inicial "G" e não "J" na assinatura dos artigos). Quando colocamos nossa dúvida a membros do movimento Freinet na França, eles nos responderam que se tratava da mesma pessoa. Acreditamos, então que a inicial "J" deve ter sido motivada por um erro

de tipografiae que o autor dos artigos é, salvo melhor juízo, o próprio Georges Snyders.

- 106 - Carta de F. Seclet-Riou à revista: La Nouvelle Critique, n° 18/1950, p. 92.
- 107 - Garaudy, Roger. Une analyse critique du livre d'E. Freinet: "Naissance d'une Pédagogie Populaire", Revista: La Nouvelle Critique, n° 18/1950, p. 93-99.
- 108 - Freinet, Célestin. Carta a La Nouvelle Critique, n° 18/1950, p. 99-100.
- 109 - "Une réunion d'étude dans le Gard. La Nouvelle Critique, n° 18/1950, p. 104-105.
- 110 - "Un extrait de 'La Gerbe' d' Île-et-Vilaine, La Nouvelle Critique, n° 18/1950, p. 105-106.
- 111 - "Pédagogie et éducation démocratiques". Extrato do relatório de O. Stellain, delegado tcheco na IV^a Conferência Sindical Internacional do Ensino, in: La Nouvelle Critique, n° 18/1950, p. 120-122.
- 112 - Cogniot, Georges. Après la discussion sur l'École Moderne: remarques préalables à un essai de bilan, La Nouvelle Critique, n° 27/1951, p. 110-123.
- 113 - Após a Segunda Guerra Mundial, o termo "Escola Moderna" é escolhido por Freinet para definir sua proposta pedagógica e diferenciá-la do termo "Escola Nova" que julga desgastado e pouco conforme ao seu projeto. "Escola Moderna" é também o nome adotado pelo famoso pedagogo anarquista espanhol Francisco Ferrer para designar seu projeto educativo. Talvez haja aí mais do que uma coincidência.
- 114 - Freinet, Célestin. Unis pour défendre l'École Moderne, art. cit., p. 519.
- 115 - Cogniot, Georges. D'une libre critique de l'École Moderne, revista: La Nouvelle Critique, n° 36, 37 e 38/1952.

- 116 - Snyders. OÙ va la Pédagogie Nouvelle? Art. cit, p. 82.
- 117 - Cogniot, Georges. D'une libre critique de l'École Moderne, art. cit, p. 117.
- 118 - Snyders. Un exemple de socialisme utopique: Freinet, revista: La Nouvelle Critique n° 18/1950, p. 108-120.
- 119 - Cogniot, Georges. Après la discussion sur l'Éducation Moderne, art. cit., p. 121.
- 120 - Idem, p. 122.
- 121 - Garaudy, Roger. Une analyse critique du livre d'E. Freinet..., art, cit, p. 96.
- 122 - Snyders. OÙ va la pédagogie nouvelle? Art, cit, p. 82.
- 123 - Idem, p. 86-87.
- 124 - Idem, p. 89.
- 125 - Idem, p. 85.
- 126 - Garaudy, Roger. Une analyse critique du livre d'E. Freinet..., art. cit, p. 97.
- 127 - Snyders. OÙ va la pédagogie nouvelle? Art, cit, p. 85.
- 128 - Garaudy, Roger. Une analyse critique du livre d'E. Freinet..., art. cit, p. 99.
- 129 - Cogniot, Georges. Après la discussion sur l'Education Moderne. Art. cit, p. 116.
- 130 - Carta à revista La Nouvelle Critique, n° 20/1950, p. 124.
- 131 - Grant, Nigel. Soviet Education. Londres, Penguin Books, 1964.

- 132 - Cogniot, Georges. D'une libre critique de L'École Moderne. Art. cit, p. 103.
- 133 - Idem, p. 106 (citando: Dewey, John. Expérience et Éducation. Paris, Bourrelier, 1947, p. 37).
- 134 - Idem, p. 106.
- 135 - Idem, p. 108.
- 136 - Idem, p. 109.
- 137 - Idem, p. 97.
- 138 - Esta tendência é, de fato, compartilhada por muitos professores primários e constitui, sem dúvida, um aspecto relevante do senso comum destes docentes. Ainda hoje perdura uma certa rivalidade entre "primários" e "secundários" (ou "superiores").
- 139 - Cogniot, Georges. D'une libre critique de L'École Moderne. Art, cit, p. 97.
- 140 - Idem, p. 98.
- 141 - Idem, p. 99.
- 142 - Idem, p. 100.
- 143 - Freinet, Célestin. Unis pour défendre l'École Moderne. Revista: L'Éducateur, nº 18/1952, p. 521.
- 144 - Snyders. Un exemple de socialisme utopique: Freinet, art. cit, p. 116.
- 145 - Cogniot, Georges. D'une libre critique de l'École Moderne, art. cit, p. 110.
- 146 - A expressão "langue de bois" designa na França a linguagem em uso, na época, na cúpula do partido. Trata-se de todo um código convencional, repleto de chavões que designam, sem o menor matiz, todo e qual-quer aspecto da realidade.

- 147 - Cogniot, Georges. D'une libre critique de L'École Moderne, art. cit, p. 111.
- 148 - Cahen, P. Carta à revista: La Nouvelle Critique, n° 19/1950, p. 98-104.
- 149 - Idem, p. 102.
- 150 - Barak, M. Carta à revista: La Nouvelle Critique, n° 19/1950, p. 93.
- 151 - Freinet, Célestin. Unis pour défendre l'École Moderne. Art. cit, p. 519-527.
- 152 - Idem, p. 519.
- 153 - Idem, p. 521.
- 154 - Idem, p. 523
- 155 - Idem, p. 521.
- 156 - Daviault, L. Carta à revista: La Nouvelle Critique, n° 20/1950, p. 113.
- 157 - Idem, p. 115.
- 158 - Freinet, Célestin. Unis pour défendre l'École Moderne, art. cit, p. 525-526.
- 159 - Freinet, Célestin. in: Freinet, Elise, Naissance d'une Pédagogie Populaire, citado por Barak, M. Carta à revista: La Nouvelle Critique, n° 19/1950, p. 59.
- 160 - Freinet, Célestin. Unis pour défendre l'École Moderne. Art. cit, p. 526.
- 161 - Idem, p. 529.
- 162 - Idem, p. 519.

- 163 - Marx, Karl. A Ideologia Alemã. São Paulo, Livraria de Ciências Humanas, 1982, p. 12.
- 164 - Freinet, Célestin. Unis pour défendre l'École Moderne. Art. cit, p. 521.
- 165 - Idem, p. 526.
- 166 - Cohen, P. Carta à revista: La Nouvelle Critique, nº 19/1950, p. 104.
- 167 - Ver a este respeito: "Le libéralisme contre les libertés". Caderno Especial do "Monde Diplomatique", Paris, abril de 1988.

CONCLUSÃO: UMA SÍNTESE PROVISÓRIA

"A última coisa que se acha ao terminar uma obra é a compreensão do que se deveria ter posto em primeiro lugar".¹

A frase é de Pascal, mas a conclusão, a esta altura, é nossa também. Chegando ao final deste trabalho — ou tendo que terminá-lo — não podemos deixar de sentir uma certa frustração e a incômoda sensação de que, aqui e agora é que ele deveria começar.

A rigor, só após termos percorrido esse caminho é que teríamos condições de concretizar, de maneira mais orgânica, aquilo a que nos propusemos ao iniciar o trabalho: uma síntese dos "múltiplos determinantes" que compõem aquela "rica totalidade" oferecida por Freinet e sua proposta pedagógica.

É bem verdade que, como assinala Lucien Goldmann a propósito da referida citação de Pascal,

"(...) para o pensamento dialético, não há nunca pontos de partida absolutamente certos nem problemas definitivamente resolvidos. (...) Isto significa que o estudo de um problema nunca está concluído, nem no seu conjunto, nem em seus elementos. (...) É evidente que, recomeçando a obra, encontrar-se-á, ainda, e somente em último lugar, o que se deveria ter posto no início. (...). O pensamento é uma operação cujo progresso é real sem ser, no entanto, linear e, sobretudo sem nunca estar acabado".²

Temos plena consciência do caráter provisório e ainda exploratório do trabalho que ora apresentamos. Mas, acreditamos, trata-se também de um "progresso real", de uma etapa nessa busca a que pretendemos dar continuidade e na qual nos sentimos bem acompanhados por todos os educadores que a iniciaram antes de nós.

Na nossa opinião, concluído este trabalho, existem três principais eixos em torno dos quais podem ser agrupados os determinantes da vida e obra de Freinet.

Um primeiro eixo se refere à sua inserção nacional: Freinet é profundamente francês, impregnado da formação política e social desta nação. Isto não significa que sua obra seja incomunicável a outras culturas ou, pior ainda, que ele seja nacionalista. Como bem disse Paulo Freire, "quanto mais pernambucano, mais internacional me sinto". O enraizamento numa determinada cultura — e o reconhecimento dessas raízes — é condição indispensável (embora não suficiente) para se aceder ao universal.

Um segundo eixo é fornecido pelo engajamento político de Freinet: o socialismo. Identificado desde a criação do PCF com este ideário, ele se manterá fiel a ele, mesmo após a ruptura com o partido.

Um terceiro eixo, finalmente, é dado pela inserção sócio-profissional do nosso autor: ele é, acima de tudo, um professor primário da escola pública francesa, daquela escola que constitui a obra grandiosa — porém historicamente limitada — da Terceira República.

Francês, socialista e professor primário, Freinet

É tudo isso ao mesmo tempo. Ele o é intensamente, em todos os momentos de sua vida, sem fugir às contradições que tal síntese implica.

Ser francês na primeira metade do século XX significa ser herdeiro de todo um projeto de Nação que se firma, principalmente, na Revolução de 1789. É ter sido impregnado, desde a infância dos valores republicanos (mesmo se a prática concreta os contradiz freqüentemente): igualdade, liberdade, democracia (é acreditar, notadamente, que o voto é a fonte legitimadora de todo poder). Para uma forte proporção da população, é ver na laicidade uma garantia fundamental contra todos os dogmatismos e fanatismos.

É pertencer a uma sociedade politicamente dominada pela pequena burguesia, onde as diferenças sociais não são extremas e que tem, por isso, uma grande dificuldade em enxergar os conflitos de classes.

É viver num país de população ainda majoritariamente rural, amplamente dedicado à policultura de subsistência, com predominância da pequena propriedade familiar. É compartilhar de modos e ritmos ancestrais de vida.

Mas é, também, ter sido profunda e definitivamente marcado pelos dois piores conflitos registrados até agora pela humanidade. É não poder mais acreditar no ideal positivista de um progresso moral do homem ligado ao progresso técnico-científico. É ter perdido a fé iluminista no poder absoluto da razão humana. É assistir impotente à ascensão dos mais irracionais totalitarismos.

É presenciar a crescente concentração da economia,

a ascensão inelutável do capitalismo monopolista, a despeito de todos os esforços da pequena burguesia no poder de um Estado altamente centralizado.

É testemunhar a definitiva instalação do sindicalismo no cenário do mundo do trabalho. É viver nas suas vitórias e derrotas, divisões e reunificações, a experiência determinante do poder dos trabalhadores, da conquista cada vez mais exigente dos direitos fundamentais que lhes cabem.

Ser socialista na França da primeira metade do século XX é portar em si uma dupla herança: a dos socialistas franceses do século XIX e, a partir de 1917, a da Revolução Russa.

É, dos primeiros, ter colhido toda uma rica tradição de militância e de lutas operárias, convivendo com as originais sínteses que ensejaram o anarco-sindicalismo e o "socialismo à francesa" de Jaurès.

É, da segunda, ter concebido a maior esperança após a derrota de todas as esperanças na primeira guerra mundial. E ter, naquele momento, enxergado no pensamento marxista a chave para a compreensão da conjuntura nacional e mundial.

É ter assistido ao nascimento do PCF na sua radicalidade inicial e ter vivido, em consequência, a divisão do movimento socialista em duas grandes tendências — reformista e revolucionária —, mas ter também experimentado a grande união do internacionalismo operário, a esperança de

ver derrubadas as fronteiras que separavam os "proletários de todos os países".

É ter testemunhado, em 1936, a vitória das esquerdas reunidas contra os fascismos de todos os matizes e, menos de três anos depois, ter que amargar a derrota, a humilhação, a clandestinidade.

É ter conquistado, nessa mesma clandestinidade, nas prisões, nos campos de concentração, frente à própria morte, o direito de pertencer, em pé de igualdade, à comunidade nacional, de ter nela voz ativa.

O que significa, finalmente ingressar na carreira do magistério de primeiro grau em 1920?

É pertencer à segunda geração dos "Mestres da República", tendo sido formado pela primeira, a dos "Hussardos Negros". É ter sido nutrido, na Escola Normal, de uma visão racionalista e positivista da evolução social, da fé no progresso pela universalização do ensino. Mas é, também, ter visto sua juventude brutalmente interrompida pela experiência traumatizante de uma guerra absurda. É ter sido obrigado, em consequência disso, a abdicar definitivamente da crença republicana no "progresso pelo saber".

É, na imensa maioria dos casos, ter nascido pobre, filho de camponês, e experimentar uma ascensão social que aparentemente corrobora a ideologia meritocrática republicana. É ter adquirido um "status" de "notável" na comunidade de inserção. É pertencer a uma instituição estável, de leis imutáveis, que proporciona total segurança de vida

mas que é, por isso mesmo, altamente centralizadora, autoritária: quase infantilizante.

É ter recebido na Escola Normal uma formação exigente, austera até. É ter nela sido impregnado da imagem do professor perfeito: abnegado, dedicado à comunidade, modelo de republicanismo e de neutralidade laica.

Mas é também experimentar na própria pele duras condições de vida e trabalho: os salários baixos, a pobreza material da escola, a hostilidade não rara da comunidade ou as tentativas de pressão do poder local.

É, fundamentalmente por esses motivos, ter procurado desde cedo o apoio dos companheiros, participar de movimentos docentes, buscar na união a força que a dispersão geográfica e o isolamento retiravam.

É, após as decepções da Primeira Guerra Mundial, começar a indagar-se sobre a real função atribuída à escola pública pelas classes dirigentes e sobre o papel social do professor primário. É, para uma parcela apreciável do corpo docente, começar a questionar este estado de coisas e procurar a aliança com as classes proletárias. É lutar pela legalização do sindicalismo docente e crescer junto com ele, apesar das derrotas e divisões.

É, para os "docentes unitários", viver a grande esperança revolucionária a partir dos acontecimentos de 1917 na Rússia. É dedicar-se à revolução em todas as dimensões da profissão: nas reivindicações trabalhistas, na luta por uma escola unitária, na busca de uma pedagogia au

tenticamente popular. É procurar integrar sempre esta luta à da classe trabalhadora e encarar, antes de tudo, a profissão como uma militância.

Tais são, nas grandes linhas, as "partes" que compõem o "todo" no qual Freinet se insere, o "todo" que o molda, mas onde ele também interage, cria, edifica toda uma proposta pedagógica profundamente original e orgânica, até mesmo nas suas contradições.

Para realizar esta proposta, Freinet foi elaborando, a partir da materialidade de sua prática de professor primário, no dia a dia da sala de aula, todo um conjunto de instrumentos e técnicas. Freinet dá um nome a este conjunto e este nome é carregado de sentido: "o materialismo escolar". Ele não elabora a-priori sua proposta pedagógica para depois procurar os meios de materializá-la. É, ao contrário, a partir do próprio enfrentamento material da prática educativa que ele vai elaborando os instrumentos e as técnicas ("ferramentas de trabalho", diz ele) que permitir-lhe-ão resolver (provisoriamente) as contradições desta prática, o "texto-livre", a "correspondência escolar", o "complexo de interesse" e, num nível mais material ainda, o prelo, a Biblioteca de Trabalho, o Fichário Escolar, assim como muitas outras "ferramentas" surgem da prática e, sendo investidos no projeto político, moldados conforme sua lógica, são reinvestidos na prática, agora teorizada, agora uma práxis.

Esta era a proposta de Freinet. Ela se prolonga atualmente na ação do Instituto Cooperativo da Escola Moderna (ICEM), um movimento auto-gestionário de docentes que

foi se formando em torno dela a partir dos anos 20. O ICEM procura constantemente, com avanços e recuos que caberia analisar, dentro da diversidade das suas instituições internas, atualizar a proposta original de Freinet, revendo-a à luz de uma nova realidade social.

Cabe então perguntar: o que é que dá a esta proposta sua coesão interna?

Acreditamos — e já o colocamos anteriormente — que seu eixo orientador é constituído, antes de tudo, por um projeto político. Para levar à frente este projeto, Freinet precisa transformar por dentro a escola, a prática escolar, pois sendo um "locus" onde se manifesta a contradição social, ela pode, também, constituir um espaço de conquista de hegemonia para as classes populares.

Quais são as características deste projeto político que Freinet visa alcançar no espaço da escola primária pública, mediante a transformação da prática escolar?

É um projeto marcado primordialmente pelo ideário socialista (embora incorpore, também, aspectos importantes do pensamento anarquista). Mas isto por si só seria insuficiente para defini-lo. Há tantas nuances e vertentes no socialismo (e, mesmo, no anarco-socialismo).

O que é preciso considerar, é que Freinet pertence, pelo menos até meados dos anos 30, à fração revolucio-

nária do sindicalismo docente, a qual se reconhece na época, nas teses do PCF.

A convicção desta corrente é a de que a revolução está em marcha em todos os países. A Revolução Russa foi apenas o primeiro passo e o ensaio geral da revolução mundial. Cabe, então prepará-la, favorecer seu nascimento.

Um dos temas favoritos da Revolução Russa — o qual é amplamente discutido pelos docentes revolucionários franceses (agrupados no sindicato unitário) — é a formação do "homem novo socialista". Este tema que perpassa as obras de Makarenko, Blonsky, Pistrack, Krupskaja e tantos outros educadores soviéticos, é também retomado por Freinet. A partir daí, sua busca consistirá em definir de que forma se pode, desde já, sem ignorar os limites que a sociedade burguesa coloca, implementar uma pedagogia que se ja portadora deste projeto fundamental do ideário socialista revolucionário.

Isto não significa que Freinet coloque como pré-condição da revolução a formação do "homem novo" e muito menos que ele veja nesta formação uma garantia de sucesso para o projeto revolucionário (o que seria assumir posições idealistas). Na verdade, ele não se ilude quanto às possibilidades de formar um "homem novo" em regime capitalista, pois reconhece que toda a ideologia dominante destila valores que lhe são diametralmente opostos.

O que Freinet pretende, muito mais modestamente, é o que chamaríamos de "ampliação dos espaços de contradição" na escola, mostrando quais práticas podem não somente com

bater o fenômeno do fracasso escolar como também — e principalmente — contribuir para a formação de trabalhadores mais aptos a defenderem seus interesses.

Este é, na nossa opinião, o projeto político que Freinet visa realizar: a formação do futuro trabalhador, crítico e organizado, que saberá integrar-se ativamente ao movimento de transformação da sociedade. Este é o sentido que pode adquirir o conceito de "formação do homem novo socialista" na conjuntura concreta e histórica da França dos anos 20 e 30. Em si, o programa já é revolucionário. Não podemos esquecer que o objetivo declarado da escola de Jules Ferry era formar o trabalhador moderno, adaptado às novas condições industriais e, também, obediente, respeitoso das leis e da hierarquia social estabelecida.

Como trabalhador, o ex-aluno de Freinet terá vivido concretamente na escola a experiência — manual e intelectual — de um trabalho desalienado e produtor de valor real de uso.

Terá também aprendido a analisar criticamente discursos, escritos e as próprias "verdades" do seu "senso comum". Terá descoberto como desvendar, debaixo das belas palavras, as afirmações mentirosas que a ideologia dominante costuma veicular, inclusive e especialmente nos manuais escolares.

Terá sido levado a questionar, pesquisar, recusar todo pensamento pronto, mas terá também descoberto como construir, no confronto da sua própria experiência e dos saberes já elaborados, conhecimentos concretos e úteis,

ligados a sua vida e prática.

Terá, finalmente, vivenciado, dia após dia, as riquezas e as dificuldades do trabalho cooperativo, terá descoberto o valor do coletivo, não como aniquilador e sim como potencializador das individualidades do grupo.

Outros determinantes desta proposta pedagógica haveria a assinalar. Referimo-nos, essencialmente, ao apego de Freinet pelo rural e à sua guinada, na segunda metade da vida, rumo a uma visão mais idealista do papel do educadoador, a concepções mais abstratas e até, em certos aspectos, metafísicas.

No entanto, nossa opção neste trabalho foi concentrar a análise sobre o que, da sua obra, não parecia mais fecundo e proveitoso à nossa reflexão e à nossa prática de educadores inseridos na atual realidade brasileira.

O "ruralismo" de Freinet, pelo menos com o caráter radical que assume no final da sua vida, não nos parece um aspecto fundamental de sua obra (não obstante as declarações que ele próprio faz neste sentido). A melhor prova disso é o fato de que, atualmente, numerosíssimos professores praticam a pedagogia Freinet nas áreas urbanas, sobretudo nas periferias, sem que, com isso a proposta original tenha perdido nada do que lhe é essencial. Ao contrário, tal fenômeno constitui, a nosso ver, um ganho de qualidade, pois significa uma inserção mais autêntica na sociedade atual, que é predominantemente urbana.

O segundo aspecto — a guinada rumo a um pensamento

to mais abstrato — motivou, nos anos 50, uma seríssima polêmica entre Freinet e intelectuais do PC que culminou com sua saída do Partido. Esta polêmica certamente útil para desmistificar o idealismo que justamente ameaçava tomar conta da proposta de Freinet, transcorreu, infelizmente num clima que não permitiu a superação dos dilemas então colocados. A própria conjuntura ("fechamento" do PC, devido ao período da guerra fria, em torno de posições doutrinárias rígidas; e revisão — mesmo que inconsciente e involuntária — por parte de Freinet da concepção materialista de mundo que tinha presidido à elaboração de sua proposta) tornou impossível esta superação para a qual, acreditamos ter muito mais elementos hoje em dia.

Chegamos então a nossa última pergunta: em que medida podemos apropriar-nos, aqui no Brasil, da proposta de Freinet? Em que medida ela pode ser-nos de alguma utilidade?

É quase inevitável ficarmos impressionados com as enormes diferenças que separam a França dos anos 20 do nosso Brasil deste final de século. As lutas essenciais situam-se aqui ainda a um nível muito elementar: universalizar o ensino e, antes mesmo, lutar por condições mínimas de sobrevivência que permitam, simplesmente, às crianças irem à escola. Lutar, também, contra a degradação constante que a atual lógica capitalista impõe à escola pública: mais escolas, melhor formação para os professores, salários condignos pa-

ra eles e para os pais, tornando dispensável o trabalho infantil — são tantas as necessidades que a muitos as preocupações pedagógicas parecem luxo supérfluo.

No entanto, após os valiosos trabalhos de educadores brasileiros, entre os quais Guiomar Namó de Melo,³ não podemos deixar-nos levar por tão simplista visão: a escola, o que se passa no seu interior, é uma importante mediação social; o sucesso ou o insucesso que nela ocorrem são determinantes no destino das crianças das classes populares e, neste sentido, a busca da qualidade do ensino (e dos componentes desta qualidade) devem ser preocupação dos educadores que se querem progressistas.

Para Freinet também, a busca da qualidade do ensino era o ponto chave de uma pedagogia comprometida com os interesses populares. Em que medida suas conclusões e as práticas que ensejaram podem nos ser úteis? Será que por trás das grandes diferenças que assinalamos entre a sociedade em que viveu e a nossa não haveria no fundo, também, grandes problemas comuns?

Diz Lucien Goldmann:

"A possibilidade de uma filosofia e de uma arte guardarem seu valor além do lugar e da época em que nasceram repousa precisamente sobre o fato de que elas exprimem sempre a situação histórica transposta para o plano dos grandes problemas fundamentais que são colocados pelas relações do homem com os outros homens e pelas relações do homem com o universo".⁴

Quais são os "grandes problemas fundamentais" da educação que, sendo comuns à França de Freinet e ao nosso Brasil de hoje, foram por ele enfrentados através da elaboração de ferramentas próprias de trabalho? Em que medida essas ferramentas podem, aqui e agora, ser-nos de alguma utilidade? Que modificações precisam sofrer para serem aculturadas, integradas ao nosso universo e visão de mundo? Estas são algumas das questões que nos colocamos ao longo de todo este trabalho.

Quanto aos "grandes problemas fundamentais", cremos poder, desde já, enunciar alguns. Freinet se confrontou com eles, nós nos confrontamos com eles também e, pelo menos ao nível de uma hipótese de trabalho, acreditamos que as respostas por ele encontradas possam nos servir de ponto de partida. Referimo-nos, essencialmente, a algumas questões, atualmente apontadas com frequência por educadores brasileiros como sendo de basilar importância.

Estas questões têm sido, como salienta Sônia Kramer⁵, geralmente dicotomizadas. Apresentam-se sob forma de oposições aparentemente irreduzíveis, de dilemas diante dos quais o educador é chamado a fazer uma opção sob pena de ser rotulado de "ingênuo" ou "pretensamente neutro".

Ora, esses dilemas são falsos, e se eles dão conta dos dois primeiros momentos de todo movimento dialético, — a tese e a antítese —, isto é do estágio em que se manifesta a contradição, escamoteiam sistematicamente o terceiro momento, o momento da síntese que é também o da superação da contradição.

Segundo o pensamento dialético, a síntese só se pode dar por uma incorporação dos dois primeiros momentos, numa nova formulação que os integre e os supere.

Ora, o que se tem verificado com demasiada frequência é uma sucessão do tipo: tese-antítese-tese, num movimento que se revela pendular e antiprogressista (no sentido etimológico da palavra). Os defensores de uma posição são momentaneamente derrotados pelos adversários, os quais podem, no futuro amargar, por sua vez, a perda de crédito. Nunca se chega ao momento da síntese, da superação da contradição que implicaria ao mesmo tempo na destruição da tese e da antítese e na sua integração numa terceira posição que as ultrapassasse.

Numerosas são as questões para as quais, no Brasil, e no exterior, não se tem conseguido ainda chegar a uma verdadeira síntese. Na nossa introdução, citávamos algumas, mais candentes no Brasil:

- 1 - a oposição entre visões "otimistas" e visões "reprodutivistas" do papel da educação.
- 2 - A incompatibilidade, frequentemente alardeada entre os chamados "saber popular" e "saber universal" (ou "saber escolar").
- 3 - o dilema "educação popular" versus "escola pública".
- 4 - a contradição entre "pedagogia dos métodos" e "pedagogia dos conteúdos".

Para todas estas questões, acreditamos que Frei-

net traz, não a resposta mas elementos de resposta com vistas a uma possível superação dialética.

No que se refere à primeira questão, bem antes dos trabalhos de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet (para citar os mais conhecidos), e ainda em plena era do "otimismo em educação", os docentes unitários, entre eles Freinet, tiveram consciência do papel reprodutor da escola pública francesa. Freinet o salientou várias vezes, assinalando com muita lucidez os limites de toda ação educativa progressista: os próprios limites do Estado burguês naquela conjuntura.

Condenou, no entanto, veementemente, aqueles que, alegando ser impossível uma escola socialista em regime ca

pitalista, se recolham a uma prática esclerosada, esperando a chegada da revolução para, só depois, pensar em implantar uma pedagogia progressista.

Como diz Jean-Claude Girardin, "para Freinet, a escola socialista não nascerá, um belo dia, da decisão de um comissário do povo. Será fruto de uma luta enraizada desde já no seio da escola burguesa".⁶

Freinet reconcilia assim, a visão científica, não ingênua, do papel — e dos limites — da educação do povo em regime capitalista e o necessário otimismo de quem está lutando — aqui e agora — por uma sociedade que terá eliminado do seu seio a exploração do homem pelo homem.

Ele o faz não só em palavras mas através de uma prática concreta que se desdobra tanto no plano "externo"

ã escola (ação política e sindical, reivindicações por melhores condições de trabalho docente, participação em planos e projetos de reforma do ensino) como no plano "interno" pela implementação de uma ação pedagógica concreta.

No Brasil, o papel reprodutor da educação não assume feições idênticas às da França de Freinet. Aqui, a maioria ainda é excluída da escola: segundo as estatísticas oficiais, somente 18% dos alunos matriculados na primeira série concluem o ensino fundamental obrigatório; 7 milhões de crianças em idade escolar não têm sequer acesso à escola. A seleção não se faz pela sutil divisão em duas redes como na escola capitalista francesa descrita por Baudelot e Establet, e sim pela eliminação pura e simples. A escola não cumpre sequer seu papel mais elementar: ensinar a ler, escrever e contar. Esta improdutividade, como demonstra Gaudêncio Frigotto⁷ é altamente produtiva para o nosso tipo de capitalismo periférico e dependente. O descaso total dos governos federal, estaduais e municipais para com a questão da educação do povo são a prova disso e seria leviano, neste sentido, comparar linearmente a política educacional da Terceira República Francesa com a atual política educacional brasileira. Existe entre elas uma profunda diferença, não de natureza, mas de grau, que faz com que a reprodução social pela escola se dê aqui de forma muito mais brutal e primitiva: pela "expulsão escolar".

Por isso estamos ainda ao nível da luta pela universalização do ensino, por salários minimamente decentes para os professores, por condições mínimas de funcionamen-

to material das escolas.

Mas isto não basta e é preciso ultrapassar o ponto em que se encontra a maioria das organizações de docentes: a luta corporativista (mesmo que ela seja plenamente justa). Os jornais relataram ultimamente os numerosíssimos atos de vandalismo praticados contra a maioria dos prédios escolares: a comunidade "depena" a escola para "recuperar" materiais de construção, ex-alunos "expulsos" a destroem por puro espírito de vingança. Isto é uma demonstração inequívoca de que a escola pública está perdendo sua credibilidade perante o povo, está sendo pouco a pouco repudiada, pois é enfadonha, cruel e, principalmente, de nenhuma valia. Num depoimento colhido pelo Jornal do Brasil, um garoto de 13 anos coloca o seguinte: "Quem quebra a escola é porque não gosta de estudar".⁸ Não gosta por que? Certamente porque não há condições mínimas de acesso e permanência, mas também porque o ensino é ruim, vazio, desinteressante. Por isso, se a luta dos docentes tem uma dimensão indubitavelmente reivindicatória, ela não se pode eximir do aspecto que lhe diz mais especificamente respeito: a qualidade de um ensino que seja realmente útil para as crianças das classes populares, um ensino que respeite sua visão de mundo e a faça progredir, dando acesso a conhecimentos que contribuam para a superação da situação de profunda dominação em que se encontram.

Não nos parece ter sido outra a intenção de Freinet e este é um dos sentidos em que podemos nos apropriar da sua obra, aprofundando, remodelando, complementando o con

junto de "ferramentas" que elaborou para este fim, questionando-as frente aos desafios de nossa problemática.

O segundo dilema — a suposta oposição entre saber "popular" e saber "culto", "universal", "escolar" — já foi, de uma certa forma, introduzido quando nos referimos, há pouco, a uma educação que respeite a visão de mundo dos alunos.

Este é um dos aspectos para os quais Freinet esteve sempre muito atento, chegando ao final da vida a uma certa radicalização: a "pedagogia do bom senso" passa a ser então para ele quase que exclusivamente aquela que reencontra uma suposta sabedoria popular universal apresentada como superior à "falsa ciência" (embora Freinet não explicite aí qual é a "verdadeira ciência", ou deixe quase entender que ela é, na verdade, a "ciência do povo", em outras palavras: o famoso "saber popular".).

Mas a visão mística — e involuntariamente mistificadora — do "saber popular" se manifesta em Freinet a partir da segunda guerra mundial. Nos anos 20 e 30, se ele afirma com força a necessidade de se respeitar e integrar à ação educativa a experiência de vida dos alunos — e, para além destes, da experiência da sua classe social —, ele enfatiza paralelamente a obrigação para o professor de levar constantemente o aluno à ampliação e à complexificação desta visão de mundo.

Freinet opõe com frequência "saber da vida" e "saber escolástico", mas, nas duas primeiras décadas de sua carreira, isto não assume o sentido de uma oposição entre

"saber popular" e "saber científico". Trata-se muito mais do repúdio ao "saber escolar", um saber alienado e artificial, cuja validade se limita a levar os alunos à aprovação nos exames e que tem no próprio universo escolar sua única razão de ser.

Freinet luta por uma autêntica construção do saber na escola, uma construção que integre os aportes da experiência de vida dos alunos e os prolongue, ampliando cada vez mais seu alcance através de conhecimentos crescentemente complexos. Por isso, ele não rejeita os programas escolares oficiais (a não ser para criticar seu enciclopedismo e a forma fragmentária como são apresentados). Procura integrá-los numa proposta que tem por eixo as próprias condições de vida dos alunos — que ele conhece pessoalmente por compartilhá-las em grande parte — e os seus interesses — que ele impulsiona constantemente para novos horizontes.

No Brasil, isto significa que nós, educadores, procuremos entender cada vez melhor a visão de mundo dos educandos, compartilhar sua experiência de vida e seus anseios, pois só a partir deles e dentro deles é que podemos promover um processo de construção do conhecimento que seja realmente meio de conscientização e de crescimento social.

Significa, também, que não se pode dicotomizar, de forma abstrata e generalizante, uma "saber popular" e um "saber científico". Cada saber é construído e reconstruído no embate da experiência de vida de cada indivíduo — enquanto membro de um grupo ou de uma classe social —

e no confronto com outros conhecimentos — sejam eles científicos ou não — que são, também, conhecimentos socialmente elaborados.

Cabe aqui uma advertência: "construção de conhecimento" não deve ser confundido, neste contexto, com "inovação" pois, como bem o salienta Gramsci, "escola criadora não significa escola de inventores e descobridores".⁹ Toda criação verdadeira, toda construção de conhecimento é um ato original, único, novo. Sua "originalidade", no entanto, não decorre de uma "inovação" no sentido abstrato e ideologizado da palavra (quando o "novo" parece surgir do "nada"). Decorre do fato de que ela se dá dentro de relações concretas e históricas, portanto, numa certa dimensão, únicas. As crianças das classes populares, ao chegarem à escola, trazem toda uma experiência de vida dessas relações: há um nexó dialético entre essa experiência de vida, a experiência da sua classe social, que se concretiza numa visão de mundo, e o saber passível (e necessário) de ser construído. A consequência disto é que não pode haver construção autêntica de conhecimento quando o educando é abruptamente confrontado com uma visão de mundo oposta — porque gerada numa prática social antagônica àquela que experimenta quotidianamente no seio do seu grupo social.

Esta é, profundamente, a razão pela qual Freinet se insurge contra o que ele chama de "escola escolástica". Ela mente à criança da classe popular mostrando, como diria Ciço, "o mundo como ele não é".¹⁰ A visão de mundo que veicula o "saber escolar" é uma visão estranha — no senti

do de "alienada" - à visão de mundo e à experiência de vida das crianças da classe popular. Restaurar a "verdade" na escola implica na construção coletiva de um novo saber que, aceitando essa experiência, saiba ampliá-la, potencializá-la pelos aportes de um saber científico, desideologizado, orientado para a ação sobre o real, para a práxis.

Mas, será que isso é possível na "escola capitalista"? Não será uma ilusão pensar que é viável praticar um ensino desideologizado nesta escola?

Mais uma vez, Freinet se posiciona aqui entre a "ilusão pedagógica" e o "pessimismo radical": é possível andar neste caminho, explorar seus limites, mesmo sabendo que não são passíveis de serem ultrapassados. Como assina a Maria Bonino Gerona,

"La noción de libertad constituye la posibilidad del hombre transformar su realidad a partir de las circunstancias, de las determinantes que esta realidad tiene. El hombre no puede construir su utopia, pero si modificar su entorno en el camino que su utopia le indique".¹¹
(grifos nossos)

É exatamente isto que Freinet procura realizar: transformar as circunstâncias da ação educativa na direção que sua utopia (a formação do "homem novo socialista") lhe indica.

Face a isto, o nosso terceiro dilema, aquele que opõe escola pública (vista como um aparelho ideológico de

Estado) e educação popular (suposta como isenta da ideologia dominante) revela-se também um falso dilema. Ambas são práticas diferentes de uma mesma ação político-pedagógica. Freinet orientou a formação de sindicatos rurais e foi também professor da "escola capitalista" francesa. Não via nenhuma contradição no que era, para ele, o mesmo combate. A pedagogia usada nos dois âmbitos era a mesma, orientada por um mesmo projeto político.

Para Freinet, qualquer que seja o "locus" da ação, o movimento social ou a escola pública, a educação pode ser "popular", orientada para os interesses dos dominados. Mas o fato de ela ser "popular" não significa que já tenha ultrapassado os limites da sociedade capitalista:

"Pedagogia de ruptura, não socialista todavia, na medida em que se insere nas estruturas capitalistas, a escola Freinet, no entanto, já não é mais burguesa. É uma pedagogia de transição, seu alcance não se situa nela mesma e sim num projecto revolucionário do qual faz parte e que é maior do que ela".¹²

Freinet não foi, obviamente, o único educador a tentar definir as características de uma pedagogia revolucionária na escola capitalista. No Brasil mesmo, vários educadores têm-se dedicado a esta tarefa, notadamente Dermeval Saviani.¹³ Partindo de uma crítica à Escola Nova, cujos efeitos negativos sobre a escola pública brasileira ele analisa, este autor retoma a teoria leniniana da "Curvatura da Vara". Argumenta que, após os excessos escolanovis

tas em que a ênfase quase que exclusiva nos métodos levou o ensino a esvaziar-se de sua principal função — dar acesso a conhecimentos autênticos e concatenados — é preciso reapropriar-se dos valores positivos do ensino tradicional, o qual era justamente centrado na aquisição de conhecimentos.

Mas ele não preconiza uma volta pura e simples à escola tradicional, e sim uma superação dialética das escolas tradicional e nova, rumo a uma pedagogia revolucionária, articulada com os interesses populares.

O ponto de partida de tal pedagogia seria a prática social da qual professor e alunos compartilham (porém em níveis diferentes de compreensão). O segundo passo seria o da "identificação dos principais problemas postos pela prática social"¹⁴ e dos conhecimentos que é preciso dominar para resolvê-los. Este passo seria o da problematização. O terceiro passo seria o da instrumentalização pelo qual os alunos apropriar-se-iam desses conhecimentos (pelos diversos meios postos ao seu alcance). O quarto passo seria o da catarse "entendida na acepção gramsciana de "elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens." O quinto passo, finalmente, seria, de novo, a prática social, compreendida agora pelos alunos sob forma de uma síntese (provisória, porém real).

Infelizmente, a intenção de Saviani não foi bem entendida por alguns educadores que, arvorando-se em interpretes do seu pensamento, promovem na realidade, uma autêntica volta ao ensino tradicional puro e simples. Publicam-

se listas de "conteúdos mínimos" a serem "adquiridos" sem que seja feita a menor relação entre eles e a prática social concreta dos alunos. Os métodos preconizados tendem de novo a ser aqueles preponderantemente baseados na memorização e na reprodução de padrões predeterminados de conhecimentos. Mais uma vez, de dialético, o movimento tende a tornar-se pendular. Ainda não se ultrapassou (ou raramente se ultrapassou) o falso dilema "pedagogia dos métodos" versus "pedagogia dos conteúdos", como se fosse possível implementar uma educação simplesmente coerente que levasse em conta apenas um desses aspectos.

Em que medida Freinet pode nos ajudar a superar este falso dilema? Cremos que sua contribuição mais original refere-se ao "materialismo escolar" ("original" tem aqui o sentido assinalado anteriormente: capaz de oferecer, numa situação histórica determinada, um conhecimento que sintetize a visão de mundo dos sujeitos envolvidos neste processo e que, ultrapassando esta visão, os leve a uma prática (social) inovadora, a uma prática de ruptura).

Retomemos os "passos" propostos por Saviani, indo da prática social (vista de forma sincrética) à prática social (vista sob forma de uma totalidade reconstruída, sobre a qual se age), da ação empírica à práxis, passando pela problematização desta prática social, pela instrumentalização e pela catarse.

O que significa "partir da prática social dos alunos"? E, em primeiro lugar, o que significa "prática social"?

Acreditamos, com Oscar Jara, que ela inclui os

"(...) elementos objetivos que surgem na vida de um grupo ou segmento de sociedade, os elementos de sua prática produtiva concreta, de sua prática organizativa, do contexto econômico-social em que se desenvolve sua atividade e, também, elementos subjetivos: os conhecimentos e interpretações que este setor já adquiriu em sua experiência".¹⁶

"Partir da prática social" significa, então, para o professor, ter um domínio razoável dos "elementos objetivos" da prática social dos seus alunos e ajudá-los a expressar, de forma clara e precisa, seus "elementos subjetivos".

Quanto ao primeiro objetivo, acreditamos que existe atualmente na América Latina todo um cabedal de conhecimentos teóricos e práticos que oferecem caminhos já bastante consolidados para a ação. Referimo-nos, em particular, às técnicas de pesquisa participativa e pesquisa-ação que são bastante utilizados pelos movimentos de educação popular.

Quanto à segunda, cremos que um instrumento extremamente valioso seria a prática do "texto-livre" no sentido que Freinet lhe dá. Ele é, antes de tudo, o reflexo da visão de mundo do aluno. Na sua heterogeneidade e incompletude, nas suas contradições e, também, nas suas percepções lúcidas, ele é o retrato vivo de sua prática social tal como ele a vive, no seio de sua classe social. É a visão do oprimido que se sabe oprimido, mas que não identifi

ca ainda claramente as raízes desta opressão. É importante que esta visão seja afirmada, com seus acertos e equívocos, pois só depois de vê-la reconhecida, aceita como palavra autêntica e respeitada, é que o aluno poderá avançar com relação a ela, ultrapassá-la.

O segundo passo preconizado por Saviani, o da problematização, seria, a nosso ver, o que corresponde à fase que vai desde o aprimoramento do "texto-livre" escolhido até a formulação do "complexo de interesse". É o momento em que é levantada toda a temática de conhecimentos que este texto enseja e que pode ampliar a visão da realidade que ele expressa. Retomando um exemplo já citado, se o texto-livre relata um acidente de trabalho ao qual esteve exposto um pai de aluno, é o momento de o professor sugerir conhcimentos e atividades que permitirão a esse aluno e aos seus colegas saírem de uma visão individual e anedótica deste problema. Estes conhecimentos situar-se-ão nas mais diversas áreas de saber, desde a história até a biologia, por exemplo. Cabe ao professor orientar, levantar pistas para a formulação e a exploração deste complexo.

O terceiro passo, o da instrumentalização, é o momento da pesquisa do complexo propriamente dito. É, por excelência, o momento da construção do conhecimento, de um conhecimento concreto, historicamente enraizado na vivência dos alunos, mas que seja, também, capaz de ultrapassá-la. É, em outras palavras, o momento da teorização, não de uma teorização vazia, aplicada abstratamente sobre a realidade, mas de uma teorização concreta, que surge desta mes

ma realidade, "um instrumento para penetrar no seu conhecimento profundo".¹⁷ Neste momento, serão de suma importância os "elementos objetivos" apreendidos pelo professor na fase inicial do trabalho. Fornecer-lhe-ão as pistas para a delimitação e a exploração do complexo de interesse. O ponto importante a salientar é que esta exploração constitui, na perspectiva freinetiana, um trabalho autêntico, criador de valor real de uso. O saber construído será mediata e imediatamente aproveitável pelos alunos, na sua prática social. Será um saber a serviço dos seus interesses e dos da sua classe.

Para realizá-la, os educandos lançam mão das múltiplas "ferramentas de trabalho" colocadas à sua disposição, ferramentas técnicas, materiais e intelectuais. A união das mãos e da mente permite restaurar, embora ainda de forma parcial e precária, o caráter total e totalizante do ato de trabalhar.

O quarto passo, o da catarse, caracteriza-se, essencialmente, pelo saber produzido sob forma de escritos, impressos etc.: é neste momento que os alunos vêem materialmente concretizado o saber que produziram, graças ao seu trabalho; um saber superior, que já conseguiu avançar na compreensão da complexidade do real, que já constitui uma síntese, mesmo que provisória.

E, finalmente, o quinto passo, o da volta à prática, só pode ser acompanhado na própria vida dos alunos, na sua capacidade de agir de outra forma — transformadora — frente à mesma realidade social. Um "locus" privilegiado

dessa ação transformadora é a comunicação, que a pedagogia Freinet tem como um dos seus pontos essenciais: comunicação com a comunidade, com os correspondentes, com os leitores do jornal escolar. É a comunicação que propaga novas percepções sobre o cotidiano no qual estão inseridos os alunos e seus familiares, sobre as relações que os unem ao todo maior da sociedade. Comunicação que permite que se torne pouco a pouco mais difundida uma nova visão de mundo para este grupo.

Não queremos deixar aqui a impressão de afirmar que os educadores "Freinet" realizam já, e com tranqüila perfeição, todos estes passos que Saviani sugere. Como vimos, eles também são sujeitos históricos e, como tal, presos aos limites temporais e espaciais que condicionam sua visão de mundo. Acreditamos, no entanto, que Freinet oferece possibilidades materiais de tornar concretos e realizáveis esses passos. É aqui que a didática e a própria pedagogia reencontram seu verdadeiro sentido, não mais de meios para tornar assimiláveis conhecimentos mais ou menos abstratos e pré-determinados arbitrariamente, mas de meios de educar, levar o educando sempre para além dos seus limites.

Para finalizar este trabalho, gostaríamos de sugerir duas direções de investigação que o prolonguem. Referiamo-nos, há pouco, aos numerosos educadores brasileiros e estrangeiros cujo pensamento serve atualmente no Brasil de base para uma renovação e um aprofundamento de práticas pedagógicas realmente ligadas aos interesses populares. Um

desses educadores, cuja influência tem sido, sem dúvida, ex tremamente importante (embora sua intenção seja não raro de turpada), é Paulo Freire. Apesar das suas origens filosó-
ficas serem bem diferentes das de Freinet, nossa hipótese é que, no momento atual do pensamento freireano, há entre esses dois autores indubitáveis pontos de encontro que ca-
beria pesquisar e aprofundar.

Outra interface que nos parece importante investi-
gar é aquela que se refere a possíveis relações entre as
práticas atuais de educação popular no Brasil (sejam elas
freireanas ou não) e a proposta pedagógica de Freinet. Cre-
mos que haveria aqui também, possibilidades muito fecundas
de enriquecimento mútuo, de formulação de "ferramentas" ca-
da vez mais precisas e ajustadas às nossas necessidades de
educadores engajados na realidade concreta e histórica do
Brasil de hoje, comprometidos com um projeto claro e ine-
quívoco de educação, com o efetivo acesso das camadas popu-
lares a um saber que seja para eles, antes de tudo, um ins-
trumento de afirmação social.

NOTAS DA CONCLUSÃO

1. Pascal, Blaise. *Pensées, fragment 19*, citado por Goldmann, Lucien. *Le Dieu Caché*, Paris, Gallimard, 1959, p. 16.
2. Goldmann, Lucien, op. cit., p. 16.
3. Namó de Melo, Guiomar. *Magistério de Primeiro Grau, da Competência Técnica ao Compromisso Político*, São Paulo, Cortez Editores, 1982.
4. Goldmann, Lucien, op. cit., p. 30.
5. Kramer, Sônia. *Alfabetização: dilemas da prática*. Texto apresentado no XVII. Seminário de Tecnologia Educacional, Documento nº 3, ABT, RJ, 1985.
6. Girardin, Jean-Claude. Célestin Freinet, pédagogue révolutionnaire, *Revista "Les Temps Modernes"*, 27(301-302):284-302, ago./set. 1971.
7. Frigotto, Gaudêncio. *A Produtividade da Escola Improdutiva*, São Paulo, Cortez Editores, 1984.
8. *Jornal do Brasil*, 16/04/1989, 1º caderno, p. 8.
9. Gramsci, Antônio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 4.^a ed, 1982, p. 124.
10. Souza, Antônio Cícero de (Ciço). Entrevista do Lavrador, in: Brandão, Carlos Rodrigues. *A Questão Política da Educação Popular*, São Paulo, Brasiliense, 1985, pós-fácio.
11. Bonino, Maria Gerona. *Hacia una metodología participo-reflexiva de capacitación - una experiencia de educación a distancia*. México, Proyecto INCA-FAO, 1984.

12. Girardin, Jean-Claude, op. cit., p. 302.
13. Saviani, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo, Cortez Editores, 2.^a ed., 1984.
14. Saviani, Dermeval, op. cit., p. 74.
15. Gramsci, Antônio. *A Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978, 2.^a ed., p. 53.
16. Jara, Oscar. *Concepção Dialética da Educação Popular*. São Paulo, CEPIS, 1985.
17. Jara, Oscar, texto citado, p. 12.

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa, Editorial Presença, s.d.
- AMIOT, M. A propósito de "A Escola capitalista na França" de Christian Baudelot e Roger Establet, in: DURAND, J. C.G. (org.). *Educação e hegemonia de classe*, Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- AMIS DE SEVRES (Les, revue). *Freinet aujourd'hui*, n° 78, 1975.
- ANDRÉ, M. *Nos techniques à l'école de ville*. Cannes, CEL, L'Éducateur, n° 8, jan. 1966.
- ANDRÉ, M. & KRAMER, S. Alfabetização: um estudo sobre professoras das camadas populares. Brasília, INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n° 151, 1985.
- ARIES, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- AUBERT, Véronique. *La forteresse enseignante: La FEN*. Paris, Fayard, 1985.
- AVANZINI, Guy. *La Pédagogie au XX^e. siècle*. Toulouse, Privat, 1975.
- BAILLAT, G et I. *Éléments de recherche sur le contenu de l'enseignement républicain*. Université de Reims, tese de mestrado, 1975.
- BALLALAI, Roberto. Freinet, uma leitura crítica de "Pour l'école du peuple". Blumenau, FURB, *Revista Cultural*, ano 7, n° 21, 1984.
- BARRAL, Pierre. *Les fondateurs de la Troisième République*. Paris, Armand Colin, 1962.

- BARRE, Michel. *Acquisition de conduites autonomes d'apprentissage et participation des élèves de 8 à 16 ans à la gestion de leur formation*. Cannes, CEL, mimeo, s.d.
- . *Actualité de la pédagogie Freinet*. Paris, *Revue d'Etudes Coopératives*, n° 131, 3° trim., 1975.
- . *L'Aventure documentaire*. Paris, Casterman, 1982.
- . *Démistification d'une polémique*. Paris, *Cahiers Pédagogiques* (155):7-15, juin. 1977.
- BARRETO, José Carlos. *Educação de adultos na ótica freireana*. São Paulo, VEREDA. Centro de Estudos em Educação, 1986.
- BARROS, Maria Lêda de. *Educação popular e ensino público*. Salvador, *Cadernos do CEAS*, (79):49-53, maio/jun. 1982.
- BAUDELLOT, Christian & ESTABLET, Roger. *L'école capitaliste en France*. Paris, Maspéro, 1971.
- . *L'école primaire divise*. Paris, Maspéro, 1979.
- BELPERRON, R. & ICEM. *Le fichier scolaire documentaire*. Cannes, CEL, s.d.
- BERGER, Ida. *Les instituteurs d'une génération à l'autre*. Paris, PUF, 1979.
- . *L'univers des instituteurs*. Paris, Ed. de Minuit, 1964.
- BILIS, Michel. *Socialistes et pacifistes*. Paris, Syros, 1979.
- BOBICHON, Rémi & LESPINE, Pierre. *Aspects du travail de Freinet et du mouvement pédagogique dans la démocratisation de l'école*, in: *L'école de la démocratie* (obra coletiva). Paris, Fondation Diderot, 1986.
- BONIFACIO, Antoine & MICHAUD, Jean. *1789-1970: L'époque contemporaine*. Paris, Hachette, 1972.

- BONINO, Maria Gerona. *Hacia una metodologia participativa-reflexiva de capacitación: una experiencia de educación a distancia*. México, Proyecto INCA-FAO, mimeo. 1984.
- BONNEFOUS, E.G. *Histoire politique de la Troisième République*. Paris, PUF, 1959.
- BORDENAVE, Juan E. Diaz. *Reflexões sobre o uso da comunicação na mobilização comunitária para a alfabetização*. Rio de Janeiro, mimeo, 1984.
- BOUÛET, François-Bernard. *Histoire du syndicalisme dans l'enseignement*. Grenoble, Institut d'Études Politiques, 1969.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- BOURGUIN, Hubert. *De Jaurès à Léon Blum: L'École Normale et la politique*. Paris-London, Gordon and Breach, 1938.
- BOYER, Joseph. *Notre enquête en Russie Soviétique*. Paris, L'École Émancipée, nov. 1925.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A questão política da educação popular*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- . *Lutar com a palavra*. Rio de Janeiro, Graal, 1982.
- BRAUDEL, Fernand. *L'identité de la France*. Paris, Arthaud, 1986 (3 vol).
- BRAUDEL, Fernand & LABROUSSE, Edouard. *Histoire économique et sociale de la France*. Paris, PUF, 1980 (4 tomos).
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- BURNIER, Michel-Antoine. *Histoire du socialisme, 1830-1981*. Paris, Éditions Jannick, 1981.

- CABRAL, Maria Inês Cavalieri. *De Rousseau a Freinet ou da teoria à prática: uma nova pedagogia*. São Paulo, Hemus, 1978.
- CACÈRES, Benigno. *Histoire de l'éducation populaire*. Paris, Seuil, 1964.
- CANAU, Vera (org.). *A didática em questão*. Petrópolis, Vozes, 1985.
- CAZALS, Rémi. *Les écoliers de Tournissan*. Toulouse, Privat, 1978.
- Centre de Recherches et d'Études Universitaires (CREU). *Nice, Revue du CREU*, n° 9, 4° trim., 1978.
- CHARLOT, Bernard. *L'école en mutation*. Paris, Payot, 1987.
- . Je serai ouvrier comme Papa, alors, à quoi ça sert d'apprendre? in: *GFEN: Quelles pratiques pour une autre école?* Paris, Casterman, 1982.
- . *La Mystification pédagogique*. Paris, Payot, 1972.
- . Trois options pour la Gauche. Paris, *Cahiers Pédagogiques*, (160):5-7, jan. 1978.
- CHARLOT, Bernard & FIGEAT, Madeleine. *L'école aux enchères: l'école et la division sociale du travail*. Paris, Payot, 1979.
- . *Histoire de la formation des ouvriers en France: 1789-1984*. Paris, Minerve, 1985.
- CHASSANNE, Jacky. *Le militantisme en question: un entretien avec Bernard Charlot*. Cannes, CEL, L'Éducateur, oct. 1980.
- . *Les rois nus: pour un nouveau statut de l'enfance*. Paris, Casterman, 1983.
- CLANCHÉ, Pierre. *Le texte libre, écriture des enfants*. Paris, Maspéro, 1976.

CLAPARÈDE, Édouard. *L'Éducation fonctionnelle*. Genève, Delachaux et Niestlé, 1931.

COGNIOT, Georges. Après la discussion sur l'éducation moderne, Paris, *La Nouvelle Critique*, Revue du Marxisme Militant, n° 27, juin, 1951.

———. *Les enseignants et la lutte syndicaliste, du Front Populaire à la Libération*. Paris, Ed. Sociales, 1973.

———. Essai de bilan de "l'Éducation Moderne". Paris, *La Nouvelle Critique*, n° 38, Juillet/Août, 1952.

———. *Laïcité et réforme démocratique de l'enseignement*, Paris, Ed. Sociales, 1974.

———. *La Pédagogie, même nouvelle, est fonction de société*. Paris, s.ed., brochura, 1949.

———. *Problèmes actuels de l'enseignement*. Paris, s. ed., 1953.

———. D'une libre critique de l'École Moderne. Paris, *La Nouvelle Critique*, n°s 36, 37 e 38, 1952.

COINTET-LABROUSSE, Michèle. *Le SNI, le pacifisme et l'Allemagne: 1933-1939*. Paris, CNRS, 1976.

COLLECTIF ICEM. *Croqu'Odile crocodile, ou pour une méthode relationnelle de lecture-écriture*. Paris, Casterman, 1983.

———. *Les équipes pédagogiques: caprice, épouvantail ou panacée? Non! outil de rupture*. Paris, Maspéro, 1980.

———. *La pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent*. Paris, Maspéro, 1981.

———. *Perspectives d'éducation populaire*. Paris, Maspéro, 1979.

———. *Pour une méthode naturelle de lecture*. Paris, Casterman, 1980.

- CUNHA, Luiz Antônio & GOES, Moacyr de. *O golpe na Educação*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição*. São Paulo, Cortez, 1985.
- DEBOURDEAU, D. Y a-t-il une pédagogie révolutionnaire possible en régime capitaliste? Cannes, CEL, *Bulletin des Amis de Freinet*, n° 4, 1970.
- DECAUNES, L. & CAVALIER, M.L. *Réformes et projets de réforme de l'enseignement français de la Révolution à nos jours*. Paris, Institut Pédagogique National, 1962.
- DELDIME, Roger. *Actualité de la Pédagogie Freinet*. Bruxelles, A. de Boeck, 1978.
- DELANNOY, Cécile. Freinet en question? Paris, *Cahiers Pédagogiques*, n° 155, juin 1977.
- DELMAS, André. *Mémoires d'un instituteur syndicaliste*. Paris, l'Albatros, 1945.
- DIETRICH, Theo. *La pédagogie socialiste: fondements et conceptions*. Paris, Maspéro, 1972.
- DURAND, J.C.G. (org.). *Educação e hegemonia de classe*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- DURKHEIM, Émile. *Éducation et sociologie*. Paris, PUF, 1973.
- DUVEAU, Georges. *Les instituteurs*. Paris, Seuil, 1957.
- FRAISSE, Emmanuel & MATHIEU, Hélène. *Voyage au centre de l'école*. Paris, Calmann Lévy, 1987.
- FERREIRO, Emília. *Los adultos no alfabetizados e sus conceptualizaciones del sistema de escritura*. México, Departamento de Investigaciones Educativas, 1983.
- FERRER, Francisco. *La escuela moderna*. Barcelona, Tusquets, 1978.

- FREINET, Célestin. *A nos amis belges: Decroly-Freinet*. Cannes, CEL, L'Éducateur Prolétarien, juin, 1938.
- . *La cause est gagnée!* Cannes, CEL, L'Éducateur Prolétarien, mars 1938.
- . *Le cinéma éducateur: "Prix et Profits"*. Cannes, CEL, L'Éducateur Prolétarien, 1932.
- . *Conseils aux parents*. Paris, Orphrys, 1948.
- . *Les dits de Mathieu*. Cannes, CEL, Brochures d'Éducation Nouvelle Populaire, n° 47, 1946.
- . *L'école prolétarienne et la crise*. Cannes, CEL, L'Imprimerie à l'École, fev. 1932.
- . *L'éducation morale et civique*. Cannes, CEL, 1965.
- . *L'éducation du travail*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1960.
- . *Essais de psychologie sensible*. Paris, Delachaux et Niestlé, 1978.
- . *L'histoire qui se fait*. Cannes, CEL, L'Éducateur Prolétarien, jan. 1939.
- . *Mes impressions de pédagogie en Russie Soviétique*. Paris, L'École Emancipée, avr. 1925, nov. 1925 e maio 1936.
- . *Le journal scolaire*. Cannes, CEL, 1967.
- . *Methodo natural*. Lisboa, Editorial Estampa, 1977 (3 vol.).
- . *Nos recherches de pédagogie nouvelle en régime capitaliste*. Cannes, CEL, L'Imprimerie à l'école, jan. 1931.
- . *La vie à l'école russe*. Paris, L'École Emancipée, avr. 1930.

FREINET, Elise. *Conditions matérialistes de la santé*. Cannes, CEL, L'Éducateur Prolétarien, dez. 1938.

———. *L'École Freinet, réserve d'enfants*. Paris, Maspéro, 1971.

———. *O itinerário de Célestin Freinet*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.

———. *Naissance d'une pédagogie populaire*. Paris, Maspéro, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador. O trabalho como elemento pedagógico na formação profissional*. Belo Horizonte, Anais da Conferência Brasileira de Educação, vol. 2, 1983.

———. *A produtividade da escola (im)produtiva*. São Paulo, Cortez, 1984.

GARCIA, Pedro Benjamim. *Educação: modernização ou dependência*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.

GAUTHIER, Nicole; GUIZON, Catherine & GUILLOT, Maurice. *Les instits: enquête sur l'école primaire*. Paris, Seuil, 1986.

GAUDIN, Georges. *La pédagogie Freinet peut-elle être une pédagogie de masse?* Cannes, CEL, L'Éducateur, fev. 1970 (supplément).

———. *Les résistances sociales et politiques à l'extension de la pédagogie Freinet*. Cannes, CEL, L'Éducateur, juil, 1970.

GFEN. *Le plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement*, Paris, PUF, 1964.

- GFEN-ICEM. *Pour une évaluation, outil de formation et de rupture*. Paris, Cannes, Supplément à Dialogues n° 33 - L'Éducateur n° 14, maio 1980.
- GIRARDIN, Jean-Claude. Célestin Freinet pédagogue révolutionnaire. Paris, *Les Temps Modernes*, 27(301.302): 284-302, août-sept. 1971.
- GLOTON, Robert. *Le travail, valeur humaine. Une école pour nos enfants*. Paris, Castermann, 1981.
- GOLDMANN, Lucien. *Le Dieu caché*. Paris, Gallimard, 1959.
- GOMEZ, Carlos Minayo; FRIGOTTO, Gaudêncio; ARRUDA, Marcos; ARROYO, Miguel & NOSELLA, Paolo. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo, Cortez, 1987.
- GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- . *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.
- . *Maquiavel e o Estado moderno*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- GRANT, Nigel. *Soviet education*. London, Penguin Books, 1964.
- GRZYBOWSKI, Cândido. *Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural*. Rio de Janeiro, FGV/IESAE, mimeo, 1923.
- . *A formação profissional dos trabalhadores rurais da cana: o aprendizado nos cursos face ao aprendizado no trabalho e na vida*. Rio de Janeiro, FGV/IESAE, 1982.
- GUILLERM, Alain & BOURDET, Yvon. *Autogestão: uma mudança radical*. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- ICEM. *De l'éducation coopérative aux coopératives d'éducation*. Cannes, CEL, L'Éducateur, n° 8, 1982.

ICEM. *La formation à l'ICEM*. Cannes, CEL, s.d.

———. *L'organisation coopérative de la classe*. Cannes, CEL, L'Éducateur, Supplément n° 153, fev. 1981.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*. Paris, PUF, 1984.

JEDRYKA, Zygmunt. L'institution pédagogique et sociale en URSS et en Chine Populaire, in: *Actes du VI^e Congrès International des Sciences de l'Éducation*. Paris-Dauphine, Éditions de l'Épi, 1973, Tome I.

KAPLŪN, Mário. A contribuição da comunicação para a educação democratizadora, in: *Reflexões teóricas e metodológicas sobre educação de jovens e adultos*. Brasília, BR/MEC/Fundação EDUCAR/OEA/IICA, 1985.

KERGOAT, J. *La France du Front Populaire*. Paris, La Découverte, 1986.

KLINE, George L. *Educação soviética*. São Paulo, IBRASA, 1959.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

KRAMER, Sônia. *Alfabetização: dilemas da prática*. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1986.

LAMMING, Clive. *A l'encre violette: un siècle de vie quotidienne à l'école*. Paris, Atlas, 1983.

LAPRÉVOTE, Gilles. *Les Ecoles Normales primaires en France*. Lyon, Presses Universitaires, 1984.

LEGRAND, Louis. *L'influence du positivisme dans l'oeuvre de Jules Ferry: les origines de la laïcité*. Paris, Librairie Marcel Rivière, 1961.

LEMME, Paschoal. *A educação na URSS - 1953*. Rio de Janeiro, Editorial Victória, 1955.

- LENIN. *La instrucción pública*. Moscou, Ed. Progreso, 1981.
- . *Sobre educação*. Lisboa, Seara Nova, 1977.
- LERAY, Christian. *Brésil: le défi des communautés*. Paris, l'Harmattan, 1985.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública (a pedagogia crítico-reflexiva dos conteúdos)*. Rio de Janeiro, Loyola, 1985.
- LIMOEIRO, Míriam. *O mito do método*. Rio de Janeiro, PUC, mimeo, 1971.
- LOMBARDI, Franco. *La pédagogie marxiste d'Antônio Gramsci*. Toulouse, Privat, 1971.
- MAKARENKO, Anton Semionovitch. *Poema pedagógico*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- . *Problemas de educação escolar soviética*. Lisboa, Seara Nova, 1978.
- MANACORDA, Mário Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1975.
- MARTIN, Roger. *Idéologie et action syndicale: les instituteurs de l'entre-deux guerres*. Lyon, Presses Universitaires, 1982.
- MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo, Martins Fontes, 1977.
- . *Manifeste du parti communiste*. Paris, UGE-Collection 10-18, 1962.
- MARX, Karl & ENGEL, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo, Livraria de Ciências Humanas, 1982.
- . *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo, Moraes, 1983.

- MAURY, Liliane. Ouvrir l'école sur la vie? in: *L'école de la démocratie* (obra coletiva). Paris, Fondation Diderot, 1986.
- MELO, Guiomar Namó de. *Magistério de primeiro grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez, 1982.
- MENDES, Durmeval Trigueiro (Coordenador). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.
- MERLE, Marcel. *Pacifisme et internationalisme*. Paris, Armand Colin, 1966.
- MIALARET, Gaston et alii. *Education Nouvelle et monde moderne*. Paris, PUF, 1969.
- MOLLO, Suzanne. *L'école et la société*. Paris, Dunod, 1969.
- MUNARIM, Antônio. *Uma prática de educação popular em Lages*. Rio de Janeiro, FGV/IESAE, mimeo, 1983.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo; Rio de Janeiro, FENAME, 1974.
- NIDELCOFF, Maria Tereza. *Uma escola para o povo*. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- NOUSCHI, A. & AGULHON, M. *La France de 1914 a 1940*. Paris, Nathan, 1983.
- . *La France de 1940 à nos jours*. Paris, Nathan, 1984.
- NOSELLA, Paolo. O compromisso político como horizonte da competência técnica. São Paulo, *Educação & Sociedade*, (14):91-7, abr. 1984.
- NOUVELLE CRITIQUE, REVUE DU MARXISME MILITANT (LA), Paris, n° 18, 1950.
- NOVAES, Maria Eliana. *Professora primária: mestra ou tia?* São Paulo, Cortez, 1984.

- OLIVEIRA, Arlete Azevedo de. *Célestin Freinet em uma experiência educacional com domésticas analfabetas*. João Pessoa, UFPB, Tese de Mestrado, 1983.
- OLIVEIRA, Betty Antunes de. *O processo de alfabetização em quanto elaboração do livro de leitura*. São Carlos, UFSCar, mimeo, 1982.
- OLIVEIRA, Marília Lara do Amaral. *A Escola do Trabalho segundo Freinet*. Rio de Janeiro, FGV/IESAE, Tese de Mestrado, 1982.
- OURY, Fernand. *Oui, pourquoi un mouvement pédagogique? (à propos de l'article de Bernard Charlot)*. Cannes, CEL, L'Éducateur, fev. 1981.
- OURY, Fernand & VASQUEZ, Aida. *De la classe coopérative à la classe institutionnelle*. Paris, Maspéro, 1981.
- OZOUF, Jacques. *Nous les maîtres d'école*. Paris, Julliard, 1967.
- OZOUF, Mona. *L'Église, l'École et la République: 1870-1914*. Paris, Armand Colin, 1963.
- PEREIRA, Maria Antonieta & CÉSAR, William. *Uma escola no fundo do quintal - Cooperativa Mangueira*. Petrópolis, Vozes, 1985.
- PHILIP, André. *Histoire des faits économiques et sociaux de 1800 à nos jours*. Paris, Aubier-Montaigne, 1963.
- PIAGET, Jean. *Psychologie et Pédagogie*. Paris, Denoël, 1969.
- PIATON, Georges. *La pensée pédagogique de Célestin Freinet*. Toulouse, Privat, 1974.
- . *Pestalozzi*. Toulouse, Privat, 1982.
- PINTO, João Bosco Guedes. *A pesquisa-ação como prática social*, in: *Preparación y evaluación de proyectos*. Quito, Junta Nacional de Preinversión, mimeo, 1976.


- PINKEVITCH, A. *A escola do trabalho socialista*. Rio de Janeiro, Athena, s.d.
- PISTRAK. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- PLENEL, Edwy. *L'État et l'École en France*. Paris, Payot, 1985.
- POCHET, Catherine & OURY, Fernand. *Qui c'est l'conseil?* Paris, Maspéro, 1979.
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo, Cortez, 1981.
- PORQUET, Madeleine. *Un certain goût du bonheur: sur les pas de Freinet*. Paris, Casterman, 1981.
- PROST, Antoine. *Histoire de l'enseignement en France de 1800 a 1967*. Paris, Armand Colin, 1967.
- RIBEIRO, Sílvia Aranha Oliveira. *Em busca de uma metodologia para uma educação libertadora: Paulo Freire e Freinet*. São Paulo, PUC, Tese de mestrado, 1977.
- RICOT, Jacques. *Freinet en question?* Paris, *Cahiers Pédagogiques* (155):3-5, juin, 1977.
- RIVALS, Claude. *Une mystification pédagogique: L'école Freinet*. Paris, *Cahiers Pédagogiques* (155):6-20, juin, 1977.
- ROCHE, Pierre & VARGAS, Yves. *Telles luttes, telle école: le PCF et l'école (1944-1978)*. Paris, Maspéro, 1979.
- RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola à escola necessária*. São Paulo, Cortez, 1987.
- . *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação*. São Paulo, Cortez, 1985.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil - 1930-1973*. Petrópolis, Vozes, 1978.

- ROSSI, Wagner Gonçalves. *Pedagogia do trabalho - raízes da educação socialista*. São Paulo, Moraes, 1981.
- SANTOS, Maria Lúcia dos. A imprensa pedagógica de Célestin Freinet. São Paulo, *Educação e Sociedade*, nº 6, junho, 1980.
- SAVIANI, Dermeval. *Competência política e compromisso político ou "o pomo da discórdia e o fruto proibido"*. São Paulo, mimeo, 1983.
- . *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez, 2.^a ed., 1982.
- . *Escola e Democracia*. São Paulo, Cortez, 1983.
- SCHMID, Jakob Robert. *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*. Paris, Maspéro, 1973.
- SILVA, Clarisse Ferreira da. Significarão as técnicas Freinet a "morte" dos manuais escolares? Brasília, MEC, *Educação*, nº 6, 1972.
- SILVESTRE, P. & WAGNER, P. *Le syndicalisme contemporain*. Paris, Armand Colin, 1970.
- SNYDERS, Georges. *Ecole, classe et lutte de classes*. Paris, PUF, 1982.
- . Où va la pédagogie nouvelle? à propos de la méthode Freinet. Paris, *La Nouvelle Critique*. Revue du Marxisme Militant, nº 15, 1950.
- . *Pédagogie progressiste*. Paris, PUF, 1973.
- SOARES, Magda Becker. *Linguagem e educação - uma perspectiva social*. São Paulo, Ática, 1988.
- SORLIN, Pierre. *La société française de 1914 a 1968*. Paris, Arthaud, 1971.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *Fundamentos de la pedagogia socialista*. Barcelona, Laia, 1976.

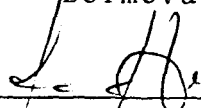
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *La pédagogie des grands courants philosophiques*. Paris, Le Scarabée, 1960.
- VASQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- VIAL, Jean. *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*. Paris, ESF, 1982.
- . *Les instituteurs*. Paris, Éditions Universitaires, 1981.
- VIBERT, Michel. *A pedagogia Freinet. Carta a um professor brasileiro*. Rio de Janeiro, Consulado Geral da França - Centro Educacional de Niterói, 1981.
- VOLPICELLI, Luigi. *L'évolution de la pédagogie soviétique*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1954.
- VOVELLE, Michel. *La mentalité révolutionnaire*. Paris, Éditions Sociales, 1985.
- WHITAKER, Rosa Maria Ferreira Sampaio. *Freinet: evolução histórica e atualidades*. São Paulo, Scipione, 1989.
- WILLARD, Claude. *Socialisme et communisme français*. Paris, Armand Colin, 1967.
- WYLIE, Laurence. *Un village du Vaucluse*. Paris, Gallimard, 1968.

Dissertação apresentada aos Senhores:

Nome dos componentes
da
Banca Examinadora



Dermeval Saviani



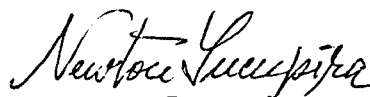
Gaudêncio Frigotto



José Silvério Baia Horta

Visto e permitida a impressão

Rio de Janeiro, 11/08/1989



Newton Sucupira

Coordenador Geral de Ensino



Maria Julieta Costa Calazans

Coordenadora Geral de Pesquisa