



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

HELEN DOS SANTOS LAZARO

**Das classes pedagógicas à pedagogia da classe: aproximações da obra
de Freinet com o pensamento libertário.**

RIO DE JANEIRO

JULHO/2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

HELEN DOS SANTOS LAZARO

**Das classes pedagógicas à pedagogia da classe: aproximações da obra
de Freinet com o pensamento libertário.**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Angela Maria Souza Martins

RIO DE JANEIRO

MAIO/2014

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

HELEN DOS SANTOS LAZARO

**Das classes pedagógicas à pedagogia da classe: aproximações da obra
de Freinet com o pensamento libertário.**

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Prof^a. Dr^a Angela Maria Souza Martins – UNIRIO
Orientadora

Prof^a. Dr^a Anne Marie Emilie Madeleine Milon Oliveira – UERJ
Membro externo

Prof. Dr. Prof^a. Dr^a. Lúgia Martha Coimbra da Costa Coelho - UNIRIO
Membro Interno

Agradecimentos

Chegar a essa parte do trabalho é reviver cada momento dele, mesmo antes de seu início. Agradecer aqueles que passaram por esse caminho é tarefa que mareja meus olhos, porém necessária, porque cada uma dessas pessoas representa a força necessária aos momentos de angústia, ansiedade, insegurança e também risos espontâneos e abraços apertados.

Primeiramente, preciso agradecer a professora Ângela pela confiança depositada em mim, pelo incentivo em cada conversa, pela certeza de que eu não estava sozinha nessa batalha. Você foi a melhor orientadora que eu poderia ter tido. Obrigada!

Aos integrantes do NEPHEB-Unirio. Foi com vocês que eu mais aprendi em toda minha vida acadêmica.

Aos professores do programa de mestrado em educação da Unirio.

As professoras Anne Marie Millon, Lígia Martha e Nailda Bonato, que gentilmente, compõem esta banca de defesa e muito me ajudaram na qualificação.

Aos meus alunos, que a cada dia me conquistam mais para o magistério.

Aos amigos Adriana Maria, Ludmila e Juliana. Vocês chegaram junto com a minha aprovação no mestrado e vão permanecer em minha vida para sempre. Eu amo vocês, porque amigo também diz eu te amo! Lembra-se disso, Adriana?

Aos meus tios Tarinho, João e Adalto. Como eu me afastei de vocês durante esses dois anos... Mas sempre estivemos juntos no pensamento.

A minha irmã, que não está fisicamente comigo, mas tenho certeza que estamos juntas em pensamento sempre, eu aqui e você, aonde você estiver. Você é minha inspiração sempre, sua partida não foi em vão. Obrigada por ter me presenteado com sua presença por treze anos. Continuo cuidando dos livros...

Ao GRANDE amigo Plínio Augusto Coelho. O que seria desse trabalho sem o seu valoroso e solitário trabalho de tradução e publicação de praticamente todas as obras que me formaram? Plínio, muito obrigada. Esse trabalho tem muito do seu trabalho.

A maior guerreira da minha vida, meu orgulho e minha força, Minha Mãe! Obrigada por absolutamente tudo. Passamos por todas as dificuldades juntas, mas hoje estamos colhendo nossos frutos. Se eu estou aqui é porque a senhora se sacrificou muito, abdicou da sua vida para se dedicar a minha. Eu nunca vou esquecer que sou filha de uma diarista que lutou cotidianamente por mim. Muito obrigada, Minha Mãe!

Ao Alexandre, homem que transformou minha vida, que acendeu a chama da liberdade e da justiça em mim, ao maior incentivador do projeto de mestrado na minha vida, que acreditou em mim mais do que eu mesma, e que por fim, e desde o início, me fez descobrir que era capaz de amar. Nem nos meus melhores sonhos eu era feliz como sou com você. Obrigada por ser parte da minha história, meu companheiro de vida.

Finalmente, a todos aqueles educadores comprometidos com a educação emancipadora, enraizada no seio da classe operária, que lutaram e continuam lutando pelo resgate da educação de qualidade.

Temos que prosseguir intrepidamente a nossa ação pedagógica, continuar apesar de tudo com as nossas difíceis experiências que vão implantando lentamente novos marcos no caminho da educação popular libertadora. Os nossos esforços não foram em vão.

(Célestin Freinet)

Resumo

O escrito a seguir concentra-se na obra do professor francês Célestin Freinet, nascido em um vilarejo chamado Gars, na região dos Alpes Marítimos, sul da França, no final do século XIX, filho de uma família de camponeses que tinha pouco mais do que o suor das têmporas para garantir seu sustento. Pretende traçar as características libertárias do método por ele praticado a partir dos anos 1920, quando assumiu sua primeira classe de educação infantil, em uma região próxima de sua cidade natal. Para isso, foram feitas leituras de algumas de suas principais obras, para trazer à tona as marcas de uma pedagogia notadamente de cunho social e também a leitura de textos anteriores à época do professor Freinet, que tratam dos princípios filosóficos da educação anarquista e que contribuíram para a construção do projeto educativo, que visava antes de tudo, à emancipação das classes menos favorecidas. A metodologia empregada foi análise documental a partir das suas próprias obras e obras de autores do campo anarquista que cumpriram o papel de resgatar a origem do pensamento filosófico, político, social e pedagógico adotado por Célestin Freinet. É possível notar que a preocupação com a instrução dos oprimidos se faz presente em diversos campos da esquerda socialista, mas ocupa uma posição diferenciada no campo libertário. Os revolucionários anarquistas buscam a instrução integral, onde o sujeito se tornará autogestário em sua própria vida, tomando para si a responsabilidade da mudança da sua realidade e da sociedade na qual está inserido. Torna-se evidente a preocupação com a instrução que venha a ser oferecida de forma igualitária a todas as classes sociais. Neste trabalho entrelaça-se o pensamento e a prática de teóricos como: Bakunin, Faure e Paul Robin, que construíram os pilares centrais da prática educativa libertária, e a obra do professor francês Célestin Freinet. Um professor que faz de sua vida docente uma resistência e um combate aos males da dura realidade das crianças das classes populares, compartilhada por ele durante toda a sua existência. Espera-se, a partir desse diálogo realizado entre obras que retratam experiências clássicas da pedagogia libertária e a obra do professor Freinet, identificar em seu método, características de uma pedagogia que tenha suas raízes nos princípios educativos postulados e postos em prática pelos teóricos anarquistas, que formam o esteio bibliográfico dessa pesquisa, cerca de cem anos passados de seu tempo.

Palavras Chaves: Freinet, Pedagogia Libertária, Raiz Filosófica.

Abstract

Sumário

INTRODUÇÃO.....	10
Capítulo I- FREINET E SUA TRAJETÓRIA.....	20
1.1 Freinet e o seu caminho no magistério.....	26
Capítulo II - A EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA E AS APROXIMAÇÕES COM O PENSAMENTO DE FREINET	60
2.1 As deliberações da AIT sobre educação	60
2.2 - Proudhon e a educação.....	72
2.2.1 – A “influência” proudhoniana na prática pedagógica de Freinet.....	75
2.3 Pelloutier e as questões educacionais	83
2.3.1 – Pelloutier e as bolsas de trabalho	87
2.3.2 – Freinet e Pelloutier	93
2.4 Freinet: um “animador” das cooperativas de trabalho local.....	99
Capítulo III - A RELAÇÃO ENTRE A EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL DE FREINET E A PRÁTICA EDUCACIONAL LIBERTÁRIA	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126

INTRODUÇÃO

O que originou esse trabalho foi, antes de tudo, uma imensa insatisfação com o magistério. Insatisfação com a minha pouca força diante de jovens que precisavam de muito mais do que eu me via com capacidade para oferecer. Embora eu planejasse devidamente as aulas, ao final delas, sempre notava que estavam esvaziadas de vida. Sempre me cobrava uma posição diante da escola que eu, enquanto indivíduo, sozinha, acreditava não poder atingir.

Foi então que comecei a perceber que as aulas que eu preparava, com toda cautela, seguindo todos os passos descritos pelos manuais acadêmicos que me tinham sido apresentados durante o curso de licenciatura, não davam conta da realidade na qual eu estava inserida. Minha realidade era muito mais rica, diversificada, e por isso mais complexa do que aquela apontada pelas folhas dos livros didáticos. E por isso tais regras não supriam minha necessidade. Aqueles manuais davam conta apenas de uma realidade livre das diferenças, das contradições do ser humano e das dificuldades do cotidiano que eu enfrentava.

E neste momento, surgiu uma pergunta que me fez refletir por algum tempo: para quem eu preparava aula? Ou seja, as minhas aulas estavam sendo preparadas para aquele aluno que frequentava minha aula, ou eu também estava idealizando um aluno que não existia, ou só existia naqueles livros com que tive contato durante minha formação acadêmica?

O tempo de reflexão sobre essas questões não foi longo. **Em pouco tempo** Eu percebi que eu estava idealizando o meu aluno e acabei caindo no “**canto da sereia**”, ao achar que o meu aluno também seguia as regras dos manuais da graduação. Assim entendi que a minha insatisfação não era apenas com a minha aula, mas também com a minha falta de percepção de quem era o aluno que estava naquela sala de aula, quais eram as suas reais necessidades e dificuldades?

Essa insatisfação cumpriu o papel de me tirar de uma posição de inércia, e me pôs em uma posição dinâmica, em busca de um caminho. Este caminho deveria buscar alternativas para lidar com alunos entediados, que eram obrigados a frequentar as aulas. De fato, eu não sabia qual seria o caminho que eu seguiria, mas tinha certeza de que se eu não me pusesse em movimento, nada mudaria.

Esse incômodo começou a me levar de volta a alguns livros que povoavam minha pequena estante. Sempre fechados, pareciam que estavam à espera da hora exata de serem abertos. Estavam à espera de um sinal para começarmos longos diálogos noturnos, que intercalavam as manhãs das aulas. E elas começaram a se tornar até menos enfadonhas, após alguns conselhos vindos das páginas pouco folheadas daqueles antigos livros.

Nestes riquíssimos diálogos, revisei alguns teóricos da educação, que me foram também apresentados durante a licenciatura de forma bastante simplificada. Foi quando comecei a entender que tais problemas não eram privilégios da minha realidade, mas sim de todos aqueles que se preocupavam realmente com o papel que o professor deveria cumprir na educação de um ser questionador ou não.**do sujeito.**

Todos aqueles teóricos da educação, que foram também professores como eu era – e sou – tinham dificuldades. Acabei percebendo que suas práticas e seus métodos eram frutos das ardorosas batalhas travadas nas suas salas de aula, para que eles mesmos e seus alunos tivessem uma formação mais completa e de melhor qualidade. Aquelas dificuldades eram semelhantes às que eu enfrentava na minha prática docente: a falta de material didático e um ambiente escolar tratado com pouco zelo. Decerto, os problemas materiais me preocupavam, mas o que mais me incomodava eram as questões do campo subjetivo que existiam na minha condução da prática docente.

Muitos alunos sofriam com as dificuldades impostas pela sociedade capitalista e posso dizer que parte significativa deles era oriunda da classe oprimida, que chegava à escola, muitas vezes, sem ter saciado a fome. E assim, muitos deles consideravam que qualquer lugar era melhor que a sala de aula.

Assim que descobri que o meu aluno não era aquele que eu idealizava, então surgiu outra pergunta: a serviço de quem eu atuava enquanto professora? Eu estava ali ao lado dos meus alunos, na busca incessante da construção do ser humano completo, que sofria as mazelas de uma sociedade capitalista, ou estava ali atuando como formadora de mão de obra para o sistema econômico vigente **nessa sociedade?**

O fato de eu sempre acreditar que a tarefa docente não poderia estar desvinculada dos campos social e político, me fez uma professora crítica, de uma educação esvaziada da relação com a vida do aluno. No momento em que me perguntei a serviço de quem eu atuava, vi que a minha ação docente estava indo na direção de tudo o que eu

criticava, ou seja, eu estava, de certa forma, auxiliando o processo de conformação do meu aluno ao sistema econômico capitalista.

Nesse momento, descobri que eu também precisava voltar para sala de aula com o intuito de retomar uma busca de algo que eu deixei passar, considerando que não teria nenhum valor prático em minha vida docente, que foi a reflexão sobre a práxis de uma educação para a transformação. Eu conhecia muito bem o conteúdo de minhas aulas, física e cálculo, mas como trabalhar uma relação docente/discente com a intenção de transformar?

A busca desse novo modo de educar/ ensinar me levou novamente para a sala de aula, num curso de especialização. O trabalho de conclusão era a apresentação da obra de um teórico da educação que fazia parte do nosso programa de estudo. Escolhi Cèlestin Freinet. Para tanto, considerei que era preciso fazer um estudo mais profundo sobre Freinet em sua época. Questionei: Qual era a conjuntura que conduziu Freinet a optar pela carreira docente? Quais foram as suas dificuldades e como sua prática transformou-se no que chamamos hoje de Pedagogia Freinet? Foi seguindo as pistas para encontrar respostas a essas perguntas que a pesquisa de mestrado começou a tomar forma.

Minhas leituras começaram pelas páginas da internet; depois entrei em contato com obras de alguns pesquisadores de Freinet no Brasil. Foi quando percebi que as dificuldades enfrentadas por aquele professor, que entrou em sala de aula pela primeira vez há quase um século atrás, eram as mesmas dificuldades do professorado atual. Mesmo diante de todas as dificuldades, o professor não abdicou da parte que lhe cabia na educação daquelas crianças.

Percebi que o aluno de Freinet tinha as mesmas características de meus alunos - ambos eram filhos da classe trabalhadora, expropriados dos direitos básicos, como cultura, lazer e descanso, viviam em busca de recursos para garantir sua sobrevivência. De fato, eu me vi na experiência de Freinet. As dificuldades materiais, financeiras, sociais e políticas coexistiam em nossas realidades, o que tornava nossa luta diária desleal, pois lutávamos contra um inimigo poderoso e que estava muito melhor armado: o Estado capitalista.

Terminei meu trabalho no curso de Especialização. Algumas leituras me fizeram questionar: como um professor, cuja obra problematiza a divisão de classes, pode ser

diversas vezes enquadrado no projeto escolanovista, projeto que ele mesmo chamou diversas vezes de liberal, voltado para as elites, despreocupado com as camadas menos favorecidas da sociedade? (FREINET. E., 1978, p.335).

Aquelas leituras também me trouxeram a informação de que Freinet havia se filiado ao Partido Comunista Francês, e por isso seria um comunista leitor de Marx e Lênin. Ele sofreu a influência dessas leituras, mas esses autores também não foram a nascente do pensamento de que Freinet partilhava. Basta lembrar que a pauta do primeiro congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores¹, realizado na França, no século XIX, sofreu a influência de Pierre Joseph-Proudhon², principalmente no que diz respeito à educação. Nesse Congresso, estavam as diretrizes educacionais que deveriam ser fornecidas aos filhos da classe trabalhadora, e também aos próprios trabalhadores.

Seu comportamento arremido no Partido Comunista, mais tarde, o levou à expulsão do mesmo, pois não poderia permitir que o partido ditasse as regras da sua prática pedagógica. Pistas dessa posição já aparecem no congresso de 1939, da Liga para a Educação Nova. Ele diz que

A ideologia totalitária joga precisamente com o complexo de inferioridade das grandes massas, que as faz necessitar de um mestre e de um chefe. Mas nós dizemos que a criança e o homem são capazes de organizar sozinhos a sua vida e o seu trabalho para maior proveito de todos (FREINET. E., 1978, p.441)

Não ficou claro na fala de Freinet a qual “ideologia” ele se referia, mas de acordo com a posição majoritária existente dentro da Liga é possível associar sua fala à ideologia marxista que estava fortemente presente ali, o que não exclui também o fascismo, o stalinismo e o nazismo, dentre outras linhas políticas que tentavam avançar em território europeu nesse mesmo período. Embora não existam provas é bastante notável a semelhança entre a posição de Freinet e a posição adotada pelos anarquistas, antes mesmo da AIT, quando Proudhon diz que “a humanidade não se organiza senão com conhecimento reflexo [...] como elaborar, ela mesma, suas próprias leis” (*apud* CODELLO, 2006, p.94).

O **acúmulo** exercício de leituras anteriores no campo da pedagogia libertária fazia com que a cada página lida da obra de Freinet, eu o enxergasse mais próximo do

¹ Daqui em diante passarei a me referir a Associação Internacional dos Trabalhadores apenas como AIT.

² Pierre Joseph-Proudhon (1809-1865) anarquista francês nascido em Besançon que viveu no século XIX e foi o precursor do movimento anarquista.

posicionamento anarquista, do que das posições do movimento Escola Nova, no que se referia à educação. As semelhanças não ficaram restritas ao campo pedagógico. Elas também estavam presentes nas posições que o jovem Freinet tomava diante das dificuldades da vida, diante da violência sofrida por cada criança quando era retirado dela o direito a uma formação que a faria um adulto crítico e capaz de interferir no seu cotidiano de maneira consciente, característica essa defendida com fervor principalmente pelo ideal anarquista, mas não longe também de todo o ideal progressista que pairava no cenário europeu da época.

Para os anarquistas da AIT, a educação fornecida aos trabalhadores deveria ser aquela capaz de formar um ser humano completo, no seu sentido intelectual, moral e físico, que por Mikhail Bakunin³, recebeu o nome de Instrução Integral. Por Proudhon, esta educação foi chamada de Educação Politécnica, ou Politecnia, que seria aquela que tem como princípio “a igualdade de cultura por intermédio da formação profissional” (CODELLO, 2006, p.102). Logo, para Proudhon, a formação intelectual e prática do homem se complementavam e não deveriam ser dissociadas, sob a pena de criar o homem mutilado. Enquanto isso, Freinet estabelece que um dos objetivos da educação é que a escola de amanhã seja a escola do trabalho (FREINET, 1996, p. 11), e sobre isso ele esclarece

Queremos a educação pelo trabalho, uma cultura saída da atividade laboriosa das próprias crianças, uma ciência filha da experiência, um pensamento incessantemente definido no nível da matéria e da ação. É por isso que oficinas de trabalho, sala comum, auxílio do professor são as condições inseparáveis de um mesmo todo, que é a formação da criança e, além dela, a formação do homem, do cidadão da nova sociedade popular (FREINET, 1996, p. 56).

Então, para Freinet, o ensino tem como objetivo dar conta de formar crianças com “cabeças bem feitas e mãos habilidosas” (FREINET, 1996, p. 11) e para Proudhon “a inteligência do trabalhador não reside somente em sua mente, mas também em suas mãos.” (CODELLO, 2006, p.105). *As similaridades entre os pensamentos denotam a Freinet certa origem de pensamento, não fazendo dele um seguidor de Proudhon, mas certamente conhecedor de algumas ideias. (melhorar isso – não está muito claro)* O meu debruçar sobre as experiências anarquistas em educação me surpreendeu mais uma vez, ao identificar que as práticas de escolas libertárias como o Orfanato de Prévost, em

³ Mikhail Alexandrovich Bakunin, anarquista e filósofo russo nascido em 1814. (GALLO, 1995, p.63)

Cempuis, dirigida por Paul Robin⁴, no século XIX, eram as mesmas das escolas nas quais Freinet foi professor. A presença das oficinas, por exemplo, é comum não só em Cempuis, mas também na *La Ruche*, comunidade escolar dirigida por Sebastien Faure, no mesmo período.

Uma das técnicas mais ativas, inclusive identificada como técnica criada por Freinet é a Imprensa Escolar. Nesta técnica, os próprios alunos eram os responsáveis pela elaboração e impressão dos textos utilizados nas aulas, sendo esta outra característica presente nas experiências libertárias. Somando às semelhanças, ainda existe o registro de que, em 1901, a publicação de jornais pelas crianças francesas era uma prática incentivada pelos anarquistas influenciados por Proudhon (MAITRON, 1975, p.349).

Resgatando ainda o papel da educação no campo libertário, ela cumpre um papel fundamental na construção da revolução socialista, pois somente um sujeito educado e instruído – nos moldes propostos desde Fourier⁵ – será capaz de lutar pelos seus direitos contra o capital. Por isso, a educação assume o caráter revolucionário no campo anarquista. Essa característica também aparece no pensamento de Freinet, quando ele defende que seus alunos tenham acesso a toda educação necessária para aquele novo século.

Foi então que percebi que as obras que colocavam Freinet no campo da Escola Nova aqui no Brasil era fruto de pesquisas que não tinham como fontes primárias as obras do próprio Freinet. Elas desconsideravam todo o caráter social e político envolvido em sua proposta pedagógica, e faziam do método Freinet um método imutável, o que foi condenado pelo próprio Freinet, ainda em vida.

Ficou muito claro que a preocupação de Freinet com a formação, e consequentemente a emancipação da classe trabalhadora, era semelhante à preocupação dos anarquistas. Ambos estavam imbuídos de um profundo sentimento de revolta contra o sistema capitalista, e por isso buscavam na educação do proletariado uma saída para a emancipação dos mesmos. Essa emancipação deveria ser completa, e ela se daria

⁴ Paul Robin (1837-1912) pode ser considerado o principal nome da pedagogia libertária no século dezanove, por ter sido o primeiro a trabalhar, na prática, as primeiras questões educacionais teóricas que vinham sendo discutidas nos meios socialistas. (GALLO, 1995, p. 87)

⁵ Charles Fourier (1772-1837), pensador e autor francês, criador do ideal socialista que se fundia a uma concepção utópica e visionária da transformação social e à defesa do absenteísmo político (ROSSI, 1981, p. 61). Também é conhecido como um dos pais do cooperativismo, crítico à industrialização de sua época e ao liberalismo. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Charles_Fourier, acessado em 31/03/2014)

através de uma educação capaz de formar o homem e o cidadão, por meio de um desenvolvimento metódico das faculdades físicas, intelectuais e morais. A partir de então o novo homem, livre e autônomo, estaria formado.

Diante de todas essas “coincidências”, esta pesquisa tem por objetivo resgatar as raízes do pensamento que esteve presente na Pedagogia de Freinet: a educação das classes populares, a emancipação da classe explorada e a luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Esse resgate se dará a partir da base filosófica da pedagogia Freinet, levando em consideração o solo firme onde seu pensamento social foi plantado, ao mostrar a indissociabilidade entre a perspectiva filosófica e seu método, ao evidenciar o papel das lutas de classes em sua obra e a vinculação desta com as ideologias de seu tempo.

Para embasar teoricamente esta pesquisa, utilizarei como fontes primárias as obras do próprio professor Célestin Freinet. Também farão parte dessa categoria, os escritos de sua esposa Élise Freinet, que devido à convivência com o professor desde sua estada em Bar-sur-Loup, faz de sua obra parte importante para compreensão do método Freinet.

Como bibliografia auxiliar para fundamentar o pensamento freinetiano, serão

Para fundamentar o pensamento freinetiano como bibliografia auxiliar serão utilizados autores do campo anarquista do século XIX – e seus comentadores da atualidade – que estiveram envolvidos em um projeto educacional que visava a plena emancipação dos oprimidos. Partirei de Fourier, visitarei também Proudhon e a Educação Politécnica, Bakunin e a Instrução Integral, Paul Robin e o Orfanato de Cempuis, Sebastien Faure e a La Ruche, até Francisco Ferrer y Guardia e a Escola Moderna.

Usando como esteio o pensamento e a prática dos autores citados, assim como determinados conceitos derivados destas mesmas práticas e teorias, pretendo traçar a linhagem libertária que se encontra subjacente à obra de Freinet.

Levando-se em consideração que o pensamento de Freinet não faz de seus antecessores tabula rasa, torna-se necessário resgatar não apenas os acúmulos anteriores, mas principalmente o diálogo que se estabeleceu entre o patrimônio generosamente estendido a Freinet, na medida em que sua prática absorve as principais características

da escola emancipadora, proposta desde Fourier e o diálogo estabelecido por este com os seus contemporâneos, como Faure.

Destarte, a identificação das teorias aqui alinhavadas servirá também como fio condutor e simultaneamente método para fazer emergir, do conjunto sistemático da teoria de Freinet, seus aspectos mais claramente libertários.

A análise documental será a minha ferramenta para construir uma pesquisa fidedigna ao que se revela na bibliografia pesquisada. De acordo com os escritos de Cellard,

A análise documental trata de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação pesquisada (CELLARD, 2010, p. 295).

Exatamente por minimizar a influência do pesquisador tendencioso, e salientando que o fato da informação do documento circular em um sentido de mão única, ou seja, eu não pretendo buscar respostas além do que está no documento - é que defino esta ferramenta como a que melhor se adapta a esta pesquisa. Ao ter neste estudo o papel de resgatar as bases filosóficas da pedagogia anarquista presentes na obra de Freinet, eu busco ser bem minuciosa e fiel, no que diz respeito à sua obra.

Este trabalho será estruturado da seguinte maneira: introdução, três capítulos e considerações finais. O primeiro capítulo aborda o contexto histórico da França entre o final do século XIX e início do XX, assumindo o papel de clarificar o momento em que Freinet nasceu e cresceu; a influência republicana na escola da infância e na Escola Normal, das quais Freinet foi aluno, como também o ativo movimento sindicalista revolucionário na Federação de Ensino, que não foi menos importante na formação do jovem professor; sua passagem pela Primeira Guerra Mundial, a primeira classe docente, a filiação ao Partido Comunista Francês; a perseguição política, a expulsão do ensino público francês; mais uma vez a passagem pelos campos de concentração da Segunda Guerra Mundial e finalmente, a expulsão do Partido Comunista e sua escola em Vence, farão parte da construção do perfil de um professor profundamente enraizado em seu tempo. Com todas as suas certezas e dúvidas, inerentes a uma república recentemente implantada, perceberemos que Freinet nutria um profundo respeito pelas

crianças, e via na sua instrução completa, a saída para uma sociedade mais justa e igualitária.

O segundo capítulo busca resgatar o elo entre o pensamento freinetiano e as raízes da educação libertária. O uso de autores do final do século XIX, tais como Proudhon e Bakunin e suas influências para a educação, serão aqui nosso esteio forte para fazer a marcação da existência de uma influência não declarada até os dias atuais de um pensamento que marcou a sua atuação docente.

As deliberações sobre educação nos congressos da AIT, a partir de 1866, serão resgatadas para ressaltar sua forte influência no método freinetiano, principalmente aquelas que compõem as edições da Internacional Antiautoritária, após 1872.

A questão do sindicalismo revolucionário praticado por Fernand Pelloutier e aquele praticado por Célestin Freinet em sua contemporaneidade, como também a importância das bolsas de trabalho e a formação do operariado no seio do sindicato, defendido por Pelloutier e Freinet, comporão uma parte importante do segundo capítulo.

O terceiro capítulo estará incumbido de traçar as semelhanças entre a prática e o método Freinet com as práticas das escolas libertárias tomadas como referência, incluindo aqui as experiências de Faure com sua La Ruche e o Orfanato de Prévost, em Cempuis, que tinha a direção do professor Paul Robin. O alinhavar do cotidiano de ambas as práticas será capaz de nos dar um quadro para observação dos seus compromissos e anseios em relação à educação praticada naquelas escolas e sua peculiar semelhança com a escola de Freinet.

O último item terá a tarefa de trazer à tona as considerações finais referentes às observações e análises de um método que demorou uma vida para ser construído. Para Freinet é premissa fundamental, para a manutenção da vida do método criado por ele, a dinâmica da adaptação à realidade na qual está sendo utilizado, pois só assim assumirá o caráter de formar homens e cidadãos prontos para enfrentar as dificuldades da sociedade em que vive, combatendo as injustiças e desigualdades. Esse fator trouxe para esse método, ainda no embrião e nos dias atuais, uma característica revolucionária defendida pelos anarquistas no primeiro congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, e também por Freinet.

Com o objetivo de desenhar um pano de fundo do tempo histórico que antecede a vida de Freinet, lembramos que a França do pós 1871 atravessava um lento, mas

irresistível movimento em direção ao progresso, um número significativo de homens começava a participar de negócios; começava a ficar evidente que os poucos notáveis da sociedade diminuía e começava a surgir novas camadas sociais. Decerto, isso estava longe de garantir que todos eram iguais. Na prática havia pesos e medidas diferentes para partes distintas da sociedade. O direito ao voto abrangia tanto o grande proprietário de terras, o banqueiro e o dono das máquinas como também o povo humilde, que via no sufrágio universal seu poder de mudança no País, mas não exerciam as mesmas influências no Estado, pois os interesses eram distintos assim como suas classes. Os remanescentes do antigo regime precisavam travar combates duríssimos para manter suas posições na sociedade. Freinet não conheceu esse antigo regime, mas nasceu e cresceu nos resquícios dele e por isso precisou travar, junto com os humildes, a batalha que visava uma vida menos sofrida. E é a partir de então que minhas observações tomam forma nesse trabalho.

Capítulo I

FREINET E SUA TRAJETÓRIA

Exatamente na primavera de 1896, mais precisamente no dia 15 de outubro, que Célestin Freinet nasceu em um vilarejo no Sul da França chamado Gars, na região Alpes Marítimos. No seio de uma família de camponeses, sua infância foi como a da grande maioria dos que ali viviam: dedicado a ajudar os pais nas tarefas relacionadas ao cotidiano. A função de pastor de ovelhas, na região de Provença, foi a parte daquele cotidiano que coube ao jovem Freinet. E como toda atividade exercida pelos que habitavam aquele local, a função que coube a Freinet também fazia parte da vida produtiva do vilarejo. Era necessário que seu trabalho fosse realizado com dedicação para que a vida local seguisse seu rumo. Dessa forma, o menino Freinet via que seu trabalho era útil e produtivo para a sociedade em que vivia.

Era uma vida simples e sem luxo, mas que o mantinha em contato com toda a riqueza que a natureza poderia oferecer; cada descoberta deixava em sua vida uma marca de orgulho e prazer que carregaria até o fim de seus dias. E que com toda certeza, essa experiência e esse contato com o simples e belo da natureza, foi de extrema importância para a formação do professor que hoje faz parte da história da educação francesa.

Faz-se necessário a abertura de um espaço na história da vida de Freinet para lembrar o momento histórico da França, no final do século XIX e início do XX, pois o mesmo provavelmente não teria se transformado no homem que conhecemos se o contexto social e político não o tivesse influenciado.

Essa região da França, onde Freinet nasceu, era uma região ainda bastante atrasada em relação aos avanços da revolução industrial, iniciada no Reino Unido, a partir de meados do século XVII. Como relata Anne Marie Milon Oliveira em seu livro *Célestin Freinet: raízes sociais e políticas de uma proposta pedagógica* (1995), “Freinet encontra-se, assim, numa espécie de encruzilhada do “velho” e do “moderno”, num mundo ainda pré-capitalista ‘com sobrevivências do medieval’” (OLIVEIRA, 1995, p.92). Nessa França, a existência da escola pública primária já estava totalmente

consolidada, pois tida como a “pedra angular do edifício republicano” (OLIVEIRA, 1995, p.93) não poderia deixar de assim ser. A República já era realidade há algum tempo, e o pensamento positivista estava influenciando praticamente todos os setores franceses naquela despedida do século XIX. As reformas democráticas e os progressos da esquerda tomavam conta da França. A necessidade de inovação era profunda, por isso existia a tendência de eleger para os cargos de governos quem realmente a almejava. Os revolucionários haviam se organizado, como jamais feito, em torno dos partidos socialistas e se proclamavam internacionalistas, e dessas grandes reformas republicanas finalmente nasceu, em 1881, o ensino gratuito e, em 1882, tornava-se laico e obrigatório (DUROSELLE, 1976, p. 63). Ensino, que de laico nada tinha, como será observado mais a frente com a intervenção da igreja católica por intermédio do Estado nesse setor obrigatório, mas não de qualidade, como aguardavam os camponeses dos arredores de Paris.

A existência de Freinet se deu em uma família onde os pais eram pequenos camponeses, mas conhecedores das dificuldades da vida. Ele conhece a pobreza, mas não a miséria. Seus pais possuem algo mais do que a maioria da população daquele povoado, eles tem algo além da força dos braços e do suor do rosto para garantirem suas sobrevivências. E talvez até por isso, o jovem garoto tenha tido a oportunidade de estudar um pouco mais do que as outras crianças que pertenciam às famílias mais necessitadas do lugarejo onde morava. Analisando o que é encontrado nos livros, é possível delinear claramente que sua família ainda compartilha a ideia de que a força do trabalho era uma força autônoma, ou seja, uma força que deveria, antes de qualquer coisa, servir para suprir a existência do próprio ser humano, pensamento esse que, com o avanço do sistema econômico capitalista, começa a ser desvalorizado e até mesmo apagado das mentes dos trabalhadores pelos detentores do capital. Estes, os detentores do capital, passaram a incutir na cabeça das pessoas mais necessitadas, que seria possível adicionarem à sua força de trabalho um valor monetário, onde o sistema econômico fosse capaz de pagar por ela. E assim, estes pequenos camponeses e trabalhadores da terra já não seriam mais detentores das únicas coisas que garantiriam a sua sobrevivência: a força de seus braços e o suor de suas têmporas. Estas já não lhes pertenciam mais. Essa força agora teria um preço, e esse preço não era fixado por quem a detinha e, sim por quem a comprava.

A história nos mostra que, desde o surgimento da relação de exploração da mão de obra trabalhadora pelos capitalistas, não houve mais nenhuma relação que não fosse de exploração e usurpação de uma parte significativa da vida do proletariado. Usurpavam não só as suas forças, mas também o seu tempo, que seria dedicado a apreciação e formação de sua opinião crítica em relação ao mundo onde estavam inseridos. A relação entre o tempo gasto de suas vidas no trabalho era miseravelmente recompensado com uma pequena quantia em dinheiro que daria apenas para suprir parte das necessidades básicas de cada indivíduo – o que o manteria de pé para o próximo dia de serviço.

Foi nesse contexto francês que o garoto Freinet saiu de seu mundo no campo e passou a frequentar as salas de aula, aos sete anos, na condição de aluno. De seu mundo sobrou muito pouco ou quase nada, e isso ficou bastante claro quando, mais tarde, o próprio Freinet, em seu livro *A Educação do Trabalho* (1998) relatou que

A escola não me marcou nem para o bem nem para o mal. Já que decerto não poderia me marcar para o bem, alegro-me que não tenha marcado para o mal, que tenha sido neutra, que tenha passado como algo anônimo por meus dias de criança, como água que escorre em argila ressecada (FREINET, 1998, p. VIII).

Essa escola que Freinet descobriu em sua infância era a escola fruto de uma “democratização forçada” da instrução, que se deu na França a partir de 1871, muito decorrente das necessidades apontadas pelos radicais da Comuna de Paris, atacados pela república que na intenção de recuperar a confiança do povo, derramou o sangue de cerca de trinta mil homens naquele mês de março (DUROSELLE, 1976, p.60). Mesmo diante desse fato é preciso fazer a ressalva de que, a escola da república destinada a parcela da sociedade que Freinet fazia parte pouco formava para o exercício da verdadeira democracia recém-iniciada. Acredito que o contexto em que esse livro foi escrito é deveras importante para a melhor compreensão dessa fala. *A Educação do Trabalho* foi escrito no momento em que Freinet tinha sido obrigado a interromper seus trabalhos na escola que lecionava, em Saint-Paul de Vence, e fora levado para um dos campos de concentração da Segunda Guerra Mundial. Esse assunto será retomado mais a frente neste mesmo capítulo, mas faz-se necessário mostrar agora que sua opinião a respeito da escola que se fez presente em sua infância apareceu em seus escritos no momento em que a dor física, provocada pelas péssimas condições de sobrevivência do local, estava acompanhada da dor causada pela distância dos queridos, da sua escola, da

escola que ele havia lutado para que existisse de forma diferente daquela que fez parte de sua infância.

Essa declaração faz transparecer não só a decepção com a escola que ele frequentou, mas também o incomodo com a falta de marcas que deixou naquele homem. Como está explícito no relato, não deixou marcas nem para o bem, nem para o mal; ou seja, essa teria sido a escola incapaz de provocar no aluno sequer as condições de revolta contra sua condição na sociedade, era a escola que se mantinha neutra perante a situação de penúria de seus alunos. A opção de manter-se naquela posição diante do sistema a transformou apenas na escola onde sua principal função era estimular a continuidade na formação de sujeitos conformados com a sua cruel realidade.

Embora essa declaração venha do próprio Freinet, não acredito que de fato aquela escola não tenha produzido nele nenhuma marca. Acredito, portanto, que diante da inocência da sua infância, ele preferiu guardar apenas as lembranças boas que esse momento da sua vida lhe proporcionou. Sua convivência com a criação de animais, seu contato com as flores e a horta deixou em Freinet uma enorme sensibilidade para o quê e como a natureza poderia influenciar em sua formação, enquanto ser agente da transformação do seu dia a dia, ao passo que o ambiente escolar deixou apenas uma vaga lembrança de um lugar inóspito, onde o único empenho dos “mestres das primeiras letras” era inculcar na cabeça dos pequenos alunos os saberes de um futuro cidadão. Mas não o cidadão consciente de seus direitos e também dos seus deveres, e sim o cidadão conformado e adestrado para obedecer de forma adequada os princípios do capitalismo.

Dessa escola, o garoto Freinet certamente carregou a rejeição pela “falta de esperança otimista na vida⁶” que pairava naquele ambiente. De fato, nessa fase da sua infância, ele ainda não tinha nenhum argumento ideológico, mas o incomodo que a educação fornecida a ele causou, fez com que ele crescesse e começasse a ver o mundo por um viés mais crítico que o de costume. De fato, a rejeição pela sua escola da infância faria nascer nele, um pouco mais tarde, o desejo de mudança, não só daquela escola, mas a mudança da França que aguardava outras crianças.

⁶ 30º Invariante Pedagógica, de uma lista de 30 invariantes pedagógicas elaboradas por Freinet e divididas em 3 blocos, sendo eles: 1º bloco (1º a 3º) – a natureza da criança, 2º bloco (4º a 10-B) – as reações da criança e 3º bloco (11º a 30º) – as técnicas educativas (WHITAKER, 1989, p.99).

O menino Freinet cresceu e optou por seguir o caminho que uma parcela dos filhos de camponeses daquela época escolhia: seria professor. Embora carregasse uma longa história de rejeição à escola da infância, Freinet tinha passado por ela com bom aproveitamento, e assim, aos 15 anos, também obteve sucesso no concurso de admissão à Escola Normal masculina de Nice.

A Escola Normal francesa era uma instituição bastante conservadora, característica que se estende até os dias atuais, o que fazia dela um local onde os ideários republicanos da época eram intensamente divulgados. Segundo Oliveira (1995, p.98), a Escola Normal era o principal centro de difusão da ideologia republicana e um exemplo de pensamento divulgado através da Escola Normal era a visão de que o professor deveria se comportar diante da profissão como um padre diante do sacerdócio. Dessa forma, o professor deveria abraçar o magistério como se fosse uma verdade revelada, postando nessa verdade uma fé indiscutível. Sua dedicação ao magistério deveria ser tamanha, que deveria implicar na renúncia de si mesmo. Mas essa não era a única característica dessa Escola.

Outra característica está ligada ao fato de que esse é o período que antecede a Primeira Guerra Mundial; é também o momento em que o sindicalismo docente está surgindo na França. Como é característico dessa época, todo o sindicalismo francês encontrava-se influenciado tanto pelo ideário socialista quanto pela herança do pensamento de Proudhon. E o contato de Freinet com esse sindicalismo, durante os anos passados na Escola Normal, influenciou de forma bastante contundente suas decisões no futuro.

Vale reforçar ainda que o pensamento positivista embriagava todo o ambiente escolar nesse mesmo período. Para os republicanos, o saber intelectualizado era o motor do progresso social e moral da sociedade. E não é preciso ser muito conhecedor do pensamento freinetiano para perceber que este saber intelectualizado não teve tanto valor em sua obra quanto aquele vindo da prática educativa e troca de saberes junto aos seus alunos. O saber empírico que cada aluno trazia para a sala de aula, a realidade de cada vilarejo, era muito mais importante e valorizado em seu método do que o saber livresco ou escolástico, como ele mesmo chamou em diversas partes de seus escritos.

Mas o desejo de tornar-se professor foi interrompido quando cursava o terceiro ano de estágio supervisionado. Aos dezenove anos, o exército francês, por conta da

Primeira Guerra Mundial, em 1914, o convocou para ingressar nas frentes de batalha em defesa do país, obrigando-o a abandonar a Escola Normal. A Grande Guerra, como é chamada pelos historiadores, era um “mergulho no escuro”, segundo Duroselle (1976). Acreditava-se que seria curta, por isso até mesmo os operários das indústrias de guerra foram convocados. Mas o inesperado aconteceu e a guerra durou quatro anos, tornou-se uma sangrenta luta que custou a vida quase 1 milhão e quatrocentos mil franceses e 1 milhão e setecentos mil alemães (p.71-72).

A conduta de Freinet nas trincheiras da guerra foi invejável, ou talvez fosse a única alternativa para os que estavam ali, lutar para defender a própria vida já era uma tarefa que exigia o limite da resistência humana e como a maioria dos professores primários, logo se torna um suboficial (OLIVEIRA, 1995, p.108). Mas, como é amplamente divulgado na bibliografia pesquisada, apenas alguns meses após ter ingressado na guerra em defesa de seu país, teve um dos pulmões lesionado durante um combate, e essa lesão foi bastante agravada pela ação intoxicante de alguns gases. Passou por um longo período de convalescência, e este foi um tempo onde o jovem Freinet refletiu bastante sobre as questões do ideário republicano difundido durante sua estada na Escola Normal, principalmente a respeito da confiança cega na educação livresca como motor do progresso e também a questão do patriotismo, que sempre foi uma poderosa arma da burguesia para convencer o povo a abraçar seus ideais como se fosse vontade própria. A revolta de Freinet contra esse sentimento fica bastante clara na reflexão citada por Oliveira (1995):

Percebíamos nas trincheiras que os deuses que 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 (FREINET *apud* OLIVEIRA, 1995, p.108).

Já se fez notar, nestas palavras de Freinet, o incomodo do jovem aspirante a professor com as ideias que foram plantadas em sua mente no período de sua formação. Para ele, a importância dada ao patriotismo pelos republicanos já não tinha a importância anterior. A pátria pela qual ele sacrificou sua formação era a mesma pátria que o tinha posto na situação em que se encontrava: com dificuldade até mesmo na simples tarefa de falar. E diante dessa situação, a revolta contra essa pátria que ele chamou de madrasta era o sentimento mais humano que poderia ter.

O pensamento socialista libertário neste momento acaba influenciando Freinet, barreiras materiais que limitam a pátria republicana devem ser derrubadas. Aquela pátria que os republicanos diziam ser a pátria dos trabalhadores não existia, pois esta pátria – a dos trabalhadores – seria toda classe trabalhadora unida. E essa, vai muito além das barreiras geográficas criadas pelos detentores do poder.

Essa postura internacionalista se fez presente na obra de Freinet. Quando não a consideramos, abdicamos de uma característica chave para a compreensão de sua obra. Essa característica vem do ideário socialista ao qual Freinet se aproximou na sua passagem pela Escola Normal. Apesar da predominância do pensamento republicano, alguns de seus professores aderiram à Federação de Ensino, e segundo Oliveira (1995, p.122), todo o sindicalismo francês sofre forte influência anarquista; por isso, não é estranha a defesa do internacionalismo por Freinet.

Depois de quatro anos do episódio do ferimento de guerra e sua passagem por vários hospitais, os médicos indicaram a sua aposentadoria por invalidez, o que para alguns representaria a honra de ser um aposentado que serviu à pátria. Neste período, Freinet tinha cerca de vinte e quatro anos, e aposentar-se por invalidez – que era seu direito – não teria nenhuma conotação de honra; era sim a sua sentença de fracassado diante da vida. Mas afinal, qual seria o seu ofício, se o que lhe restava, além de uma esperança admirável, era um filete de voz?

Parece que Freinet “renasce das cinzas” (FREINET, E., 1978, p.68). Assim como uma águia ferida, que não aceita a morte, ele assume a sua primeira classe, sem perder as esperanças e, nem esquecer que quem o aguardava eram crianças como ele tinha sido, cheias de vida e com muita curiosidade pela vida.

1.1 Freinet e o seu caminho no magistério

Foi em 1920 que Freinet iniciou sua carreira no magistério. Como professor adjunto, assumiu sua primeira turma em uma escola situada em um vilarejo chamado Bar-sur-Loup, na mesma região de sua cidade natal. A turma era composta por cerca de trinta e cinco alunos de diversas faixas etárias, que cursavam séries diferentes e em sua maioria eram filhos dos pequenos camponeses pobres daquele lugar. Todos pareciam muito apáticos em relação à escola e esse comportamento se deve ao fato de muitos deles não se comunicarem em casa usando o francês, e sim o dialeto daquela aldeia. E o regulamento imposto pela república era bem claro: na escola só se falava o idioma

oficial, o francês⁷. Tal atitude trazia para a escola mais uma característica desacolhedora e de caráter sectário, que excluía a maior parte do público escolar de seu ambiente. Interessante notar que esse fato contribui mais para o “dividir para governar” do que para o “educar para emancipar” defendido por Freinet, assim como agrega ao cotidiano escolar mais uma característica capaz de dificultar o bom andamento da prática docente.

O local em que funcionava a escola era uma casa bastante velha, que foi adaptada para funcionar enquanto tal. Toda a arrumação das salas de aula era à maneira tradicional, com cadeiras enfileiradas e um estrado, que servia para deixar o professor em nível mais elevado que os alunos. Também tinha uma pequena mesa, onde o professor apoiaria o seu parco material de trabalho. O ambiente era pouco arejado e quase não tinha iluminação. Existiam algumas janelas, que segundo o regulamento, deveriam ser instaladas suficientemente altas para que os alunos não avistassem o que estava lá fora. A escola estava num ambiente muito empoeirado e sujo, o que prejudicava muito a atuação do debilitado professor Freinet. Demonstra-se nessa descrição não só a falta de zelo pelas condições materiais da escola, mas também o atraso em relação aos avanços pedagógicos que deveriam estar presentes nas escolas do século XX. Tratava-se a educação do “novo mundo” da mesma maneira que era antes da instauração da França Republicana, mantendo o seu caráter autoritário e desprezando o diálogo que deveria existir tanto entre alunos quanto entre aluno e professor.

Mas esse era só o início de uma longa e tortuosa jornada que Freinet enfrentaria. A situação era bastante agravada com a chegada do inverno, pois a chaminé de uma estufa jogava fumaça para dentro da sala de aula, o que tornava o ambiente da escola insuportável.

Freinet começava suas aulas e imediatamente os alunos demonstravam sua insatisfação e transformavam-se em crianças inquietas, falantes e bastante indisciplinadas. Essa insatisfação certamente trazia para o professor Freinet certas recordações da sua infância, quando suas brincadeiras, passeios e até o pastoreio das cabras – atividades que lhe rendiam grande aprendizado e eram carregadas de sentido – tinham que ser interrompidas para ir à escola. Assim, a escola não havia mudado,

⁷ Essa imposição decorre da universalização do ensino, trazida pela Revolução no final do século XVIII. Até então, toda educação estava nas mãos da Igreja Católica e posteriormente passou para as mãos do Estado, que proclamou a educação como um serviço público. Sua intenção era libertar a escola da tutela eclesiástica, universalizando o ensino. Assim, toda a escola francesa deveria falar o francês, abandonando seus dialetos locais, que até então eram aceitos pela educação fornecida pela igreja.

continuava sendo o local onde a imaginação fértil das crianças era cerceada, moldada, tolhida e submetida aos saberes impostos arbitrariamente pelos desejos do governo republicano, que não conhecia a realidade das aldeias e vilarejos franceses.

O cenário da escola em que Freinet lecionava estava muito distante daquele vivo e alegre no qual havia passado sua infância e aprendido os afazeres da vida. Ali nada tinha o encanto da descoberta. Essa escola não preparava seu aluno para a vida, não dava atenção às crianças que tinham nascido e vivido no campo, de pé no chão e cheias de vida própria, ali era somente a escola que a burguesia designava para o filho do povo. Como não era interesse das camadas mais altas da sociedade a existência de um povo com uma formação que possibilitasse a criação e a crítica, todas as escolas destinadas aos oprimidos serviam como centros de formação de mão de obra onde era imposto um saber livresco, morto e sepultado, incapaz de resgatar a capacidade de criar, a capacidade de questionar a própria existência.

A França era um país que havia passado pela Revolução Burguesa há pouco mais de um século, e as consequências e conquistas desse processo ainda não haviam chegado a todas as cidades, aldeias e vilarejos franceses, principalmente as questões relativas à escola primária.

Aquela escola que estava diante do professor Freinet e que servia àquelas crianças não era nem a escola do presente, porque não refletia a realidade da França naquele momento, muito menos valorizava as condições materiais e imateriais do vilarejo. Também não era a escola do futuro, pois com seus métodos ultrapassados, dificilmente alcançaria o progresso da França do século XIX. Era uma escola que não formava o aluno para as mudanças nos campos social, político e econômico que a França vivia naquele momento histórico. Relembrando Silvio Gallo (1999, p. 18) aquela escola estava mais preocupada com a instrução⁸ do que com a educação do aluno, embora uma não exclua a outra, mas se complementam. Pensando por esse viés, é possível afirmar que nem mesmo a instrução apontada pelo autor era feita de forma consistente, pois os alunos formados por aquela escola não eram sequer instruídos para

⁸ Para Gallo, instrução é o ato instrumentalizar o aluno, fornecendo a ele os aparatos básicos para que possa se relacionar satisfatoriamente com a sociedade e com seu mundo, resumindo-se a transmissão de conhecimentos, enquanto a educação encarrega-se de ajudar a formar uma postura social, uma personalidade. Então, de posse dos conhecimentos o sujeito educado é capaz de relacionar-se de maneira plana, autêntica e satisfatória. (*conf.* GALLO, *in*: Alves, Nilda e Garcia, Regina Leite. O Sentido as Escola. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p.20).

fazer parte do sistema econômico daquela França, mas sim condicionados a continuar na ignorância perpetuada naquela cidade.

Freinet expressou sua opinião em relação a essa escola pública em sua obra *Para uma Escola do Povo* (1996), quando ele diz que

Essa escola pública adaptada à vida do período de 1890-1914, e que insiste numa concepção pedagógica, técnica, intelectual e moral hoje ultrapassada, não corresponde mais nem ao modo de vida, nem às aspirações de um proletariado que adquire, a cada dia, maior consciência de seu papel histórico.

Essa escola já não prepara para a vida, não está voltada nem para o futuro, nem mesmo para o presente; ela insiste em um passado caduco, como aquelas velhinhas que, por terem alcançado um sucesso merecido durante sua juventude, não querem mudar em nada seu gênero de vida, nem a moda que tão certo dera, e amaldiçoam a evolução, ao seu redor, de um mundo condenado (FREINET, 1996, p.3).

Na realidade, aquela escola funcionava como ferramenta de consolidação de uma república que ainda não havia se feito presente no vilarejo. Dentro dessa lógica, estava a serviço do sistema econômico para formar mão de obra especializada para esse sistema, que não valorizava as particularidades de cada local, não enxergava – ou não queria enxergar – que cada povoado tinha sua própria cultura e seu próprio meio de sobrevivência. A escola se comportava como uma escola esquizofrênica, fora de sua realidade, que desprezava a existência daquele ser humano na sociedade. Ao que parece, devido ao processo de democratização da Europa iniciado em 1871, (DUROSELLE, 1976, p.61) que fez com que a instrução fosse obrigatória em muitos países, a ausência de escolas em povoados distantes do centro econômico e cultural francês era inadmissível, e para cumprir tal exigência, discrepâncias na qualidade ficava evidente na educação das classes populares, Freinet percebeu que os interesses daquele povo não coincidiam com os interesses daquela política educacional, ali estava uma escola que não supria as necessidades das pessoas daquele povoado.

Freinet compreendeu que ele não tinha condições de praticar a docência naquele modelo educacional. Devido aos ferimentos sofridos na guerra, tinha o tom de voz baixo e sentia muita falta de ar, o que o impossibilitava de ficar naquele ambiente. Ele sabia que não era possível praticar a verdadeira educação em tais condições, era preciso levar em conta a vida que seus alunos tinham naquela aldeia onde a escola estava instalada e até as suas próprias condições físicas.

O ambiente claustrofóbico fazia com que Freinet, em meio à aula, pedisse ajuda ao diretor sempre que sua dificuldade pulmonar se tornava insuportável. Após recuperar o fôlego, a imobilidade e o desespero tomavam conta do jovem professor que só tinha um desejo: viver.

Mesmo quando, ao fim de cada consulta com o médico do vilarejo, Freinet ouvia sempre o mesmo conselho: “- Não seja teimoso. Pegue em si e volte para sua aldeia para descansar tranquilamente em paz e sossego. Sabe perfeitamente que não se vai aguentar muito tempo nesta sagrada profissão...” (FREINET. E., 1978, p.18). Mas a “teimosia” de Freinet não o deixou em nenhum momento cogitar a possibilidade de acatar os conselhos do médico, pois já que ele não gozava das alegrias que a juventude lhe proporcionaria, mergulhou dentro de si mesmo, procurando razões para fazer com que sua vida fosse menos sofrível. Segundo Élise (1978)

A imobilidade a que estava condenado ensinou-lhe uma certa maneira de pensar, uma maneira exigente de se apoderar da realidade, de a dissociar e de a reconstruir sob o ângulo do seu saudável bom senso aldeão, que até agora constituía sua única riqueza intelectual. (p.19)

Essa maneira exigente de se apoderar da realidade permitiu que Freinet compreendesse as necessidades daqueles alunos. Aquelas crianças precisavam aprender mais que a leitura e a escrita, pois elas eram um “misto de poeta e pensador”, e precisavam estar a serviço da criatividade, ter esperança de um mundo melhor. Acho oportuno pensar o quanto aquele professor tornava-se, com o passar do tempo, uma “pessoa perigosa” aos olhos daqueles que detinham o poder, pois mesmo com os avanços que o regime republicano representava para a sociedade naquele momento, ele desejava mais. Freinet não queria praticar aquele tipo de educação, ele exigia uma educação que efetivamente atendesse aos interesses da criança francesa de acordo com os diferentes ambientes onde essa criança estivesse inserida, o que fazia dele cada dia mais um homem revoltado⁹, como sempre defendeu Pelloutier (CHAMBAT, 2006, p.29).

Aquela esperança parecia habitar lugares mais belos, parecia estar por trás das altas janelas da sala de aula, perdida no bosque que contornava a escola, ao alcance do olhar comprido das crianças que se apoiavam na ponta dos pés para observá-la, em seus movimentos e colorido, que pareciam desenhados em seus olhos quando o professor as

⁹ Esse “homem revoltado” de Pelloutier será tratado em um subitem no próximo capítulo.

atrapalhava, reivindicando sua atenção. Parecia que a chegada do novo século insistia em aguçar a curiosidade das crianças e por mais que o professor tentasse fazer o que o século passado deixou como lição o olhar das crianças se direcionava para longe dali, buscavam sempre a continuidade da vida que avançava para o interior daquelas quatro paredes.

Aquele cenário pouco agradável da sala de aula provocou novas atitudes em Freinet: ele propôs a seus alunos um passeio pelo vilarejo durante a aula. A esperança era que as crianças ficassem menos agitadas e o próprio professor pudesse ter um tempo extra para refrescar-se ao ar livre.

De uma necessidade real do professor, nasceu o que conhecemos hoje no método Freinet de “aulas-passeio”, termo bastante polêmico para a época, pois quem acreditaria que uma atividade ao ar livre, longe do autoritarismo característico do professor primário, em uma situação de contato com a natureza e longe dos livros, se efetivaria em educação?

No momento que as crianças estavam fora da sala de aula, Freinet aproveitava não só para recompor seu estado físico, mas também para observar o encanto das crianças ao terem contato com cada planta ou animal que compunha o seu dia a dia fora daquela sala de aula insalubre. Durante o caminhar pelos campos, observavam os gestos metódicos e precisos do ferreiro, do tecelão ou do marceneiro, que até os inspiravam o desejo de imitar. Para Freinet, aquele era o melhor momento e o melhor local para que o processo de ensino e aprendizagem obtivesse sucesso. Ali as crianças percebiam que as palavras do professor, que vinham na tarefa de explicar ou evidenciar a importância daquelas atividades, já não eram desconectadas do seu cotidiano, e sim estavam diretamente vinculadas a ele.

Freinet passou então a estender essa prática das aulas passeio para mais dias da semana, pois notava que o comportamento das crianças mudava durante esses períodos. Mas segundo Freinet, “...isto era ainda apenas uma brecha luminosa feita provisoriamente na parede da escolástica” (FREINET, 1975, p.24), pois não havia outra maneira de ensinar a leitura senão o uso do livro; e assim, no retorno dos campos, “resignado”, Freinet pedia aos alunos que abrissem seus livros na página do texto do dia.

Todo o encanto e curiosidade que estavam alojados no aluno eram rapidamente dilacerados pelo contato com os livros, que Freinet chamou de manuais ultrapassados, distante da realidade e sem vida que os aguardavam sobre suas mesas. Essa era mais uma dificuldade que o professor precisava enfrentar, pois “verificava-se um divórcio total, e inevitável, entre a vida e a escola. O trabalho que éramos deste modo, obrigados a fazer, perdia por esse fato todos os benefícios do trabalho vivo, tornando-se uma tarefa fastidiosa em qualquer objetivo” (FREINET, 1975, p. 24).

Esses manuais eram determinados por pessoas vinculadas aos ministérios, que ocupavam cargos de direções ou chefias, que por vezes, não estavam na tarefa de ensinar havia já algum tempo. “Dessa forma só acidentalmente esses manuais satisfariam as necessidades das massas” (FREINET, 1975, p. 18).

De fato, nota-se que o professor que estava na sala de aula não tinha nenhuma interferência na escolha do material que iria usar durante o ano letivo, e isso fica evidente na fala do professor francês.

Na base, não tínhamos voto na matéria. Esperávamos humildemente que outros falassem e decidissem por nós, como antes da criação das organizações sindicais os operários entregavam a defesa de seus interesses àqueles que, contramestres e chefes de empresa, dispunham do tempo e possuíam a instrução que os habilitava a ocuparem-se, supõe-se, dos interesses dos trabalhadores (FREINET, 1975, p.18).

Todavia aquele professor não estava disposto a entregar as decisões de sua vida nas mãos do poder que mal o conhecia. Eles desconheciam toda sua história, suas dificuldades, e pior, não conheciam os maiores afetados por uma escola morta: os alunos que a frequentavam.

Por isso era preciso, mesmo com toda dificuldade de um professor que atuava em uma escola distante da capital francesa e que sofria todas as consequências deste fato, procurar técnicas fora da postura tradicional escolar para que fosse possível tornar a tarefa de educar e aprender menos enfadonha para os atores envolvidos.

Para o professor, a leitura se tornaria mais interessante se aqueles alunos pudessem ler textos relativos aos seus passeios, realizados após o almoço. Esta seria a forma de transformar as páginas dos manuais atrasados em textos vivos, e assim poderiam encontrar o interesse pela escrita e pela leitura.

A brecha luminosa foi logo ampliada quando o professor Freinet descobriu, na oficina de um tipógrafo, um material de impressão com um sistema de composição bem simples e um prelo de madeira, que poderia permitir a impressão dos textos produzidos pelos alunos. Era um material bastante simples, permitia apenas a impressão de textos de no máximo sete linhas. Mas já seria grande o avanço, pois Freinet não esperava que os alunos se mantivessem tão apaixonados por um trabalho tão complexo quanto aquele. Na opinião do professor, essa paixão se dava pelo fato de estarem tão acostumados a tarefas que eram impostas e que exigiam grande esforço, que realmente não poderiam imaginar que outra tarefa menos pesada fisicamente e mais agradável pudesse fazer parte de seu cotidiano (FREINET, 1975, p.25).

Não era simples o manusear daquelas peças, mas isso não tornava impossível a composição de seus textos. Bem rápido, os autores inquietos já manuseavam muito bem as peças que compunham aquele rudimentar material, e orgulhosamente imprimiam seus próprios textos, que eram a expressão da vida que passava a existir naquela sala de aula.

Daquele momento em diante, já não era mais necessária a utilização daqueles livros ultrapassados impostos pelo governo francês no exercício da leitura. Diferentemente, ao chegarem das aulas-passeio, as crianças logo se dispunham a transcrever para o quadro negro suas experiências daquela tarde, para mais adiante, delicadamente, separar cada *tipo* que usariam na impressão da mais real expressão de seu aprendizado. Freinet estava então materializando um sonho, não pessoal, mas de toda uma categoria de *mestres-escolas* que sonhava com uma educação mais viva: a educação já não fazia parte de um trabalho improdutivo da criança. Ela trabalhava e via o resultado daquele trabalho em sua própria realidade, o que a satisfazia e cumpria o papel de estimulá-la a buscar sua evolução enquanto indivíduo que compunha uma classe.

Ao descobrir o efeito da tipografia na escola, Freinet logo fez questão de divulgar seu sucesso com os alunos para os demais companheiros de profissão, atitude que revela em Freinet um comportamento bastante diferente daquele adotado por outros profissionais que também trabalhavam com a educação de crianças que, quando descobriam alguma ferramenta inovadora, logo tratavam de patenteá-la para garantir que sua ideia não fosse modificada. Mas segundo o próprio Freinet, “fazendo isso, termine-ia afastado, desde o princípio, da massa dos educadores” (FREINET, 1975, p.21).

Sua técnica não deveria estar “engessada” em um modelo, presa a uma data ou a um público, mas deveria ser utilizada de forma que professores como ele e alunos como os dele, tivessem a possibilidade de ter acesso à educação de qualidade e completa. Uma educação que fosse capaz de formar um homem que não estivesse com sua cabeça divorciada das suas mãos, e para isso foi necessário “o rompimento do círculo do individualismo estéril” e assim, “em vez de guardar segredo sobre esta descoberta” diz Freinet “lancei-a deliberadamente no crisol da cooperação” (*idem*) para que cada um dos que sentisse a necessidade, e estivesse disposto a se arriscar em uma nova técnica, tivesse acesso ao que foi construído dentro da sua necessidade, e por isso deveria ser modificada de acordo com a necessidade alheia.

Fato é que aquelas primeiras impressões não eram de qualidade, mas exprimiam muitíssimo bem o entusiasmo dos alunos com a novidade. A possibilidade de ver suas observações tomarem forma de textos impressos elevava a autoestima daquelas crianças. Não recebiam muitos elogios de pessoas que não estavam envolvidas no processo. Até o diretor da escola, quando passava pela porta da sala, e os via tratando cuidadosamente de cada impresso, fazia um ar de reprovação ou de deboche. Mas os pequenos não se sentiam ofendidos e logo respondiam que “hoje pode não estar bom. Mas ontem o Sr. precisava ver como ficou bom” (FREINET. E., 1978, p.41). E a cada dia, era mais vida que brotava naquela classe de crianças que, até pouco tempo, não passavam de seres tristes e completamente sem esperanças de um dia produtivo na escola.

Mas nem tudo estava resolvido. Aliás, esse era apenas o início de uma longa batalha que estava sendo travada em favor de quem estava sedento de todas as necessidades básicas para sua formação – as crianças pobres. Para Freinet, o que estava sendo realizado naquela escola tinha um valor pedagógico imensurável, e por isso precisava romper as barreiras da escura sala de aula. Ele enxergou essa oportunidade em uma reunião sindical que estava para acontecer em Nice. Com muito entusiasmo, recolheu os melhores impressos de seus pequenos, pôs no bolso e, com a sabedoria de um camponês que carrega sementes de uma árvore na certeza que dará bons frutos, dirigiu-se não só a reunião da Frente Unitária, mas aos seus companheiros para mostrar-lhes o feito de seus alunos.

No momento em que os professores se reuniram para saborear um café, Freinet aproveitou e expôs os trabalhos de seus alunos. Afinal, seria uma forma de saber qual

seria a reação dos presentes na assembleia geral. E então, antes mesmo de apreciarem o valor pedagógico da obra que lhes estava apresentando, aqueles professores voltaram os olhares para a qualidade do papel que fora usado para tal tarefa. De fato, o papel utilizado não foi dos melhores – era o verso dos bilhetes de voto das últimas eleições para o legislativo – mas já não havia orçamento para papel de melhor qualidade, visto que Freinet gastou um valor significativo na aquisição da impressora. E esta não foi a última reprovação daqueles que estavam presentes naquela assembleia; ainda havia uma professora que estava fingindo ler o texto, e ao levantar o olhar, que somente expressava pena, disse: “ – Meu pobre Freinet, você nunca há de fazer nada de prático!” (FREINET. E., 1978, p. 42). Mas este tipo de comentário não intimidava Freinet, este era mais um desafio para fazê-lo prosseguir em seu trabalho pedagógico.

Para Freinet a qualidade do papel até tinha alguma importância, pois se pudesse ser usado um papel de qualidade superior, o trabalho de seus alunos teria outra aparência. Mas o que Freinet queria que fosse avaliado e apreciado por aqueles companheiros era a obra que a nova ferramenta – a impressora – vinha operando na classe daquele pobre lugarejo onde ele lecionava. Agora a educação da criança não era mais exterior a ela, pois participava ativamente de sua própria educação.

Ao refletir sobre essa cena, chegamos a acreditar que Freinet não obteve nenhum sucesso naquela tentativa de exposição de sua obra. Ledo engano, pois naquele grupo estava presente Barousse – militante e artista, que era bastante respeitado no período pós Primeira Guerra Mundial. Ele editava uma revista chamada *Clarté* e já havia acolhido alguns artigos escritos por Freinet, nos quais o professor divulgava seus interesses sociais e pedagógicos. Barousse, sem a menor hesitação, interessou-se pelo assunto e marcou uma entrevista com Freinet.

Freinet compareceu à entrevista e logo entregou o material impresso de seus alunos a Barousse, que folheou calmamente aquele livrinho confeccionado com tanto carinho pelos alunos da distante Bar-sur-Loup. E sem nenhuma objeção ao trabalho apresentado por Freinet, mais uma vez pôs a coluna de sua revista à disposição do professor camponês para a divulgação daquele trabalho.

Para Freinet, estava claro que toda pedagogia popular deveria partir dos interesses das classes menos favorecidas, pois só elas sabiam das suas necessidades. O que Freinet não imaginava é que o dono da revista *Clarté* também compartilhava dessa

ideia (FREINET. E., 1978, p.43), e foi a partir da divulgação de seus trabalhos nesta revista que a obra de Freinet começou a ter uma grande projeção, que rompeu as barreiras da França.

A partir de algumas economias do próprio professor durante as férias, ele consegue comprar algumas folhas de melhor qualidade, e finalmente aqueles impressos teriam melhores resultados em folhas alvas e lisas. Veio então a ideia de perfurar as folhas e reuni-las com um cordão. Mais um breve pensamento criativo, e com a ajuda de dois parafusos com prendedores, nasce o Livro da Vida. Seria ele embrião do maior movimento pedagógico de todos os tempos, e teria surgido no seio da massa dos trabalhadores.

O Livro da Vida reunia os textos impressos pelos alunos, gravuras do dia, mensagens que eles achavam importantes, e passou a ser realmente o livro da vida daquela turma, pois ali eram feitos os registros do cotidiano de cada aluno, enquanto indivíduos pertencentes a um grupo.

A simples descoberta da técnica da Imprensa Escolar, que já havia evoluído para Texto Livre¹⁰, agora evoluía para o Livro da Vida, e essas descobertas não pararam por aí e a após as anotações diárias das dificuldades e sucessos da turma, o professor pensava em uma maneira de sanar ou amenizar um sofrimento coletivo devido à escassez de material escolar. Mas o que se torna mais importante nesse momento é ressaltar que esta descoberta não só modificou o sentido e o alcance da pedagogia da classe, mas também transformou a criança apática de antes em uma criança verdadeiramente ativa. Ativa não somente no sentido muscular e intelectual que o termo sugere, mas também mostrou a personalidade ativa da criança, em seu movimento constante de ligação com o meio social em que estava inserida. E quando Freinet percebeu isso, prontamente virou as costas para toda a pedagogia tradicional e orientou-se para a pedagogia da unidade e do dinamismo, onde o estímulo fornecido à criança fosse para reforçar a ligação com a sua origem, a sua história, a sua classe social.

Sua estada naquele lugarejo já não se restringia às atividades com os alunos. Os pais já começavam a observar que o entusiasmo das crianças com a escola era algo que

¹⁰ Segundo as palavras de Freinet, “Um texto livre é, como sua designação indica, um texto que a criança escreve livremente, quando tem desejo de o fazer, em conformidade com o tema que o inspira. Não é aconselhável, por conseguinte, a imposição de um assunto, nem se deve estabelecer um plano destinado ao que se tornaria então uma espécie de exercício de texto livre, que como é obvio, constituiria apenas uma redação de tema livre.” (FREINET, 1975, p. 60)

fugia do costume, e também começavam a se aproximar do professor. Era uma vila bem pequena e esse contato não era difícil de ser feito, visto que o professor tinha ali sua residência.

Ficava bastante claro, aos olhos do professor, que as dificuldades não estavam somente na educação, mas em todos os setores do local. E a sua aproximação com os moradores permitiu que, juntos, pensassem em uma maneira de melhorar suas vidas, e a solução veio a partir da organização dos próprios moradores e ajudados por Freinet montaram uma espécie de sindicato comunal. Neste sindicato colaboravam pedreiros, eletricitas, camponeses e todos que poderiam contribuir de alguma forma para o melhoramento da vida na aldeia. E assim foi feita a drenagem da nascente, para que a água escorresse em direção ao moinho, uma pequena central elétrica surgiu e logo todas as residências de Bar-sur-Loup tinham luz elétrica em casa. Essa aliança com o povoado reconforta Freinet, pois ele enxergou que era possível melhorar as condições físicas da aldeia, mesmo sem a ajuda do poder estatal. Essa atitude elevou a autoestima do povoado, porque interferir no seu cotidiano de forma construtiva era uma maneira de fazer com que as pessoas desse povoado não se sentissem tão excluídas do mundo pós-revolução industrial. Mesmo com essas ações, Freinet ainda enfrentava dificuldades e precisava superar obstáculos, ele continuava a lutar para que a população de Bar-sur-Loup conseguisse suprir suas necessidades básicas.

As ações de Freinet começaram a ecoar e alguns professores souberam o que estava acontecendo em sua escola, por isso se interessaram em adquirir uma impressora para realizar seus trabalhos escolares. Junto com esses novos adeptos, surgiu também a possibilidade dos alunos de Bar-sur-Loup se corresponderem com os alunos dessas outras escolas; e através da correspondência escolar os alunos descobriam o mundo, para além das muralhas do vilarejo. Por meio dessa correspondência, muitos produtos e ideias eram trocados entre as escolas.

Em 1924, já na condição de secretário pedagógico do sindicato, Freinet fez uma campanha em nível nacional para estimular a renovação escolar. Ele continuava enfrentando dificuldade financeira, o que o expunha a uma série de dificuldades. Segundo relatos de sua esposa Élise, não era raro o mês em que gastava todo o seu salário na aquisição de material didático para as crianças, colocando em dificuldades até mesmo sua vida familiar. Por isso, sua luta em prol de melhores condições materiais para as escolas se tornou uma constante preocupação durante toda a sua vida. A criança

deveria ter condições de evoluir livremente. As escolas deveriam ser equipadas com cadeiras dobráveis, mesas móveis, bibliotecas com leituras infantis.

A convivência com os animais também era um desejo de Freinet, assim como a presença das oficinas em salas comuns a todos, onde os alunos pudessem se instalar de forma bastante particular. Freinet intervinha na sua realidade com improvisos, por exemplo: as cadeiras eram colocadas em posição adequada às crianças, alguns bancos velhos viraram prateleiras, e os alunos faziam visitas às oficinas dos artesãos locais. Os materiais “deveriam ser fáceis de manusear e deveriam interessar simultaneamente a mão e o pensamento da criança” (FREINET. E., 1978, p.55).

Essa preocupação do professor francês com relação às oficinas, que deveriam satisfazer as necessidades tanto da mão quanto do pensamento, assemelha-se à preocupação educacional de Proudhon. Para este autor, a inteligência do homem e da mulher não reside apenas em sua mente, mas também em sua mão, pois o sábio que é apenas sábio tem sua inteligência incompleta, visto que ela tem a capacidade de dedução e generalização, mas não tem a capacidade de execução (CODELLO, 2006, p.105). Essa relação será tratada de forma mais detalhada num outro capítulo desta dissertação.

Em 1926, a tipografia da escola de Freinet ganha as páginas dos jornais mais importantes da França, e no dia 4 de Julho, o jornal *Le Temps* exhibe em suas páginas um artigo que ressaltava de forma muito elogiosa os resultados do trabalho de Freinet com as crianças. Outro jornal que também publicou matérias elogiosas ao trabalho de Freinet foi *L'Eclaireur de Nice*, que anos mais tarde passou a publicar artigos diários difamatórios sobre o professor.

Destaco que, exceto o jornal *Le Petit Niçois*, que o acusava de incitar o ideal subversivo em seus alunos, os demais jornais franceses dedicam suas colunas às matérias de divulgação em prol da experiência que acontecia em Bar-sur-Loup, e com isso foi iniciada a polêmica de Freinet com o jornalismo francês. Em sua defesa ele diz que

pretendia acima de tudo contribuir para um maior desenvolvimento dos filhos dos trabalhadores. Espero que quando crescerem os meus alunos se venham a lembrar daquilo que são verdadeiramente as folhas impressas: vulgares pensamentos humanos que estão infelizmente bastante sujeitos a erro. E do mesmo modo que hoje criticam os seus modestos impressos, assim espero que mais tarde

saibam ler e criticar os jornais que lhes forem apresentados. (FREINET *apud* FREINET. E., 1978, p.66)

Neste momento, já é possível notar o início de uma longa batalha que Freinet irá travar em favor do magistério voltado para os oprimidos e segregados, em uma sociedade dominada pelo sistema econômico capitalista. Notamos na fala do professor francês que sua luta não foi somente em busca da alfabetização dos pequenos do vilarejo em que morava, mas também foi uma luta em prol da libertação desses pequenos seres humanos de todas as correntes que os manteriam presos às ciladas dessa sociedade.

Em 1926, Freinet redigiu o pequeno livro *A Tipografia na Escola*. Neste, constava o resumo das experiências dos seus dois anos de trabalho com a imprensa junto das crianças. Como o seu orçamento continuava bastante restrito, Freinet avisou aos seus companheiros que o livro estava pronto, mas devido às dificuldades financeiras, ainda não o tinha editado e por isso mandaria uma cópia para que tivessem acesso. Mas o interessante é que Freinet pede que não retenham a cópia do livro por mais do que cinco ou seis dias, pois seria necessário que todos os interessados o manuseassem (FREINET *apud* FREINET. E., 1978, p.68). Essa preocupação demonstra que Freinet não tinha intenção de reter seus resultados em um determinado nicho de educadores. Ele gostaria que o maior número possível de pessoas tivesse acesso à obra, para que elas pudessem sentir a necessidade de experimentar uma prática que vinha dando resultados positivos, mesmo em condições tão adversas.

Em 1927 surge a ideia de fazer uma revista infantil, e não seria somente uma revista para as crianças, seria uma revista feita também pelas crianças. Assim nascia a *La Gerbe* – O Ramalhete. Para Freinet, esse nome reunia todas as ideias que deveriam aparecer: cooperação, união, utilidade pedagógica. Assinalo que a ideia de escritos produzidos para as crianças com a colaboração das próprias crianças já era uma prática conhecida dos professores do campo libertário na França, o que não torna a prática de Freinet de todo inovadora, mas tem um papel político-social.

A *La Gerbe* foi fruto de uma rede de professores que formavam uma cooperativa, e somente a partir dessa cooperação foi possível a realização e a divulgação de todo trabalho realizado em Bar-sur-Loup. Mas as dificuldades financeiras começaram a abalar a estrutura dessa cooperativa, que até aquele momento funcionava

informalmente. A partir do aumento do número de sócios, torna-se inevitável a formalização da cooperativa, o que consumiria uma grande quantia em dinheiro. Para isso, Freinet fez um apelo a todos os professores cooperativados para que, com grande esforço, pudessem fazer doações que possibilitassem que a cooperativa fosse formalizada, dificuldade que é comum a qualquer iniciativa que enfrenta a ordem estabelecida, pois a concretização dessas iniciativas depende da dedicação financeira e moral dos que a idealizam. O problema financeiro foi sanado quando Freinet recebeu uma premiação em 1927, e conseguiu a quantia necessária para fazer a formalização da cooperativa de professores.

Ainda em 1927, Freinet participa do seu primeiro Congresso de Tipografia na Escola. Neste Congresso, ele conheceu seus companheiros com os quais mantinha correspondência; além disso, ele expressa, neste encontro, o medo de que a imprensa se torne mais um instrumento a serviço do regime escolar retrógrado, incapaz de renovar o espírito da classe. A Tipografia não deveria servir, de forma alguma, para a impressão de textos de adultos, com os resumos escolares; a Tipografia deveria ser instrumento de libertação do pensamento infantil, elevando a importância dos textos livres produzidos pelos próprios alunos. E assim, Freinet defende o uso da Tipografia,

esperamos que a via apontada pelas nossas escolas primárias que vivem, escrevem e leem com alegria venha um dia influenciar as escolas formalistas e a ajudá-las a fazer triunfar a vida, sem o que nunca existirá uma educação verdadeira. (FREINET *apud* FREINET. E., 1978, p.81)

Em outubro ainda de 1927, o boletim da cooperativa escolar recebe o nome de *A Tipografia na Escola, boletim mensal da Cooperativa de Auxílio Mútuo*. Como o nome indica, ele é editado mensalmente, e segundo Élise Freinet (1978, p.84), “continha tudo o que Freinet nela incluía de dedicação, de trabalho e de convicção.” Ele tinha em torno de oito páginas, e Freinet “empenha-se constantemente em manter o espírito do movimento, inseparável da sua adaptação ao meio” (FREINET *apud* FREINET. E., 1978, p.84).

Freinet pratica o auxílio mútuo, que o termo *auxílio mútuo* não é novo no campo da educação, pois o anarquista italiano Piotr Kropotkin já usava o termo *apoio mútuo* para expressar sua teoria que esclarecia que todo processo industrial, ou mesmo evolução social, é fruto de um sentimento e uma prática cooperativa que se mostra muito mais vantajosa do que uma luta recíproca. Para ele, é exatamente na prática

cooperativa que reside a melhor garantia para uma evolução positiva de qualquer espécie (KROPOTKIN *apud* CODELLO, 2006, p. 143), mas esse tema será tratado com mais profundidade no capítulo a seguir. Assim, fica claro mais uma vez que as bases filosóficas e políticas da prática pedagógica desenvolvida por Freinet remontam a um passado partilhado por libertários, já no século XIX.

Nesse momento, a cooperativa escolar era também conhecida como CEL ou Cooperativa do Ensino Laico, e no seu primeiro boletim Freinet fez questão de ressaltar alguns pontos que ele considerava como essenciais. Um deles é a importância da forma como a Tipografia seria utilizada na escola, como já foi dito anteriormente. A não utilização da tipografia como uma máquina a serviço de uma educação ultrapassada aparece quando ele diz que “é preciso suprimir tudo que existe de convencional, de morto no atual trabalho escolar e preparar os cidadãos da nova sociedade” (FREINET *apud* FREINET. E, 1978, p.85). O cidadão da nova sociedade a que Freinet se refere é o cidadão capaz de argumentar de forma intelectualmente igualitária com os governantes e lutar pelos seus direitos nos momentos que lhes forem negados. Neste mesmo boletim, Freinet defende a integração da CEL ao sindicalismo. Esta será uma preocupação presente durante toda a vida de Freinet, o que demonstra mais uma vez sua relação com o pensamento anarquista, tema que abordarei num outro capítulo.

Segundo relato de Élise Freinet, neste momento, “num ponto de vista **estritamente pedagógico**, Freinet associa a CEL ao movimento Educação Nova” (grifo nosso) (FREINET *apud* FREINET. E, 1978, p.85). Ele foi ao Congresso Internacional deste movimento e expôs o material da CEL, jornais, revistas, boletins e a *La Gerbe*. Para iniciar a discussão sobre a renovação da escola leiga, convidou seus amigos para irem também a esse congresso. Freinet possivelmente acreditou que sua adesão ao movimento da Escola Nova traria para a CEL maior visibilidade, e possivelmente mais professores conheceriam o seu método, em nível nacional e quem sabe internacional. Mas, na verdade, isso não ocorreu.

Em 1928, foi realizado o Segundo Congresso da Tipografia na Escola, em Paris. Foi o momento em que se reuniram cerca de trinta “camaradas”. Em meio a uma atmosfera entusiástica, foram tomadas decisões que trariam para a CEL novas responsabilidades, tanto em relação ao material utilizado nas escolas como em relação a permanente conexão da CEL com os sindicatos do ensino. Destaca-se a preocupação que Freinet tinha em vincular a educação dos marginalizados aos sindicatos docentes; o

que estreita a aproximação com o pensamento libertário e o afasta das concepções do movimento Escola Nova. Em outubro de 1928, Freinet acreditava que a CEL atingiria mais de uma centena de adeptos, e que poderia realizar o sonho de ver a pedagogia da classe oprimida romper todas as barreiras e aproximar-se da realidade. Porém, as dificuldades financeiras continuavam a assombrar a vida de Freinet em Bar-sur-Loup, e nenhuma esperança de emprego existia para Élise. Por esse motivo, ela já havia feito o pedido de uma vaga de professora, que surgiria em 1929, em Saint-Paul de Vence. Assim, chegou o momento doloroso de dar adeus ao vilarejo de Bar-sur-Loup. Não era somente as dificuldades financeiras que fizeram Élise pedir aquela vaga de professora, ela também sentia a necessidade de contribuir como educadora¹¹. Elise e Freinet já tinham estado em Saint-Paul algum tempo antes, e o ar medieval da cidade havia os encantados. O povoado era tão pobre quanto o de Bar-sur-Loup. Tinham apenas um ar mais romântico. O cenário adornado pelas velhas pedras e chafarizes era o pano de fundo das camponesas vestidas em suas longas saias e protegidas pelos seus chapéus de palha, que traçavam os caminhos de seu cotidiano.

Élise e Freinet chegaram à cidade, e em sua mudança estavam as caixas repletas de material da Tipografia, que ocupavam mais espaço do que a modesta mobília do casal. Como era de se esperar, logo que descarregaram sua mudança Freinet já estava em sala de aula, e também diante da extrema pobreza que assolava o lugar. De fato, nada que existia ali iria satisfazer alguma necessidade da escola de Freinet, e novamente tudo deveria ser improvisado com o que ainda restava: cadeiras quebradas, mesas desconjuntadas, assoalho desnivelado, e uma escrivaninha para o professor, que ficava em cima de um estrado de madeira. Ali também havia uma pobre biblioteca bastante atacada por insetos.

Se o cenário já estava ruim, ficou bastante piorado quando Freinet sentiu um cheiro desagradável, e notou que havia um líquido escorrendo por debaixo da porta do sanitário. Em uma averiguação mais detalhada, a origem do odor foi confirmada: já era fim de férias e a latrina ainda não havia sido esvaziada. Além do problema de estrutura física, Freinet estava diante de um problema de saúde pública também.

¹¹ Élise era professora e artista plástica.

A primeira das muitas batalhas de Saint-Paul foi travada com o Presidente da Câmara. Freinet o procurou para informar do mau estado da escola, e foi surpreendido por uma fala que não nos soa muito estranha hoje:

- A aula em mau estado? – diz ele. – Mas, meu caro senhor todas as escolas são assim nas nossas humildes aldeias! Caiar? Isso queria eu. Pôr as vigas que faltam no assoalho? Ainda vai ser mais difícil! As casas de banho? Isso é uma grande história! A fossa é pequena demais e nem se pode tapar. Que quer o senhor que eu faça? Pensa que é cômodo, não? Prateleiras? Mas o senhor quer prateleiras? Não está bom da cabeça. Somos pobres, homem, muito pobres! Não temos verba! Uma mesa para o material da imprensa? O que diz: uma mesa? Oh, francamente, isso é demais!... Meu caro senhor, não sou professor primário, mas vou dar-lhe minha opinião: ora, repare aqui o senhor só tem filhos de pobres diabos, na sua grande maioria filhos de rendeiros e que não precisam nem de cartas, nem de imprimi-las. Ler, escrever, contar, isso já lhe vai dar muito, mas muito que fazer. Aqui para nós, o seu antecessor não lhes ligou importância nenhuma e o senhor sabe de que é que precisa: energia! Não se ponha com tantas complicações! Não vai levar muito tempo a perceber que o eu eles são é uns autênticos vadios. Aguarde-se bem, melhor serviço eu esse não lhes pode prestar (FREINET, E., 1978, p.92).

A pouca atenção dedicada à escola dos marginalizados da sociedade é um problema que volta a fazer parte constante da vida de Freinet. Desta vez Freinet não contava com o apoio do solicito, porém descrente diretor da escola, como era o caso em Bar-sur-Loup; tinha contra ele o chefe da câmara, que não dava importância à educação. A arma que Freinet usou nesta batalha não foi muito diferente da que lançou mão há dois anos: voltou para sua humilde escola e se entregou ao serviço pesado, o que nunca foi novidade para ele. Aos poucos conseguiu estabilizar algumas mesas, restaurar algumas cadeiras, mais uma vez do estrado de madeira fez funcionais prateleiras. O problema das paredes, bastante rabiscadas e manchadas pelas travessuras dos alunos, foi parcialmente resolvido quando as crianças foram para a aula e Freinet propôs que fizessem uma caricatura de quem havia praticado o feito maior, e fosse colada nas paredes, amenizando a aparência de esquecimento ou desleixo com o ambiente escolar.

Diante de tantas dificuldades, não havia alternativa senão Freinet continuar investindo seu salário em materiais didáticos e melhorias na escola. E para tornar a realidade ainda mais complicada, Élise não foi nomeada professora, como havia sido previsto no final do ano anterior. Restou então a ela continuar nas mesmas tarefas que vinha cumprindo anteriormente na CEL.

Os alunos de Saint-Paul eram bem mais agitados que os alunos de Bar-sur-Loup, então a tarefa do magistério se tornava aqui também mais desgastante. O tamanho da sala era incompatível com as necessidades da classe, como o relatado por Freinet em um de suas cartas para o jornal da CEL: “Ontem tinham 45 alunos amontoados numa aula que foi construída para 27 e só tem 41 lugares” (FREINET. E., 1978, p.132). Não era de se estranhar que em um ambiente como esse, surja a todo o momento atritos entre as crianças.

A opressão causada pelo Estado Francês na educação, principalmente dos marginalizados, é assustadora, e a preocupação de Freinet com o destino desses jovens é evidente. Neste momento, o professor já não era de todo inexperiente, pois seus anos anteriores no magistério trouxeram certa sabedoria. Sua necessidade real o fez buscar soluções para tornar o cotidiano do coletivo menos sofrido. Essa solução foi eficiente em Bar-sur-Loup e também se mostrava aqui; mas como a realidade é dinâmica, aqui existiam problemas que não existiam lá, como por exemplo, a superlotação das salas de aulas e alunos que estavam em diferentes níveis de aprendizagem¹². Esses entraves não intimidaram Freinet, ele continua em Saint-Paul sua luta em prol da educação do povo, e demonstra, em seus escritos, sua consciência sobre as contradições do sistema capitalista: “Estamos dominados por um sistema econômico que nos despreza e nos esmaga” (*idem*).

Nesta situação de extrema dificuldade, surge um lema que se torna muito conhecido dentro da pedagogia Freinet: “*Acabemos com as sanções escolares!*”. Em uma escola onde não existiam condições físicas ou pedagógicas mínimas de aprendizado, era uma punição exigir que o aluno seguisse todos os ditames do professor. Freinet, ao ocupar a posição de professor, sentia-se o “senhor dos castigos” quando exigia que seus alunos fizessem esta ou aquela lição. Diante de um sistema econômico opressor, ele se tornava apenas mais um elemento de opressão na vida dos pequenos alunos.

É preciso lembrar que esse lema veio para que o aluno ficasse livre para recorrer ao conhecimento de que ele sentisse a necessidade naquele momento. O que Freinet pretendia era uma aproximação do aluno com o professor, pois ao desmistificar a figura

¹² Em Bar-sur-Loup a turma era quase homogênea. Em Saint Paul os alunos pertencem a vários graus de ensino, alguns que somente soletravam algumas palavras soltas, e outros já na fase de se prepararem para o curso secundário. (FREINET, E. 1978, p.122)

do professor, o aluno teria no mestre um aliado no seu processo de aprendizagem. Assim, aboliu sanções e premiações, pois todos deveriam se reconhecer como seres equivalentes e não superiores uns aos outros, assim como o ocorrido na Escola Moderna, do professor Francisco Ferrer y Guardia¹³, em Barcelona.

Freinet ainda precisava enfrentar a questão dos livros, os manuais ou cartilhas, que eram bastante inadequados à realidade local¹⁴. Quando os alunos recorriam a estes livros para esclarecer algum assunto que lhes trazia dúvida, eles se deparavam com informações insuficientes ou mesmo contraditórias. Foi então que Freinet começou a campanha para que os manuais fossem suprimidos. Mas para que esses manuais fossem suprimidos, deveria existir outro material que os substituísse. Para suprir essa necessidade, em 1929, Freinet criou o *Ficheiro Escolar Cooperativo*. Este ficheiro era uma coletânea de artigos escolhidos pelos professores das classes que adotavam o método Freinet, que serviam como base de consulta dos alunos e até mesmo para os professores, no momento de preparar suas aulas. Depois de selecionados de acordo com o interesse, eram ilustrados e colados em um papel cartão, e postos em caixas semelhantes a um ficheiro. Ficaram na escola alguns exemplares dos livros para quem sentisse a necessidade de usá-los.

Em uma publicação de Fevereiro de 1929, Freinet fez a apresentação de seu ficheiro aos seus companheiros na França: “Para novas técnicas de trabalho, novos instrumentos. E sem instrumentos adaptados aos seus fins, não há nova técnica que consiga introduzir-se nas escolas do povo” (FREINET. E, 1978, p.123). A nova técnica da escola do povo estava surgindo, e a sua divulgação era essencial para que os adeptos da pedagogia de Freinet a utilizassem. Afinal, era a ferramenta que estava tomando lugar dos manuais, tornando mais vivo o cotidiano do aluno. Agora o aluno e a aluna tinham certeza que encontrariam a resposta adequada para as indagações de seu cotidiano no próprio material de consulta da escola. A escola que antes era responsável por um saber exterior à aldeia agora se tornava responsável pela apropriação do saber gerado pela criança.

¹³ Francisco Ferrer y Guardia foi condenado ao fuzilamento pela Seção de Guerra, onde não foram ouvidas testemunhas de defesa. O motivo da condenação foi, dentre outras, ele ser um dos líderes da Semana Trágica. (GOLDMAN in EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA, E., 2006, p.25)

¹⁴ O problema com os livros já acompanhava Freinet desde os tempos de Bar-sur-Loup, quando apareceu em seu trabalho o lema de *Acabemos com os Manuais*, mas até então o encarava apenas pelo lado mais teórico. (FREINET, 1978, p. 122)

Freinet não fez uma estimativa dos gastos com a confecção destas fichas e dentro de pouco tempo, o fichário escolar ocupou grande parte de seu orçamento financeiro, e ainda ocupava bastante espaço físico da sua casa, o que foi outro grande problema para ele e sua esposa. Mas esse problema foi logo resolvido quando eles conseguiram alugar uma modesta casa no final da rua em que moravam, pagando uma quantia bastante acessível ao seu poder econômico.

Percebe-se que a partir de 1930, Freinet começa a se aproximar do pensamento libertário, e passa a defender uma concepção de liberdade e de disciplina próxima a defendida pelos anarquistas, começando a sofrer perseguição política do governo francês. Neste mesmo ano, houve uma exposição internacional em Liège, e o ministro da educação mandou que fossem recolhidos dados referentes às iniciativas das escolas públicas para defesa do nome da pedagogia francesa. Freinet era secretário sindical dos Alpes e sempre forneceu suas revistas e jornais para divulgar seu trabalho pedagógico junto às autoridades do estado, mas somente foi informado da exposição quando ela estava em seus últimos dias, o que demonstra o desinteresse na divulgação de seu trabalho pedagógico.

Apesar dos diversos contratempos, em 1930 acontece em Marselha o Congresso da Tipografia na Escola. Neste congresso não faltou entusiasmo, nem trabalho; mas a confecção dos fichários se transforma em um grande problema monetário, e mais uma vez é Freinet que arcou com os dividendos. Ele aproveitou o momento para fazer um apelo para que os camaradas fizessem seus pedidos da *La Gerbe* e dos Fichários antes da data prevista, pois já não poderia fazer sacrifícios além dos que já havia feito (FREINET, E., 1978, p.161).

Nenhuma das dificuldades abalou o ânimo de Freinet para a construção de uma pedagogia verdadeiramente proletária. A oposição ao sistema capitalista era assunto constante nos textos veiculados pela CEL. Essa pedagogia voltada para as massas era semelhante àquela defendida pelos socialistas libertários, por isso o vínculo entre a escola e a vida era fundamental para sua prática. A escola não podia se desvincular da vida e nem deveria estar a serviço da burguesia. Na defesa dessa educação, pautada na relação entre escola e vida, Freinet se manifesta:

Já o dissemos milhares de vezes: o poder capitalista não consentiria que os educadores – funcionários seus – fossem colher as causas do malogro da escola à própria organização social; por isso faz

os impossíveis para perpetuar o divórcio entre a escola e a vida, assim como o isolamento pedagógico dos professores primários (FREINET *apud* FREINET. E., 1978, p. 165) .

Diante dessas palavras, já era possível notar a insatisfação de Freinet em relação ao subsídio que o Estado fornecia à escola pública francesa, e como sua pedagogia já ultrapassava as barreiras do país, outros países da Europa tinham acesso a seus escritos; o que fortalecia o movimento do governo francês contra o professor de Saint-Paul. Em 1932, aconteceu o Congresso da Educação Nova em Nice, e os adeptos da Escola Freinet são convidados a assistirem. Freinet não se opõe, mas não deixa de esclarecer qual era a sua opinião em relação ao congresso:

(...) É uma associação bastante heteróclita, em que se destaca o elemento anglo-saxão, adepto de uma nova ideologia liberal e pacífica que não se deve agradar muito.

Esse fato não impede que os pedagogos deste gênero constituam uma das mais importantes manifestações da pedagogia mundial. Em Nice depararemos com todos aqueles que, na esfera da pedagogia, são os inovadores entusiastas e devotados, incluindo provavelmente alguns russos, caso o governo francês o autorize.

Julgamos, por conseguinte, convém que nos preparemos para participar neste congresso, particularmente através de uma exposição impressionante, do nosso material e das nossas realizações. (FREINET *apud* FREINET. E., 1978, p.213-214)

Os Encontros da Escola Nova eram importantes para a divulgação dos resultados obtidos nas práticas pedagógicas de Freinet, porém ele tinha uma posição política diferente dos escolanovistas¹⁵; estes não enfrentavam as determinações governamentais, nem a postura liberal, enquanto Freinet defendia a educação do povo, e enfrentava o governo francês. Ele convidou os professores presentes neste Congresso da Escola Nova de 1932 para uma visita a Saint-Paul, para que pudessem verificar de perto a complexidade dos problemas que eram enfrentados naquele lugarejo.

Essa visita se transformou em Congresso e provocou muita polêmica. A intenção de Freinet era mostrar aos professores visitantes que nem sempre era possível, no regime capitalista, acreditar nas possibilidades de uma educação pacifista, como foi divulgado em Nice. Os alunos das classes Freinet eram bastante diferentes daqueles

¹⁵ Ressalto que o debate sobre o projeto da Escola Nova não passa despercebido por esse trabalho, mas devido ao escasso tempo de pesquisa dediquei-me a evidenciar o viés libertário existente na obra freinetiana a partir dos próprios libertários. Provavelmente, em um próximo trabalho, esse tema venha a ser explorado em sua profundidade.

alunos “ideais, ajuizados e lindos” que desfilavam enfileirados pelos corredores do Palácio Mediterrâneo¹⁶.

Outro problema que Freinet enfrentou foi a reação dos moradores da parte rica de Saint-Paul. O que haveria naquela escola empoeirada que atraia tantas pessoas de fora da cidade? Muita coisa estava por trás daquela escola velha, ali existia a busca pela construção da verdadeira escola leiga¹⁷, que praticasse a pedagogia do povo. O que era o suficiente para suscitar amigos e inimigos da escola, entre eles o prefeito.

Entre os amigos, estava uma parte da população que apoiava a forma como Freinet conduzia a Escola, e contando com esse apoio ele até conseguiu que a prefeitura fizesse algumas melhorias significativas na escola. Seria esse um dos motivos do movimento que vinha ganhando força na parte rica da cidade, onde Freinet não passava de um “professorzinho” utópico que estava insuflando ideias subversivas nas mentes das pobres crianças. O primeiro ataque ao professor de Saint-Paul aconteceu em dezembro de 1932. Dois cartazes foram colados nos postes da cidade e provocaram certa reação contra a escola de Freinet: um com um texto de um aluno, visivelmente perturbado emocionalmente, que relatava um sonho, onde o prefeito da cidade havia morrido e o professor havia assumido o seu lugar. O outro, que apelava para a revolta dos pais. Camaradas que apoiavam o trabalho do professor tomaram a atitude de recolhê-los durante todas as noites em que foram fixados nos postes e o próprio Freinet visitou as famílias de seus alunos e indagou se tinham alguma queixa contra ele ou contra o trabalho desenvolvido na escola. Apenas dois pais não quiseram assinar seu depoimento, e todos relataram que estavam plenamente satisfeitos com os últimos acontecimentos escolares de Saint-Paul, afinal nunca as crianças estiveram tão empolgadas e felizes com a escola. Freinet pediu que a administração abrisse um inquérito para apurar as origens daqueles cartazes. Mas os dias se passaram e nenhuma resposta sobre o caso chegou até ele.

Depois de dias de esquecimento, surgiam em alguns jornais franceses matérias caluniando Freinet. Em algumas ele aparecia como um maníaco irresponsável, brandindo a bandeira vermelha, sonhando apenas com feridas, pondo em perigo a saúde

¹⁶ Freinet se refere aos alunos da professora italiana Maria Montessori (FREINET. E, 1978, p.214).

¹⁷ A mesma proposta defendida por Freinet como Escola Leiga também foi defendida por Francisco Ferrer Y Guardia. Esta escola atenderia unicamente a necessidade e o dever de preparar os novos indivíduos para exercer todos os seus direitos dando-lhes o patrimônio da plena sabedoria humana. (FERRER, 1960, p.73)

moral das crianças (FREINET. E. 1978, p. 371). Também existiam os jornais que apoiavam Freinet colocando-o no campo de defesa da escola leiga. Em Saint-Paul circulavam os jornais *L'Eclaireur de Nice* e o *Le Petit Niçois*, o primeiro era conservador, por isso atacava Freinet e o segundo que seguia o ideário republicano, o defendia. Freinet e Élise enfrentaram situações difíceis, em Saint-Paul. Um dia, Élise chegava a casa, segurando sua filha Madeleine pela mão, quando diante da escola estava uma multidão disposta a açoitar Freinet, motivada pelo prefeito local. Mas uma senhora bem intencionada, inteligente e compreensiva, intercedeu em defesa do casal Freinet. Logo a multidão se dispersou e todos voltaram para suas casas.

O prefeito não se deu por satisfeito e no outro dia voltou a pressionar os pais da aldeia para não mandarem seus filhos à escola, pois o professor tinha somente a missão de formar assassinos sanguinários naquele local. O que o prefeito não esperou foi que os camponeses saíssem na defesa de Freinet, enfrentando o poder político local. Neste momento trava-se a luta entre as diversas categorias dos trabalhadores e os burgueses de Saint-Paul, estes ao lado do governo e aqueles ao lado de Freinet.

O mundo acadêmico também se coloca em defesa de Freinet, e envia diversos pedidos de apoio à Assembleia Legislativa; os sindicatos lançaram uma campanha nacional em defesa do professor de Saint-Paul, assim como escritores de esquerda manifestaram sua simpatia a Freinet. Outro ato de desconfiança com relação à prática educativa de Freinet foi a ação do Inspetor Primário de Saint-Paul que passou três dias inspecionando os arquivos da escola de Freinet, provavelmente em busca de indícios para considerar sua prática pedagógica subversiva.

Ao final desses três dias, foi feito um relatório no qual o Inspetor coage Freinet falando das leis que o professor deixa de respeitar. Enfurecido, Freinet pergunta ao professor se ele também não está desrespeitando a lei quando deixa o banheiro da escola em condições lastimáveis. Esse foi o último e único gesto de impaciência de Freinet com o Inspetor, que o deixou, decerto, abalado. O Inspetor foi embora e de fato nada mudou na escola. Mas Freinet continuou a enviar vários pedidos ao Ministro da Educação, para que a salubridade da escola fosse recuperada. Finalmente, a escola recebeu a visita do Inspetor da Academia, que ficou perplexo com a situação em que a escola se encontrava. Combinou que mandaria limpar os banheiros, varrer o chão e recolher o lixo, mas as crianças não deveriam permanecer na escola nos intervalos das

aulas¹⁸. A princípio esta atitude do Inspetor parecia ser uma vitória, mas os textos dos livros da vida soaram como ofensa à moral e a religião. A retaliação a Freinet não tardou: em dezembro de 1932, o padre local foi convocado a criar uma escola para os filhos dos camponeses da cidade. No outro dia, o padre foi de porta em porta e solicitou aos pais que enviassem suas crianças para a escola da igreja e não mais a escola do professor Freinet. Os pais foram contra esta iniciativa, mas os grandes proprietários de Saint-Paul fizeram a ameaça: “Se seus filhos continuarem a frequentar a escola do Sr. Freinet trate de arranjar outro emprego?” (FREINET. E. 1978, p.242). Diante das dificuldades financeiras da população, os pais começaram a impedir a ida das crianças à escola, e em pouco tempo restavam apenas três alunos na escola de Freinet. Alguns camponeses eram forçados a retirar seus filhos da escola, pressionados pelo poder superior. Freinet passou a enfrentar uma grande luta para manter a frequência na escola.

Freinet lutava em favor da escola leiga de Saint-Paul e esta luta ultrapassou as barreiras da cidade. Sua figura era um símbolo para os professores da França republicana. Essa mesma França que assistiu o fechamento da *La Ruche* (Faure), na década de 1910, voltava a acreditar em uma escola que defendia uma nova proposta educativa, uma educação do povo e para o povo.

Após as férias de 1933, Freinet recebeu a notícia que aconteceria uma manifestação contra ele na porta da escola no horário da entrada das crianças. Freinet não hesitou em pedir o apoio dos pais dos alunos e o auxílio da polícia para que a segurança das crianças fosse garantida. Na manhã do primeiro dia letivo de 1933 a entrada das crianças aconteceu normalmente, mas os pais estavam de guarda montada na frente da escola. A polícia ainda não havia chegado quando surgiu por trás da igreja um grande número de pessoas, entre elas mulheres e crianças que antes frequentavam a escola, vociferando palavras de ordem contra Freinet, seguindo ordens da Castelhã. Crianças e mulheres ofendiam Élise, que estava no segundo andar da escola observando a confusão. O prefeito da cidade tentou entrar na escola e foi barrado por um pai, bastante aguerrido na defesa da escola.

A atitude mais radical de Freinet, neste episódio, se deu quando a depredação da escola foi iniciada. Com um revólver em punho rompeu o pátio da escola e, em defesa de quatorze crianças presentes, ameaçou atirar contra a multidão. Mas retornou à sala e

¹⁸ Era uma prática da escola Freinet a permanência dos alunos em suas dependências fora do horário das aulas, fato também observado na Escola Moderna de Francisco Ferrer y Guardia.

tentou acalmar os alunos. Durante o intervalo entre as aulas ainda eram ouvidos gritos contra Freinet, e, somente neste momento, chegou a polícia.

Armas foram apontadas em direção a Élise, que se recusava a sair da sacada onde estava. Ameaçada pelos policiais, perguntava quem era o responsável por acalmar a multidão, mas nada foi feito. Ao final da aula, Freinet abriu os portões para a saída das crianças, diante de bastante confusão. No retorno para o segundo turno, ainda existia manifestação de repúdio ao professor, e gritos pedindo-o vivo ou morto eram ouvidos a todo o momento. Os manifestantes estavam armados, enquanto os defensores da escola proletária estavam de mãos vazias. O Inspetor da Academia chegou à escola e se dispôs a convencer Freinet a retirar-se da escola. Diante da promessa de que nada aconteceria a Tipografia, Freinet aceita uma licença de três meses, que lhe foi concedida oralmente e só se compromete a pedir a transferência definitiva da escola, quando o Ministro garante a preservação da Tipografia (FREINET, E. 1978, p.255).

Talvez esse tenha sido o pior momento da vida de Freinet em Saint-Paul. Decorrido bem pouco tempo da tarde de manifestações na escola, o mesmo Inspetor, que foi solícito e defensor de Freinet, renegou todas as promessas feitas ao professor no momento de sua partida. E mais, ainda exigiu que Freinet fizesse seu pedido de licença por escrito, no prazo de três dias. Caso contrário, “seriam tomadas medidas necessárias...” (FREINET, E., 1978, p.258). No relato da visita que o Inspetor fez à escola de Freinet, ficou evidente sua reprovação em relação aos métodos que ele utilizava, contestava inclusive sua originalidade, afirmando que já havia uma experiência como a Imprensa Escolar na literatura francesa, fazendo referência a outros antigos professores. E assim, nenhuma providência que amenizasse a situação de Freinet foi tomada por parte do governo.

Em Saint-Paul, parecia que o caso Freinet continuou a ganhar força, devido ao não cumprimento das promessas do Inspetor, e para acalmar os ânimos de seus seguidores, a prefeitura decidiu, “pelo interesse da escola leiga”, que o professor primário Célestin Freinet deveria ser exonerado de seu cargo, em julho de 1933. Barsur-Loup, o berço da pedagogia Freinet, oferece novamente abrigo ao professor. Em uma visita a sua antiga escola, ainda empoeirada, foi recebido pelos alunos que o puxavam pelas mãos para mostrar que a impressora ainda funcionava bem.

Todo esse carinho comoveu o mestre, mas voltar para Bar-sur-Loup seria admitir o fracasso de seu método. Por isso, resolveu que permaneceria em Saint-Paul, e fundaria ali a escola da CEL (uma escola de formação de professores e divulgação do trabalho de Freinet), que ficou conhecida como Escola Freinet. Este passou a ser o local de divulgação do trabalho de Freinet. Ali eram confeccionados os boletins e os jornais que eram distribuídos aos seus seguidores; também era um ponto de formação para os professores que apoiavam Freinet. Enfim, durante anos, esse foi o endereço onde se encontrava Freinet todos os dias; em meio aos papéis e máquinas de datilografar, seguia sua vida na defesa de uma pedagogia que buscava a plena emancipação do povo. Ali não existia mais uma classe com alunos, mas um ponto de referência do movimento Freinet.

Durante os anos de 1933 e 1934, Freinet fez diversas viagens ao exterior para divulgar a Tipografia. Passou pela Noruega, Romênia, Checoslováquia, América do Sul e Bélgica, e em todos esses lugares obteve grande sucesso com suas práticas educativas. Mas foi na Espanha que a Tipografia espalhou-se “como uma mancha de azeite”. Quando Freinet chegou a Barcelona e a Catalunha, diversos núcleos pedagógicos da CEL surgiram. A importância destinada a Tipografia, foi tamanha que no momento que se insurgiu contra o fascismo, ela ganhou um lugar de destaque (FREINET. E., 1978, p. 268). Será que a importância do método trazido por Freinet não recuperou lembranças da Escola Moderna, de Francisco Ferrer y Guardia? É necessário lembrar que não havia passado nem trinta anos de seu fuzilamento, motivado pelas práticas escolares adotadas por ele.

Mas o professor francês, embora cansado, ainda não tinha desistido do sonho de ter sua própria escola. Ele ainda queria continuar a pôr em prática seu método, queria continuar convivendo com o mundo encantador que só a criança era capaz de fornecer-lhe. Durante seus passeios, ele e Élise sonhavam com as instalações da escola; imaginava que poderiam ter uma escola como ele sonhava, já que dispunham de amigos abastados dispostos a oferecerem ajuda financeira para a compra do imóvel e montagem da escola.

Mas a realidade mudou quando Freinet declarou que não desejava uma oferta que o forçasse a atitudes de reconhecimento no futuro, pois nas palavras dele, “a escola seria frequentada, em sua maioria, por crianças do povo. Primeiro, crianças pobres, depois filhos de operários e de funcionários, e alguns filhos de burgueses se lá

aparecerem...” (FREINET. E., 1978, p. 291). Mais uma vez a opção de Freinet em relação aos alunos que frequentariam suas turmas vai ao encontro da opinião de Ferrer, quando este fala da *Coeducacion de las Clases Sociales*, em seu livro *La Escuela Moderna*, (1960, p.35).

Diante da dificuldade financeira, que não o abandonava, conseguiu comprar uma velha casa em Vence, região no alto de um outeiro. Árvores e pássaros faziam parte do cenário local, o silêncio da natureza e o espaço livre eram outros atributos. Os vizinhos eram antigos funcionários da indústria, que fartos da vida na cidade, se refugiaram ali, plantando e colhendo seu próprio sustento.

Logo nos primeiros dias de existência da escola foi providenciada a instalação do material de impressão. Algumas crianças também já viviam ali, entre elas dois judeus expulsos da Alemanha, e passavam horas maravilhosas entretidas com a jardinagem e com os passeios propiciados pelo belo terreno. Durante as férias de 1934, foi feita a transferência do material da CEL para Vence, e então as idas diárias de Freinet até Saint-Paul foram interrompidas e seu trabalho passou a ser feito somente ali. Durante o primeiro ano de funcionamento da escola, era imprescindível estabelecer o vínculo da instituição com os pais, pois estes eram os mais interessados no destino desses jovens. A formação da Liga dos Pais iria despertar no povo o interesse pela educação de seus filhos. Somente então seria possível que esses pais, proletários, percebessem o alcance e o significado da nova proposta pedagógica defendida por Freinet. Era preciso contrapor a educação proletária à educação burguesa, que disposta a preparar alunos, esqueceu-se propositadamente de preparar homens. Era preciso dimensionar o espaço educativo e a função educativa, que não estaria restrita às paredes da escola, mas condicionado pela sua condição social e econômica e também psicológica da criança. Esse movimento passa a ser então a primeira etapa de um movimento mais amplo, com características militantes.

Durante o ano os anos de 1934 e 1935, cooperativas de pais foram montadas para a construção da escola, empréstimos em longo prazo foram feitos para aquisição de material escolar, doações foram muito bem vindas. E no final de 1935, estava erguida a escola proletária, como queria Freinet. Era frequentada por filhos de operários, crianças encaminhadas pela Assistência Social, alguns filhos dos professores que foram viver na escola, e crianças da classe abastada que confiava na pedagogia ali praticada.

As atividades na escola tiveram início em setembro de 1935, de acordo com as normas legais. Tudo parecia bem até que, em fevereiro de 1936, a prefeitura declarou que a escola proletária de Freinet era clandestina, e por isso deveria ser fechada. Houve um tribunal para julgar o caso, mas uma onda democrática tomava a França devido a formação da Frente Popular, que impôs à Educação Nacional a abertura legal da escola Freinet.

Com a chegada da Frente Popular ao poder, Freinet, que participava deste movimento, buscou levar essa nova pedagogia para que fossem discutidas nos partidos e sindicatos. Freinet considerava que o estabelecimento de um governo de esquerda e popular era, em si, a revolução que ele tanto esperava. Mas, permaneciam as relações capitalistas e a Frente Popular não conseguiu intervir na relação que existia de exploração entre patrão e empregado; assim, nenhuma mudança profunda seria feita na vida do camponês, do operário, do proletário de modo geral.

Imbuído ainda desse espírito, sonhando com uma revolução profunda, lança-se em mais um grande projeto: A Frente pela Infância, com objetivo de propor reformas decisivas em todas as instituições que estivessem ligadas à educação da criança. Mas seu projeto era muito ousado e quando Freinet buscou apoio nas centrais sindicais da época – CGT (Confederação Geral do Trabalho)¹⁹, CGTU (Confederação Geral do Trabalho Unificada), SNI (Sindicato Nacional da Imprensa) – e nos Partido Comunista e Partido Socialista, todos lhe negaram apoio. A proposta feita a esses sindicatos era para que acolhessem a CEL sem nenhuma interferência em suas bases. Freinet não encontrou apoio para seu projeto e enfrentou uma forte oposição.

O fato é que a Frente da Infância era um projeto que estava na busca da formação do homem completo, o homem com raciocínio e mãos habilidosas. Esse

¹⁹ A CGT foi fundada em 1895, data que coincide com o declínio da propaganda pelo fato anarquista e do consequente ingresso destes no sindicato. Esta primeira fase da CGT contou com as energias de muitos anarquistas entre os quais F. Pelloutier e E. Pouget. Os libertários animaram no interior da organização as greves, os boicotes e mesmo as sabotagens dentro de uma dinâmica que desprezava mediações entre os patrões e a classe trabalhadora. Este período caracterizou-se pela mais clara fisionomia do chamado sindicalismo revolucionário, que se estenderá até o fim da primeira grande guerra (1914-1918). Após o conflito mundial verifica-se um declínio das posições tradicionalmente defendidas pelos anarquistas, o que fará com que estes fundem junto com os comunistas a CGTU, em 1922. Todavia, este pacto dura pouco, uma vez que os anarquistas terminarão por fundar a CGT-SR em 1926. Depois dessa data passarão a existir três organizações sindicais distintas: a CGT que representará o reformismo e a moderação diante dos patrões; a CGTU, que adotará a linha da Internacional Comunista e CGT-SR (Confederação Geral do Trabalho Sindicalista Revolucionária), fiel aos postulados da primeira fase do sindicalismo revolucionário. (MAITRON, 1975, V. II, P.58-72)

homem novo seria o homem capaz de mudar as bases da economia na França, o que não era desejado por quem ocupava os cargos de poder ou estava vinculado a ele, na França do século XX. Mas esse projeto recebia o apoio da população, e como a direita sempre esteve “atenta aos apelos” da população, rapidamente se dispôs a criar organizações com os mesmos fins da Frente da Infância.

Para que seu projeto ganhasse força, Freinet buscou apoio em duas direções. A primeira direção foi o contato com a base sindical, que se fez necessário para a compreensão da necessidade de uma nova pedagogia pela base da categoria docente. Aliado aos sindicatos, a CEL e Freinet conseguiriam difundir com maior facilidade suas ideias. Pensando em somar forças em favor da escola do povo, Freinet também foi mais uma vez ao encontro do Movimento Escola Nova. Diante da sua abrangência em todo território francês, Freinet acreditou que ele teria força suficiente para difundir sua pedagogia para o mundo.

Essas duas direções foram tomadas de acordo com as dificuldades anteriores do professor Freinet. Para ele, os sindicatos deveriam cumprir o papel de formar o professor que estava afastado da capital francesa, através de visitas aos vilarejos afastados, cursos de formação para os professores locais. Prioritariamente, os sindicatos deveriam assumir para si as lutas da educação do povo, visto que a escola do proletário e do camponês estava esquecida pelo governo.

O movimento Escola Nova era o organismo que Freinet enxergava como a via existente, e mais avançada no momento, para revigorar e “abrasar o mundo inteiro com sua pedagogia nova” (FREINET. E., 1978, p.320). O desejo maior do professor francês era que as técnicas da CEL fossem postas em prática em todas as escolas públicas francesas, e vai à busca de seu objetivo, por intermédio da coordenação do Grupo Francês da Educação Nova.

Durante cinco anos, Freinet ficou envolvido nas duas frentes e os resultados alcançados foram bastante positivos. No campo do sindicalismo, fez algumas parcerias para divulgação do material da CEL, mas também houve rejeição ao seu trabalho. Sua estada no Grupo Francês Escola Nova não foi como ele desejava, devido a “presença de algumas personalidades que fazem dele, um movimento a que chamamos de burguês” (FREINET, E., 1978, p.335).

Em 1939, Freinet continuou a busca da escola a serviço do ideal democrático. Para isso era preciso “lutar pelo advento de uma sociedade na qual a criança possa desenvolver-se integralmente, o mais humana e harmoniosamente possível, criar o clima favorável ao seu desabrochar” (FREINET, E., 1978, p. 440). Esse foi um dos primeiros deveres pedagógicos defendidos por Freinet no congresso da Liga para a Educação Nova.

O preparo desse clima a que Freinet se refere acima, ele mesmo define que “deve ser feito pelo educador consciente que é antes do mais um homem social e ativo, que luta nas organizações sociais, sindicais e políticas pela preparação do terreno favorável ao subsequente trabalho pedagógico” (*ibidem*). Esse papel do professor ativo defendido por Freinet vai ao encontro do pensamento de Fernand Pelloutier²⁰, no que diz respeito às Bolsas e Museus do Trabalho, o que contribui para estreitar os laços entre os pensamentos desses dois franceses, que viveram no mesmo século, em uma França assombrada pelo fascismo italiano.

O ano letivo de 1939 acabou como que se uma época estivesse sendo encerrada. Naquele último momento, de mãos dadas, alunos e camaradas reuniram-se no terraço da Escola Freinet, e segundo Élise, o pressentimento de uma grande catástrofe pairou sobre o ar. Estavam certos. Logo em seguida, a Segunda Grande Guerra eclodiu em toda Europa. Freinet passa a ser visto como um líder perigoso que precisava ser detido; o argumento era que ele mantinha em sua escola um centro de espionagem com armas, munições e que até estava infiltrado no exército. Freinet sabia que poderia ser mais demorado que ele imaginava, mas chegaria o momento em que a Guarda Francesa conseguiria arrancá-lo de suas crianças. E foi em vinte de Março de 1940, quando estava no local onde melhor se achava – entre seus alunos – que a temida hora chegou.

Em instantes, “o pacífico educador não é mais do que um prisioneiro e é empurrado para dentro do carro celular, que tantos militantes tiveram ocasião de conhecer” (FREINET, E. 1978, p.449). O campo de concentração estava a sua espera. A partir de então, começou uma grande mobilização em prol da libertação de Freinet. O governo francês recebeu manifestação de todos os seguidores da CEL, sindicatos, linhas políticas e organizações ligadas a defesa republicana, defendendo Freinet como um professor primário, invalidado pela Primeira Guerra Mundial. Somado a estes

²⁰ Anarquista Francês (1867-1901) criador das Bolsas de Trabalho e dos Museus do Trabalho. (CODELO, 2006, p. 271)

manifestos estava o relatório favorável a Freinet, emitido pelo major responsável pelo campo, o que não foi suficiente para sensibilizar o poder sobre a permanência de Freinet no campo de concentração de Saint-Maximim.

Por meio de um guarda do campo, que demonstrava simpatia pela CEL, Élise recebeu um bilhete avisando-a da terrível situação de saúde em que Freinet se encontrava. Com a ajuda de camaradas, Élise conseguiu que Freinet fosse conduzido ao hospital mais próximo, como sendo sua única esperança de sobrevivência. À entrada do local onde estava, existiam guardas armados, que ironicamente tinham a obrigação de vigiar um “homem moribundo”. Sua doença pulmonar fazia com que o ar sumisse de seu peito, e mesmo assim ainda resgatou fôlego, em meio a um delírio e outro, para pedir a Élise que providenciasse o fechamento da Cooperativa (FREINET, E., 1978, p. 451).

Determinada noite, quando Freinet estava assolado por uma febre alta, ele foi reconduzido ao campo de concentração de Saint-Suplice. Nada mais adiantavam os apelos que surgiam em favor da libertação do professor, pois o simples fato de não ter sido vítima dos assassinatos ordenados pelas autoridades já fazia de Freinet um privilegiado. Sua maior ocupação durante o período em que esteve no campo de concentração era dedicado a elaboração de um novo capítulo que gostaria de acrescentar a sua pedagogia popular. E foi neste período que escreveu três de seus livros de grande significado para a psicologia infantil: *O Ensaio da Psicologia Sensível*, *A Experiência por Tentativas* e *A Educação do Trabalho*.

Mas a preocupação com a sua pedagogia prática não o deixou dedicar-se somente à escrita e rapidamente Freinet já estava envolvido com a alfabetização dos adultos. E foi no campo de concentração que viu o texto livre ganhar significado e alcance humano jamais imaginado pelo professor. A Imprensa Escolar também o inspirou, e ali criou o jornal *Camp 41*, junto com os demais exilados. Mas a censura existia e nem todos os textos podiam ser publicados naquelas páginas, pois “a autoridade incapaz de se justificar a si mesma, receava acima de tudo que o homem exprimisse livremente seu pensamento.” (FREINET, E., 1978, p.459).

Em 20 de Outubro de 1941, Freinet é libertado do campo de concentração. Podia ser considerado um homem “livre”. Seu nome constava em uma lista de sindicalistas que tinham sido reconduzidos à vida cívica, o que significava vida precária, residência

fixa e controle total de suas correspondências. Pouco tempo depois dessa data, a família Freinet entrou para a clandestinidade.

Ao libertar-se das preocupações militares, Freinet sonhava em regressar a Vence para retomar a cooperativa e passar a chamá-la de Comitê de Libertação; mas ainda não era possível: a cidade estava tomada pelas forças militares. Em 1944, no congresso de Avignon, Freinet voltou a fazer referência à articulação da escola com as reivindicações políticas e sociais das massas.

Assim que Vence se livrou do poder das forças armadas, Freinet retomou o caminho da CEL. Naquele momento, nada restava do que havia sido realizado ali; a CEL não passava de um monte de materiais mexidos e remexidos por quem não tinha conhecimento de seu valor pedagógico. Mas aos poucos, e com bastante sacrifício, a CEL retomou suas atividades. Quando, enfim, a CEL retomou seu lugar na história, surgiu contra ela, no centro de resistência da Argélia, o movimento Antifreinetista. Este foi o momento que Freinet estava totalmente dedicado ao seu próprio grupo de resistência, e foi também o momento que viu o seu nome e o nome da CEL ser omitido dentro do movimento da Educação Nova da Argélia e dentro do comitê central da Educação Nova.

Acusado de traidor e de ter glorificado o plano de educação de Petain²¹ pelo Grupo Francês Educação Nova, Freinet teve sua pedagogia apropriada por ideais de que não partilhava. Seu nome era ignorado pelo Movimento da Educação Nova, assim como o passado de luta conjunta do Grupo Francês e da CEL pela renovação da pedagogia francesa.

Em 1947, Freinet lançou o livro *A Escola Moderna Francesa*, que em português foi traduzido com o nome de *Para uma Escola do Povo*. Segundo Oliveira (1995, p.177), pode haver aí mais do que uma coincidência para a escolha do nome dessa obra, visto que Escola Moderna é o nome adotado por Francisco Ferrer y Guardia para sua experiência em Barcelona. Neste mesmo ano foi criado o ICEM – Instituto Cooperativo da Escola Moderna – que era basicamente uma associação pedagógica voltada à pesquisa e que estava incumbida de assegurar o aperfeiçoamento da CEL (WHITAKER, SAMPAIO, 1989, p. 72).

²¹ Phillippe Pétain, chefe de Estado Francês que implementou a Revolução Nacional esboçada pelo governo de Vichy e apoiou o governo nazista. <http://www.dw.de/1945-p%C3%A9tain-%C3%A9-condenado-%C3%A0-morte/a-896001> - acessado em 25/05/13.

Sua relação com o Partido Comunista Francês também não estava nos melhores períodos. Acusado por demais companheiros do partido de ser um liberal e praticar uma educação a favor do capitalismo, Freinet entregou sua carteira de membro do Partido Comunista Francês em 1953, após diversas tentativas de conciliação. Seu último laço com uma instituição oficial que o representava foi desfeito, e a discussão sobre este fato será tratado mais a frente, neste trabalho.

Por fim, em meio ao cantar dos pássaros em liberdade e com ar puro para respirar, sua escola em Vence foi o cenário escolhido para ter o seu último suspiro. Em 8 de Outubro de 1966, Freinet deixou com sua esposa Élise e com a filha Madeleine, o dever de continuar sua obra.

Capítulo II

A EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA E AS APROXIMAÇÕES COM O PENSAMENTO DE FREINET

De acordo com a bibliografia pesquisada, não existem registros de que Freinet tenha entrado em contato direto com a literatura libertária no campo da educação durante sua estada à frente de suas três experiências educacionais. No entanto, toda sua prática estava de acordo com os princípios filosóficos defendidos pelos libertários no que se refere a educação das camadas menos favorecidas da sociedade. Encontra-se na prática educativa de Freinet características que trazem marcas de diferentes pensadores de cunho libertário. Com o intuito de encontrar princípios que embasaram seu pensamento pedagógico, a seguir serão analisadas as propostas decorrentes da Associação Internacional dos Trabalhadores realizada em 1868, assim como os pensadores que contribuíram com reflexões sobre a educação libertária.

2.1 As deliberações da AIT sobre educação

A Associação Internacional dos Trabalhadores ou Primeira Internacional é conhecida por conter expressivo conteúdo no campo do movimento revolucionário socialista, tanto no que diz respeito a sua estratégia, quanto tática para destruição do sistema capitalista e o surgimento de uma nova sociedade, baseada na igualdade econômica e social. Sua fundação foi em 1864 (CODELLO, 2006, p. 162) e seu objetivo era a emancipação econômica das classes trabalhadoras, sem deixar de considerar outros elementos que constituem o homem como ser completo. Assumiu-se como um organismo que desprezava as fronteiras nacionais, combatendo os regimes autoritários no continente, denunciando as condições de vida da classe trabalhadora e, sobretudo, organizando os operários para a realização de tal tarefa.

O preceito fundamental presente em seu estatuto – ainda provisório – era que a emancipação dos trabalhadores deveria ser realizada pelos próprios trabalhadores, ou seja, deveria ser fruto das suas próprias lutas (CODELLO, 2006, p. 162). Nesta direção, os próprios trabalhadores são os responsáveis pela construção do mundo novo sem fronteiras, abandonando a concepção de que para isso seja necessário uma liderança

centralizada, o que entra em notória contradição com a concepção marxista de que essa formação do novo homem é fruto de uma vanguarda dotada de saberes, capaz de conduzir essa formação. Assim, o novo homem nascerá das cinzas da burguesia, representando uma notável ruptura com o passado de opressão.

A certeza de que “a formação do homem novo não pode ser fruto senão da auto formação que se torna autoeducação” (CODELLO, 2006, p. 163) foi compreendida pelo operariado antes mesmo da realização do primeiro congresso da AIT. Em junho de 1866, aconteceu em Londres a reunião do Conselho Geral, quando estudantes parisienses apresentaram um documento redigido pelos operários franceses no qual corroboravam a concepção de que somente através de seus esforços seria possível sua emancipação. Esse documento foi discutido e aprovado na reunião londrina citada acima e merece destaque aqui

A humanidade sofreu por demais: há muito tempo é dominada sob a opressão da força que o embrutece, e é verdadeiramente agora que, afastando de seu coração e de sua mente toda superstição, coloca-se de pé, reclamando a justiça com energia (...) Pois bem! A vós jovens, com as vossas nobres aspirações ainda não refreadas pela idade, a vós, esperança do futuro, do fundo da nossa miséria dizemos: vinde conosco ver nossas mãos calejadas pelo trabalho; vinde reforçar nossa aliança. Ensinareis a nós a ciência: e nós vos ensinaremos os mistérios do trabalho. Nós vos conheceremos melhor e vos amaremos mais (BRAVO *apud* CODELLO, 2006, p. 163).

Proudhon morreu em 1865, mas deixou suas marcas em todo organismo que lidava com a emancipação dos oprimidos. No texto dos trabalhadores, fica evidente a influência da cultura pedagógica radical defendida por ele, e essa essência tornou-se contundente com a entrada de Mikhail Bakunin na Associação, sendo reforçada pela presença de delegados de diversas partes da Europa que procuraram reconstruir explicitamente as ideias proudonianas ao pleitearem a completa emancipação não apenas econômica, assim como a cultural e científica do proletariado, e para isso o uso da educação e da instrução deveria ser feito de forma bastante enfática.

Nesta mesma reunião, em Londres, onde foi lido o texto dos trabalhadores citado acima, foi produzido um documento que seria usado como ponto de partida para o próximo congresso que seria realizado em 1966, em Genebra. O quarto tema desse documento refere-se à educação, e diz que

Tema 4:

“Trabalho de jovens e crianças de ambos os sexos”

- Em uma sociedade racional, qualquer criança, a partir da idade de nove anos, deve ter um “trabalho produtivo”, uma vez que, assim como os adultos, não pode escapar da “lei da natureza”: “Quem não trabalha, não come.”

- A defesa da atividade manual para as crianças da classe operária se faz em um contexto fora do “jugo capitalista”.

- Propõe a divisão das crianças e jovens de ambos os sexos em três grupos, a saber: de 9 a 12 anos, de 12 a 15 anos e de 15 a 18 anos. Para o primeiro grupo o máximo de duas horas de trabalho, para o segundo quatro horas e para o terceiro nunca mais de seis horas.

- Recomenda que a instrução comesse antes dos nove anos.

- Condena a sociedade capitalista por ser ela, também, responsável pela transformação das crianças em “simples instrumentos de acumulação”, bem como os pais, diante das circunstâncias, em “mercadores de escravos”.

- Defende a ideia de que: “o futuro da classe operária, e em consequência da espécie humana, depende da formação crescente das gerações operárias”. Motivo pelo qual as crianças “devem ser preservados dos efeitos destrutores do atual sistema”.

- Defende a transformação da “razão social”, opinião dos operários, em “força social”, mudança da sociedade, uma vez que no contexto do capitalismo as “leis gerais” criadas pelo Estado não permitem as necessárias rupturas.

- A “sociedade” não deve permitir, tanto aos patrões quanto aos pais, que as crianças e jovens sejam subordinados ao trabalho produtivo sem que este esteja combinado com a educação.

- Educação é:

a) Educação mental;

b) Educação corporal, por exercícios e prática militar;

c) Educação tecnológica, aquela que permite o entendimento e o controle dos instrumentos da indústria.

- Manutenção das “escolas politécnicas” com a venda dos produtos confeccionados pelos próprios alunos;

- Entendimento de que a combinação do “trabalho produtivo”, “educação mental”, “exercícios corporais” e “aprendizagem tecnológica” fará com que a classe operária se eleve acima da burguesa e aristocrática.

- Proibição para crianças e jovens do trabalho noturno ou em indústrias cuja matéria prima manipulada ou mesmo a natureza do trabalho sejam nocivas à saúde (FREYMOND, s/d, v.I, p.78-87).

Para além do caráter intelectual, o documento reivindica uma educação que seja responsável pela formação do homem pensado por Proudhon, com todas as suas habilidades plenamente desenvolvidas. Sua defesa pelo trabalho produtivo em combinação com educação não é mais do que o reivindicado por Freinet em sua educação dentro das oficinas, nas tipografias e nas hortas, onde o aluno é produtor e consumidor do fruto de seu trabalho, construindo assim os homens da sociedade futura.

Assim como esse trabalho produtivo deve ser de acordo com a idade de cada criança, para que essa atividade não traga para a criança ou jovem a estafa causada pelo trabalho da sociedade capitalista. A combinação entre esse trabalho produtivo com os exercícios corporais e a aprendizagem tecnológica está presente também na proposta de Freinet. Esta proposta do Encontro de Londres tinha como intenção a formação de um operariado que não fosse cooptado por ideias advindas de outra camada da sociedade que não os representava.

Em 1866, o primeiro congresso em Genebra declara “que o ensino profissional deve ser teórico e prático, sob pena de constituir-se uma aristocracia à sombra de uma instrução especial, que não formará artesãos, mas sim diretores de operários” (FREYMOND, 1973, p.106). Surge então nesse congresso a primeira deliberação de uma classe que reivindicava para os oprimidos a mesma educação que Freinet pôs em prática nos anos vinte do século XX. Ainda em Genebra, houve a discussão a cerca do setor da sociedade que seria responsável pela educação dos jovens e das crianças; uma parte dos congressistas defendeu que, diante do fracasso do Estado, essa tarefa deveria ficar a cargo das famílias, outra parte defendeu que a educação não deveria ser responsabilidade, nem mesmo tarefa, somente da família, mas de toda a sociedade. Dessa forma seria possível dar início ao projeto da educação que era necessária à classe laboriosa.

Consideravam que deixar a educação dos oprimidos nas mãos do Estado transformou a escola em um centro de formação de mão de obra para a perpetuação do sistema que estava sendo combatido pelos congressistas naquele momento, e para isso cabe ressaltar que a posição destes vai ao encontro do pensamento proudhoniano

Nossas escolas, quando elas não são estabelecimentos de luxo ou de pretextos a sinecuras, são os seminários da aristocracia. As escolas Politécnica, Normal, de Saint-Cyr, de Direito etc. não foram fundadas para o povo; foi para manter, fortalecer, aumentar a distinção das classes, para consumir e tornar irrevogável a cisão entre a burguesia e o proletariado. (PROUDHON *apud* SAMIS, 2012, p.69)

A escola apontada por Proudhon no fragmento acima, ainda em 1851, é aquela que é a raiz da escola francesa que esteve presente no ataque sofrido por Freinet ao final de sua vida, quando saiu do campo concentração da Segunda Guerra Mundial. Então a necessidade do operariado ficar a frente de seu próprio sistema educacional torna-se

uma questão estratégica assim como foi para a burguesia estar a frente de sua educação para conquistar ciência, talento e riqueza ao final do século XVIII.

A insistência da parte congressista que defendeu a educação como tarefa coletiva conseguiu convencer a totalidade do congresso, e assim a minoria, que era contra, convenceu-se divulgando sua opinião a respeito

No que nos diz respeito, não admitimos que uma só criança possa permanecer privada de instrução, e nem que a caridade encontre uma sequer sem instrução.

Se a sociedade assume a educação e cessam as desigualdades, desaparecerá a caridade. A educação será um direito igual para todos, pago por todos os cidadãos, não mais em razão do número de seus filhos, senão em razão de sua capacidade de contribuição.

Ademais, quem tirará proveito da educação da criança? Não será toda a sociedade, ainda mais que a família? Se é a sociedade, que seja ela a arcar com os gastos. Mas não é ainda apenas uma questão de encargos, de gastos; há também, e, sobretudo, uma questão de direção e é a isto que os partidários da educação pela família se prendem mais.

O temor da absorção do indivíduo pelo Estado, o terror da educação oficial, os faz esquecer todos os gastos com a educação, todas as desigualdades sociais que arrastam a desigualdade também na educação. (...)

Mas quando pedimos que a educação fique a cargo da sociedade, entendemos uma sociedade seguramente democrática na qual a direção da educação seja a expressão da vontade de todos (FREYMOND, s/d, p.168).

Claro fica o avanço no que se refere ao campo educacional na visão dos congressistas de Genebra, pois além de exigirem que a educação ficasse a cargo da sociedade exigiu-se também que esta sociedade não fosse mais a sociedade autoritária e partida como até aquele momento. Para os delegados deste congresso, a administração dessa escola deveria ficar ao que foi chamada Administração Central, que nada mais era do que o governo dos trabalhadores, e assim seriam estes os responsáveis por todos os setores da sociedade, inclusive pela educação

Em nosso espírito, a administração central, depois de haver formulado um programa de estudos englobando apenas as noções essenciais e de utilidade universal deixaria às comunidades a tarefa de acrescentar o que lhes parecesse bom e útil em relação aos lugares, costumes e indústria do país e de escolher seus professores, abrir e dirigir suas escolas.

Ademais esta educação pela sociedade encontraria um excelente corretivo na liberdade de ensino, quer dizer, o direito natural que tem o indivíduo de ensinar o que sabe e de aprender o que ignora. Direito do qual atualmente estamos privados e que todos nós estamos resolvidos a pedir com toda energia. Este direito de ensino não só permitiria aos professores fazer cursos conjuntamente com as escolas públicas, para estudos gerais ou mais frequentemente para estudos especiais permitindo ainda a cada um a faculdade de dar cursos ou conferências sobre os pontos julgados incompletos ou deficientes da educação, possibilitando expor as contradições ao julgamento do público e aos alunos. Isto obrigaria os professores a manterem-se em nível de ciência e de aperfeiçoamento de métodos de ensino para deixar o menor campo possível às críticas (FREYMOND, 1973, 168).

Veremos mais a frente que esse juízo pouco ou nada difere do pensamento proudoniano – que será exposto no próximo item deste capítulo – e também do pensamento posterior defendido por Freinet, o que torna sua ligação à raiz libertária bastante evidente no que se refere à educação.

Ainda no congresso de Genebra o tema educação provocou vários debates principalmente no que se refere a educação confessional e a educação das mulheres. Foi defendido que fosse abolida a educação confessional e a separação entre moral e religião, pois os congressistas apregoavam uma moral diferente da moral religiosa, responsável pelos diversos males que assolavam a razão humana. Ratificando tal posição “o Congresso declara que preconiza a liberdade de consciência, a separação entre Igreja e Estado e a exclusão em todas as escolas de qualquer ensino religioso” (FREYMOND, 1973, p.170).

É preciso ainda lembrar que o espírito do mutualismo se fez presente em toda a AIT desde sua fundação, em 1864, e que a posição deste grupo presente em Genebra esteve profundamente ligada ao pensamento de Proudhon ao defenderem que a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual não passava de uma mutilação das faculdades do homem completo, cuja existência reafirmava a distinção entre as classes.

Este congresso também serviu para dilatar sua influência no campo do internacionalismo, pois para os congressistas a luta em prol da sociedade futura já não teria as barreiras que separam os povos. A luta era internacional, pois a exploração capitalista era internacional.

Em setembro de 1867 aconteceu o segundo Congresso da AIT em Lausanne, e o tema da educação continuou recebendo a devida atenção. Congressistas tornavam a defender que a educação do povo deveria continuar sendo tarefa coletiva, livre de toda opressão do Estado ou da Igreja, como também reivindicavam a importância do ensino científico, profissional e ligado à produção industrial, como vemos na pauta da ordem do dia 03 de setembro em seu 5º tema

O papel do homem e da mulher na sociedade, a educação das crianças, o ensino integral e a liberdade de ensino: o ensino devia ser científico, profissional e produtivo. (FREYMOND, 1973, p.182)

Como liberdade de ensino os congressistas viam a possibilidade do uso das diversas ferramentas didáticas para aprimorar o aprendizado da leitura e da escrita, assim como a habilidade com os números. Apontaram, por exemplo, o uso da “fonografia”, que compreende uma reforma ortográfica para facilitar o aprendizado, sugerida em um livro de um professor em Lausanne (GUILLAUME, ano, p. 54). Recomendou-se também nesse congresso um programa de ensino integral, e para isso, foi defendida pelos congressistas a ideia da criação das primeiras escolas-oficinas que tem claramente a influência do pensamento proudhoniano, e que foi uma espécie de motor de propulsão do método Freinet, onde seria possível associar o conhecimento intelectual as habilidades manuais, o que poria em prática a ideia de politecnia defendida pelo pensador francês do século XIX. Também foi motivo de longa discussão neste encontro a questão da desmistificação do ensino gratuito, pois para os congressistas tal gratuidade não é mais do que uma falácia, uma vez que este só era possível devido os impostos recolhidos dos salários dos trabalhadores. Logo, nada havia – e assim continua nos dias de hoje – de gratuito na educação fornecida ao filho trabalhador urbano ou rural e até mesmo ao próprio trabalhador, por isso a reivindicação de melhores escolas e métodos adequados a realidade onde ensino irá acontecer não foi uma característica presente apenas em Freinet, mas seus fundamentos possuíam raízes mais profundas. Aquela sessão ainda estimava que o Estado só pudesse substituir o papel da família na educação dos seus filhos quando houvesse sua falta ou quando ela não fosse capaz de suprir ou prover a garantia dos seus estudos, mas que, mesmo nessa condição, o Estado deveria provê-la sob nenhuma forma de doutrinação religioso (CODELLO, 2006, p. 164).

Importa lembrar que todos os pontos da pauta da educação neste congresso relacionam-se diretamente com a realidade do povo que vinha sofrendo as consequências de um sistema econômico responsável pela competição e pelas diferenças entre campo e cidade, realidade que não apresentou mudanças mesmo no momento em que o jovem Freinet assumiu suas funções no magistério em Bar-sur-Loup quando já havia se passado mais de meio século. Veremos que as reivindicações desses congressistas não se distanciavam das reivindicações do professor francês, o que mostra que essa luta não era recente em 1920, e nem assume novas características, o que demonstra apenas que o tempo avançou mas as mazelas ao povo continuavam as mesmas.

Uma vez que a educação burguesa dispunha de ferramentas muito bem pensadas para sua realidade tornava-se imprescindível que o operariado tomasse para si a responsabilidade da elaboração de seus próprios recursos pedagógicos e didáticos, por isso o uso de uma reforma ortográfica pensada por um professor do povo era a solução mais bem preparada para determinada realidade. As escolas-oficinas tornou-se o local onde o aluno poderia ter contato com grande maioria dos conhecimentos científicos e industriais importantes ao exercício de uma profissão, pois ensino integral encontrava-se estreitamente ligado à economia, setor esse que ainda constituía termo de referência essencial no que tangia o problema da educação e da instrução do operariado. O lugar da família tornou-se ainda mais fundamental na questão educacional a partir do momento em que congressistas dedicaram a ela prioritariamente a tarefa da educação e também decidiu retirar do Estado todo o direito a instrução da religião, decisão essa que vai ao encontro da possibilidade de padronização da educação que seria fornecida aquela parcela sofrida da sociedade, o que continuaria a incorrer na formação de homens e mulheres formados de acordo com as necessidades do Estado burguês. Vale lembrar que ainda no congresso anterior já havia a defesa da redução da carga horária de trabalho das mulheres nas fábricas e no trabalho rural, pois dessa maneira seria possível a dedicação em maior tempo a educação dos filhos e por isso a exclusão do Estado do papel pedagógico somente fez avançar essa reivindicação. Contribuindo para tal exigência adverte-se que se a educação é paga pelos próprios trabalhadores nada mais justo que o próprio trabalhador escolha qual é a melhor educação para os seus filhos e para si mesmo, por isso não havia nenhum argumento que fosse capaz de contrapor a condição de sua atuação somente na falta da família.

O congresso de Lausanne terminou agregando a A.I.T. uma fisionomia revolucionária, seus integrantes, que ali somavam 72 delegados dentre eles suíços e franceses, em sua grande maioria apresentavam-se afinados com a postura proudhoniana. Sua ruptura com o sistema vigente era reforçado a cada passo avançado na direção da emancipação do povo, e por assim dizer, a próxima reunião foi marcada para o próximo ano, na cidade de Bruxelas.

Em 1868 houve o Congresso de Bruxelas, onde foi aprovada uma resolução em que definia a impossibilidade de organizar um sistema educacional em uma sociedade ainda sustentada nos pilares do capitalismo. Para solucionar esse problema foi defendido que as seções daquele congresso da Internacional seriam responsáveis pela difusão de do conhecimento científico e econômico (CODELLO, 2006, p. 165) para que fosse possível reverter os males causados pela educação fornecida até aqueles dias às classes operárias. O ponto de pauta que se referia a redução de horas nas jornadas de trabalhos das mulheres tornou a ser alvo de extensa conversa, porém agora assume a condição preliminar e indispensável de todo o sistema educacional pelo mesmo motivo exposto no congresso anterior: menor tempo dedicado às máquinas e ao lucro do patrão correspondia ao maior tempo dedicado a educação dos filhos.

Diante de tantas dificuldades em fazer avançar o processo educacional na classe operária, surgia como fruto desse congresso um documento em que se discutia explicitamente a questão da instrução integral, onde era defendida a premissa de que a sociedade possuía em seu interior duas classes muito bem definidas: uma que seus homens exercitavam de forma sistemática suas mentes em função de seus trabalhos e sua vida, e outra onde contrariamente os homens usavam seus corpos e mentes para trabalhar e a esses não era oferecida a possibilidade do exercício de suas mentes. Diante da constatação de tal condição, uma indagação tornou-se inevitável: tal condição tende a ser imutável ou seria possível mudá-la através de uma educação para a mudança? (CODELLO, 2006, p.165). Nos dias de hoje, o educador também francês Huges Lenoir defende essa prática educacional dando a ela o nome de Educação para a Emancipação.

Dentre pontos importantes da pauta desse encontro encontrava-se a fala do comitê da educação, que apontava a espontaneidade dos anos iniciais da formação da criança como ferramenta fundamental para os anos posteriores, defendendo que nesta

fase o acúmulo de conhecimentos de daria de forma espontânea e por isso haveria também certo número de erros que também seriam creditados. Congressistas apontavam esta fase da espontaneidade como a primeira fase da educação, e por isso toda a curiosidade deveria ser completamente estimulada e saciada conforme suas necessidades. Junto ao preenchimento dessas necessidades, gradualmente acontecia o contato através da conversação desses alunos mais jovens com aqueles mais crescidos, que ao mesmo tempo cumpria o papel de sanear determinadas curiosidades, mas também criavam outras, tornando o contato entre eles uma ferramenta de formação. A partir da convivência estabeleciam seus próprios jogos e leis de auto-organização e autogestão, pensavam nas formas de conservação de seus meios materiais, distribuíam as tarefas entre si para que o ambiente onde vivessem pudesse ser o mais agradável e cuidado possível. Através dessas atividades não faltavam os exercícios do corpo, da força, da habilidade, a capacidade de resolver questões de ordem intelectual e prática a partir de seus próprios conhecimentos, cultivavam a prática da justiça, da igualdade e da coletividade entre seus pares, livravam-se de todas as mazelas da autoridade imposta verticalmente por um professor distante da realidade do povo e por todas essas características eram devidamente preparados para a compreensão de uma moral positiva e, através do sentimento coletivo e autogestionário, estariam prontos para uma vida pública (FREYMOND, 1973, p. 432).

Em setembro de 1869 aconteceu o Congresso da Basileia, que tinha como sugestão da ordem do dia o tema instrução integral, mas devido a intensa atividade da Internacional e sua difusão significativa nos meios socialistas da época, tal discussão foi enviada à reunião posterior. Naquele momento os ideais revolucionários tomavam conta de lugares que até então estavam à margem da propaganda internacionalista e o entusiasmo, os dissensos e os contrastes entre as duas correntes políticas presentes na AIT, a libertária e a federalista e a autoritária e centralista, começavam a acalorar as discussões em torno do papel do poder político e seu uso para os fins revolucionários.

Os efeitos da Guerra Franco-Prussiana não permitiram que ocorresse o congresso da AIT em 1870. Devido a barbárie cometida pelo governo de francês no acontecimento da Comuna de Paris, onde mais de dez mil civis foram brutalmente assassinados, também não foi possível a realização do congresso da Associação em 1871, somente uma conferência foi realizada em Londres, onde as divergências entre o

socialismo autoritário e antiautoritário ficaram evidentes. Enquanto o primeiro definia a linha do centralista para a AIT, o segundo defendia a autonomia e o federalismo expressados pelas seções locais e nacionais. A partir de então, devido as posturas duramente ditatoriais da corrente autoritária contrárias aos princípios fundamentais da Internacional, foi convocado o Congresso regional da AIT na Suíça romanda e logo após aconteceu outro congresso em Sonveller, onde foram plenamente aceitas as teorias anarquistas. Naturalmente esse apoio incidiu sobre a problemática educativa de forma significativa, caracterizando de maneira clara o novo impulso que a pedagogia libertária ganhou por meio do ensino integral.

Enfim, depois de alguns encontros, tanto do lado centralista quanto do lado federalista, foi decidido que um novo congresso da AIT deveria acontecer e por isso foi marcado para setembro de 1872, em Haia. Ali as duas posições tomaram consciência de suas diversidades e se formalizaram ao ocorrer a ruptura entre ambas correntes. Importa lembrar que um dos motivos do acirramento do confronto entre autoritários e antiautoritários era a questão educacional, pois para os socialistas autoritários a educação deveria ser tarefa do Estado enquanto para os antiautoritários deveria ser fruto de seus próprios esforços, pois “a formação do homem novo não pode ser senão autoformação que se torna autoemancipação” (CODELLO, 2006, p. 163), compreensão esta acolhida pela Internacional ainda no congresso de Genebra, em 1866.

Após 1872 passou a existir a Internacional Autoritária e a Internacional Antiautoritária, onde nesta corrente a pauta educacional nunca deixou de ocupar posição de destaque, pois para eles não seria possível a manutenção de uma sociedade livre, justa e horizontal sem uma profunda mudança no campo educacional. E esta mudança só seria possível se homens e mulheres, adultos e crianças fossem formados por um sistema educacional que privilegiasse o saber intelectual e o saber manual inerente a todos os seres humanos, como defende Codello (2006, p. 186)

Instrução Integral, luta como forma educativa, denúncia continua e incessante das condições da infância na sociedade burguesa, formação absolutamente laica, organização sobre bases federalistas do sistema escolar, oficina como modelo de escola-trabalho: são essas, resumidamente, as propostas que a Associação dos trabalhadores engendrou no interior de sua agitada experiência histórica.

Podemos dizer que a luta dos Trabalhadores entre os anos de 1864, desde a formulação a primeira conferência que daria origem a AIT até 1877 quando houve o último congresso, em nenhum momento esteve em descompasso com os ideais de luta de Freinet, o que não deixa de delegar ao professor camponês que acredita na emancipação dos seus alunos como obra deles mesmos, certo amparo da ordem filosófica cultivado exclusivamente no seio pedagógico libertário.

2.2 - Proudhon e a educação

Pierre Joseph-Proudhon, já descrito anteriormente, teve grande parte de sua formação fora do ambiente acadêmico. Durante sua juventude exerceu o ofício de tipógrafo e em suas horas de folga aproveitava para ler o próprio material que imprimia; assim sua formação foi basicamente feita de forma autodidata. Também foi o primeiro teórico a defender as raízes da palavra anarquia, recuperando o seu sentido de regime político onde há a ausência de centralização de poder nas mãos de um só líder. Para ele,

anarquia seria uma forma de governo ou constituição, na qual a consciência pública ou privada, formada pelo desenvolvimento da ciência e do direito, é por si só suficientes para a manutenção da ordem e para a garantia de todas as liberdades (PROUDHON *apud* GALLO, 2006, p.93).

Esse resgate se deu a partir da denúncia das precárias condições de vida da classe trabalhadora, destacando como eram ineficientes as ações filantrópicas realizadas pelo poder francês no que dizia respeito educação fornecida ao operariado e aos seus filhos. Sendo assim, uma das liberdades que deveriam ser garantidas em sua definição de anarquia é justamente a liberdade de adquirir toda a educação necessária para formação do homem completo, com todas as suas habilidades intelectuais, morais e físicas plenamente desenvolvidas, e não somente aquela parcela da educação fornecida à classe trabalhadora, onde somente a capacitaria para a execução de tarefas que fossem destinadas para a manutenção do sistema econômico capitalista.

Enfrentar o problema da educação que era oferecida às classes laboriosas era antes de tudo levantar uma questão muito mais profunda: era denunciar o caráter classista que existia na educação fornecida ao povo, era romper a barreira de transformação de uma sociedade capitalista para uma sociedade socialista. Pois para ele o processo de formação das consciências era a passagem imprescindível para a formação da nova sociedade, e para isso afirmou que “nenhuma revolução jamais será fecunda se uma instrução pública renovada não for realizada” (PROUDHON, s/d, p. 306).

Sua posição é contrária a posição de Rousseau no que diz respeito à socialização do homem, pois para ele o homem nasceu para ser socializado, no entanto o homem só é completo em sua convivência social. E por isso a função que Proudhon delega a

educação vai além da função do preceptor de Emílio. Para Proudhon, o primeiro objetivo da educação é

produzir o homem e o cidadão – segundo uma imagem, em miniatura da sociedade – pelo desenvolvimento de suas faculdades físicas, intelectuais e morais da criança. Noutros termos: a educação é a criadora de costumes no sujeito humano (...) A educação é a função mais importante da sociedade(...) (PROUDHON, s/d, p. 306).

A educação é considerada como o agente ativo na formação da sociedade. Como o indivíduo expressa a sociedade em miniatura, todas as características dessa sociedade serão reproduzidas em seu perfil. A educação assume um papel imprescindível na sociedade porque ela é responsável por formar homens e mulheres com todas as suas capacidades plenamente desenvolvidas, dando origem assim ao homem completo.

Proudhon defendeu que a educação da criança deveria ser confiada aos pais nos anos iniciais, e posteriormente deveria ser confiada a um professor jovem ou idoso, solteiro ou casado, com ou sem formação acadêmica, e deveria ser escolhido de acordo com a vontade e a confiança da família ou comunidade a qual a criança pertence (PROUDHON *apud* CODELLO, 2006, p. 95). A luta de Proudhon por justiça e igualdade o levou a defender uma educação fundamentada no trabalho produtivo e não alienante. Ele defende que a formação do homem completo iniciar-se-ia pela instrução geral, depois seria oferecida a especialização. Os trabalhadores deveriam ter o domínio geral do conhecimento, ou seja, na formação do trabalhador deveria se articular o conhecimento intelectual e manual. Todos deveriam desenvolver plenamente os dois tipos de conhecimento e ter todos os sentidos plenamente desenvolvidos. Essa proposta educacional recebeu o nome de politecnia. Metodologicamente Proudhon propõe que a educação começaria com a prática e posteriormente iria para o conhecimento teórico.

Ao pensar essa proposta educativa, Proudhon fez uma séria denúncia sobre a função política exercida pela educação em uma sociedade de exploração, salientando que o processo de verdadeira transformação social deveria passar obrigatoriamente por uma educação livre e igualitária, onde seria permitido que um número expressivo de operários tivesse acesso ao conhecimento pleno. Também é de Proudhon uma importante reflexão onde conclui e defende que em uma sociedade hierarquizada somente fornecerá uma educação hierarquizada, e assim manterá o poder concentrado nas mãos de uma elite. Dessa forma as classes operárias recebiam apenas uma parcela

de educação necessária para a realização das tarefas simples, enquanto a burguesia receberia toda a educação suficiente para manter sua posição de controle, gerência e proprietária dos meios de produção, e também perpetuar a posição de alta consumidora do que era produzido pelos homens que encontravam-se postos às máquinas nas indústrias ou no campo, que sobreviviam em precárias condições de vida.

Um projeto educacional pensado com base na politecnia teria como função a formação de homens e mulheres da nova sociedade, fundamentada na igualdade, liberdade e justiça econômica e social, com a extinção da luta de classes. Essa educação tem como fundamento o trabalho, e deve se preocupar tanto com a emancipação da classe trabalhadora como com a formação dos homens dessa nova sociedade. O ensino deve ser praticado articulando o aprendizado das oficinas com a aprendizagem teórica, pois cada trabalhador deve conhecer a fundo o seu trabalho, mas também deve dominar os demais conhecimentos produzidos pela humanidade. Para Proudhon, “separar, como é feito hoje, o ensino da aprendizagem (...) é reproduzir, sob uma ou outra forma, a separação dos poderes e a distinção das classes; os dos mais enérgicos instrumentos de tirania governamental e da subalternização dos trabalhadores” (PROUDHON, s/d, p. 307). Ele condena veementemente a separação do trabalho intelectual do trabalho manual, pois somente a partir da indissociação poder-se-á chegar a uma sociedade justa e igualitária.

Em suas teorias sociais Proudhon defendia que seria necessário evitar o quanto fosse possível e necessário a concentração de poder nas mãos de um líder, para que a sociedade possa encontrar vantagens exclusivamente em manter-se dividida em pequenas dimensões autônomas entre si e federadas, ligadas pela vontade livre e sustentadas por trocas mutualistas. Nesse momento, ele defende que também a educação deve seguir este princípio, sendo descentralizado e que obedece a uma gestão direta da comunidade e de seus usuários que se sentiriam completamente responsável pela tarefa. Seria esta uma forma de Proudhon sugerir que a educação deveria ser autogestionada, e por isso passaria a existir a definição e a execução de uma educação onde os objetivos alcançados seriam aqueles defendidos pela própria comunidade e não os desejos do Estado (CODELLO, 2006, p. 95).

Ao aplicar essa teoria no campo pedagógico Proudhon propôs a modernização do sistema escolar, pôs em dúvida o poder do Estado juntamente com o poder do professor, delegou aos usuários do sistema educacional a qualidade que ele teria e dessa forma, atuando de forma federativa, estimulava o fortalecimento da autoformação e da cooperação entre os indivíduos. Todas essas características de uma proposta educacional vistas pelo filósofo do século XIX marcou diversas experiências educacionais que ocorreram e ocorrem no mundo até os dias de hoje, que nem sempre foram reconhecidas como experiências libertárias de educação, ou mesmo não reivindicaram para si este título, mas trabalharam ou trabalham seguindo os princípios que possuem suas raízes no campo libertário, assim como existem aquelas que usam determinados conceitos, que tiveram origem no seio da classe laboriosa, completamente esvaziados de conteúdo político.

Torna-se importante lembrar que para Proudhon toda educação e emancipação do trabalhador será obra dele mesmo, pois somente o trabalhador que sofre a realidade do cotidiano é capaz de pensar uma ação que a mude. Desta forma, a permanência de um sistema educacional onde se distingue o conhecimento fornecido ao proletário e a seu filho do conhecimento fornecido ao filho da burguesia é a ferramenta mais poderosa da classe dominante para a permanência da desigualdade social, pois não permite que o trabalhador seja capacitado para questionar os malefícios que está submetido. Por isso, somente em uma sociedade onde homens e mulheres, pobres ou abastados tenham acesso à mesma educação será a sociedade onde será possível alcançar o objetivo do socialismo libertário: a igualdade e a justiça social, pois “quanto mais o homem é ignorante, maior é a sua obediência, e mais absoluta é a confiança em seu direcionamento” (PROUDHON *apud* CODELLO, 2006, p. 95).

2.2.1 – A “influência” proudhoniana na prática pedagógica de Freinet

Interessante notar que, embora Freinet não tenha sido um seguidor de Proudhon e sua literatura, sua prática caminhou em sintonia com o pensamento deste filósofo e pensador, também francês. Como já foi mencionado anteriormente, para Freinet, a educação deve ser formadora de “mentes e mãos habilidosas”, através de uma educação que contemple a formação intelectual, moral e física do homem. Essa educação se daria a partir do trabalho produtivo daquelas crianças durante sua instrução, assim como o pensamento de Proudhon que, saudoso dos tempos em que a artesanaria era a base da

economia mundial, defendia que todo o trabalhador deveria ser conhecedor de todos os processos que estivessem envolvidos na produção.

Para que essa prática adquirisse forma Proudhon pensou a politecnia como a melhor arma educacional para combater o trabalho dividido e alienado imposto pelo sistema capitalista. Sua ferrenha crítica toca o cerne do problema e denuncia que “*O que se quis foi mecanizar o operário; fez-se algo pior, ele foi aleijado e malvado*” (PROUDHON *apud* DOMMANGET, 1974, p. 273). E essa mecanização do indivíduo somente contribuiu para a formação de homens e mulheres incompletos em sua plenitude tornando mais necessário a formação de mestres, chefes e patrões providos de certos benefícios ao exercerem a função de mantenedores do funcionamento do sistema econômico. Não há de se dizer que estes mesmos mestres e patrões são seres humanos mais bem formados, pois são pessoas tão debilitadas de suas funções como quaisquer outras também não tiveram acesso a mais diversa formação baseada na politecnia. São, porém, tão aleijados quanto os trabalhadores braçais.

A politecnia defendida por Proudhon aparece com o papel de superar a divisão do trabalho imposta aos operários através do ensino dos múltiplos conhecimentos e técnicas, tomando forma na educação que leva em consideração as diversas habilidades do homem, sejam elas manuais ou intelectuais. A partir de então começamos a notar que toda prática pedagógica proposta por Proudhon com a politecnia assemelha-se não só em forma, mas também em conteúdo, com o que foi realizado pelo professor francês Célestin Freinet quase meio século após a divulgação de suas ideias.

A ideia do ensino teórico aliado ao conhecimento prático é a base da politecnia de Proudhon e também pilar de segurança no método desenvolvido e posto em prática por Freinet, assim como para ambos franceses, nos primeiros momentos dos “estudantes” com o mundo do saber, deveria ser concedida a eles a experiência do contato com o que se vai estudar, deixá-los livres e entregues a sua curiosidade e a sua espontaneidade, para que assim pudessem perder o medo do desconhecido e tornar-se cada vez mais próximo e íntimo do que se vai produzir a partir do estudo.

Certo que a França atravessava uma efervescência política na primeira metade do século XX onde os meios socialistas ganhavam cada vez mais espaços, em particular o movimento libertário preocupado com a educação dos trabalhadores e dos filhos dos

trabalhadores, não é estranho aparecer na obra de Freinet traços da proposta pedagógica radicalmente ligada a emancipação do trabalhador pelo próprio trabalhador, respeitando seu tempo e os limites impostos pela sua condição, tal como aparece no fragmento abaixo, nas palavras de sua esposa Elise

Escrevia Freinet que a pedagogia deveria partir de baixo, do interesse inicial da criança, para subir a formas superiores. O professor é o grande camarada, o ajudante compreensivo, que facilita até a ascensão do saber; é a criança eu decide qual deve ser o ritmo da corrida e a sua duração; é ela que constrói o seu futuro (FREINET E., 1978, p.232).

A realidade em que viveu Freinet o levou a recorrer a certos mecanismos defendidos dentro da teoria educacional proudhoniana tais como a presença das oficinas nas escolas. A dificuldade que Freinet encontrou com a falta de recursos para montar as oficinas nas próprias escolas fez com que ele recorresse a técnica defendida pelo autor da teoria: buscar nas fábricas o acesso dos estudantes às linhas de produção. Notemos que mais uma vez a necessidade gerada pela realidade levou o professor Freinet a pensar uma solução que fosse capaz de solucionar o seu problema, ponto este que mais uma vez o coloca em acordo com o pensamento dialético proudhoniano.

A relação entre oficinas e escolas aparece tanto na obra de Proudhon como na obra de Freinet com o mesmo nome, escola-oficina. Para ambos a relação entre esses dois setores é indissociável e impossível de existir, pois somente quando o homem é capaz de conhecer e usufruir o que ele é capaz de produzir através do seu trabalho ele consegue sentir-se completo e saber o valor real do seu estudo/trabalho. Tanto para Freinet quanto para Proudhon a educação que cumpre o papel de emancipar o indivíduo possui bases sólidas no trabalho não alienante sendo dessa forma indissolúvel tal relação, e para solidificar a politecnia como meio de instrução da classe operária Proudhon criou a sua *Filosofia do Trabalho*, filosofia pela qual embasou a politecnia.

Mas o que seria a filosofia do trabalho? Enquanto na concepção cristã o trabalho aparece como um castigo e considera o pensamento puro superior a ação, Proudhon vê no homem o princípio da sua própria existência, reabilita o trabalho das mãos ao qual concede o papel de elaboração do conhecimento e faz com que esse anteceda o intelectual. E assim transforma a ideia serva da ação, ou mesmo do trabalho. Essa transformação fez o filósofo francês ligar o problema da origem das ciências ao

problema da origem do trabalho, onde o trabalho precede a ciência, e assim afirma que a ideia abstrata saiu da análise inevitável do trabalho (PROUDHON *apud* DOMMANGET, 1974, p. 274). O motivo que o levou a fazer duras críticas a ciência produzida pelas elites foi baseado no pressuposto de que se ação precede a ideia, logo a ciência – tida como o pensar – é fruto de uma ação e Proudhon questionava a serviço de quem se encontrava essa ciência produzida somente pelos homens que foram educados para pensar, e em contrapartida reivindicava o reconhecimento do saber notório e nato do homem do campo. Argumentava frequentemente onde seria possível o camponês e o operário tirar proveito do que era produzido também com o suor de seus corpos, pois o trabalho do pensador não mudava a realidade do trabalhador braçal, mas o trabalho deste tornava o cotidiano do cientista propício para execução de suas tarefas. Não é difícil associar essa crítica ao comportamento de Freinet nas reuniões onde tentava apresentar o que era produzido por seus alunos aos professores da capital francesa e eles não reconheciam, certo que os papéis não tinham lá a qualidade dos papéis utilizados pelos professores de Paris, o valor do trabalho laboral das crianças do campo.

Retomando a posição de Proudhon a respeito a respeito da sua filosofia, deixa-se claro que para ele a lei do trabalho e a lei do saber torna-se a mesma. Tanto em uma como em outra é preciso proceder com método usando análise e síntese, elevar-se ao pensamento, à filosofia que é a filosofia do trabalho por que ela precede a ação. A partir de então vemos que tal filosofia esteve presente, senão integralmente, em grande medida na obra de Freinet, pois para este professor toda criança deveria estar preparada para criar condições de resolver os problemas que apareciam no cotidiano de seu trabalho discente, visto que para Freinet toda atividade escolar era considerada um trabalho não alienante e produtivo. Lembrando que em seu livro “*A Educação do Trabalho*” Freinet (1998) aponta, em seus seguintes contos, a riqueza da educação adquirida a partir do trabalho produtivo e útil de cada indivíduo de uma aldeia, onde para sua execução é necessário a reflexão intelectual, atitude essa que vem carregada de uma filosofia de bases libertárias, que tiveram origem ainda na primeira metade do século XIX.

Como se não bastasse as duas maiores contribuições do pai do anarquismo para educação estar presente fortemente na vasta obra teórica e prática do professor francês, mesmo que este faça algumas ressalvas em relação ao seu antecessor como aparece em

parte da versão mexicana do livro “*A Educação do Trabalho*”²², ambos fazem a mesma crítica em relação a educação fornecida pelo Estado às camadas menos favorecidas da sociedade, como já foi amplamente exposto nesse texto. Mas o que interessa reforçar é que suas críticas possuem as mesmas bases filosóficas, ambas estão estritamente ligadas a auto formação da classe operária, pois, mais uma vez em confluência lutam para que todos – independentes de classe social – tenham acesso a mesma qualidade de educação. Fazer a distinção entre quem aprende cada parte do serviço laboral, como foi feito após a revolução industrial, era condenar o plebeu a ser operário e a burguesia a ser mestre. Nesta linha Proudhon explicita seu pensamento tornando-se mais próximo ao pensamento de Freinet

No estado atual da nossa sociedade, a instrução da juventude, com exceção de uma *elite* privilegiada, é um sonho da filantropia; que, do mesmo modo que o pauperismo, a ignorância é inerente à condição de trabalhador; que esta inferioridade intelectual das classes laboriosas é invencível; ainda mais, que num regime hierarquizado, com um feudalismo capitalista e industrial, um mercantilismo anárquico, esta instrução, desejável em si, seria desperdiçada, mesmo perigosa; e que não é sem razão que os homens de Estado, ao mesmo tempo que se ocupam da instrução do povo, a reduzem sempre aos simples elementos. (PROUDHON *apud* DOMMANGET, 1974, p. 274)

Esses elementos mencionados no fragmento acima foram semelhantes aos que levaram Freinet a recorrer às técnicas de ensino pouco convencionais até o momento naquele lugarejo da França – Bar-sur-Loup. Não sabemos se no início de sua carreira Freinet já havia estabelecido algum contato com a obra de Proudhon, mas pode-se afirmar com que ele se defrontou com limitações semelhantes às encontradas por Proudhon no processo educacional, limitações que o conduziram a recorrer talvez a densa obra proudhoniana.

Outro ponto bastante comum entre ambos os pensamentos aparece no que os autores definem por liberdade. Segundo Proudhon,

²² “He hallado em uno libro de Proudhon una clasificación de las herramientas según su orden de aparición y utilización, a medida que se registraron las conquistas sociales Y técnicas. Os confesaré, por otra parte, que, según mi opinión, Proudhon quiso sistematizar excesivamente con su mania de clasificar esas herramientas por orden alfabético. Yo he modificado un poco la lista y la he completado de paso con los elementos primordiales de la mecánica. No pretendo la perfección y no hallaría yo mal, sino al contrario, que un equipo más competente hiciera un día con mí proyecto lo que yo a mi vez he hecho con la clasificación de Proudhon. Pero mi intento tendrá al menos la ventaja de orientar las investigaciones ulteriores y de permitirnos precisar también, ordenadamente, el plan de talleres que preconizamos” (FREINET, 1971, p. 269). (PROFESSORA, EU PRECISO COLOCAR A TRADUÇÃO???)

Para que haja liberdade é preciso que haja engrenagem de liberdades, transações voluntárias, obrigações recíprocas (...) graças a este organismo, os indivíduos (...) desenvolvem e multiplicam (...) a sua ação própria e a sua liberdade (PROUDHON, s/d, p.234)

Assim, para este autor o relacionamento entre homens, a partir de obrigações recíprocas, é o ponto de partida para a liberdade, por isso defende uma postura internacionalista que rompe fronteiras, pois para ele a liberdade não é dada ao homem, ela é alcançada no coletivo, no interior da sociedade. Na mesma direção, Freinet expõe o que pensa sobre liberdade.

Não, não somos pela liberdade total da criança, nem teórica nem praticamente. Acreditamos que a noção de liberdade é um desses “guindastes metafísicos” que sempre se manobra contra o povo e contra a própria liberdade. Não existe, nem na escola nem na sociedade, liberdade pura e simplesmente. (...)

O interesse, assim como a liberdade, não é uma flor que desabrocha espontaneamente quando certas condições do meio são realizadas. Como a liberdade, ele é antes o resultado de uma multiplicidade de elementos que suscitam, animam e sustentam. Como a liberdade, é o espírito no qual se banha nosso comportamento comum. (FREINET *apud* FREINET E., 1979, p. 112)

Vemos, portanto, que a aproximação entre tais pensamento se faz tanto no campo da concepção de liberdade como na presença da liberdade na vida das crianças. A liberdade, segundo estes autores, é construída e resultado de múltiplos fatores, ela não é inata à criança. Ela precisa ser estimulada, por isso Freinet incentivava o convívio entre todas as crianças, sem distinção de idade, sexo ou classe social.

Outro ponto de confluência entre a obra freinetiana e proudhoniana é o federalismo, princípio de organização defendido por Proudhon em seu livro *Do Princípio Federativo e da Necessidade de Reconstruir o Partido da Revolução* (1996). Ao defender o princípio federativo como forma de organização, Proudhon mostrou o compromisso de todo o integrante da sociedade com o próximo, pois considerava que não seria necessária a presença de nenhum poder centralizado para reger aquele espaço social ou geográfico, assim diz ele

“FEDERAÇÃO, do latim *foedus*, genitivo *foederis*, quer dizer pacto, contrato, tratado, convenção, aliança, etc., é uma convenção pela qual um ou mais chefes de família, uma ou mais comunas, um ou mais grupos de comunas ou Estados, se obrigam recíproca e igualmente uns em relação aos outros para um ou mais objetos

particulares, cuja carga incumbe então especial e exclusivamente aos delegados da federação” (PROUDHON, 1996, p.66).

E foi o pacto de cumplicidade que Freinet fez com os habitantes de Bar-sur-Loup que lhe deu condições de construir nesta localidade uma educação de qualidade. Foi também a partir da necessidade de moradores de diferentes comunidades que Freinet ajudou a organizar várias cooperativas durante sua vida, o que foi muito proveitoso para a efetivação de seu projeto educacional.

É necessário lembrar que ao tratar do federalismo, Proudhon propõe como forma de gestão dos recursos a cooperação, questão também estudada por Kropotkin. De acordo com estes autores, é na cooperação entre os seres e não na competição que se dava o avanço da sociedade, e sobre isso Freinet expõe “A escola foi duramente atingida pela crise. Apresentam-nos o paliativo: a cooperativa escolar” (FREINET E., 1978, p.208). Mal sabia Freinet que esta seria a mola mestra de todo o seu método escolar! E continua

Se teoricamente a cooperativa for considerada como um meio prático de as crianças se organizarem livremente e de gerirem os seus próprios interesses, até mesmo de melhorarem as suas condições de trabalho, não será ela inteiramente recomendável e não deveremos nós ter a obrigação de a saudar como sendo uma tentativa de realizar na prática a auto-organização dos estudantes?

Por que razão é que, se a ideia partiu desses mesmos e é motivada por necessidades vitais, não haveriam eles de ir apanhar os velhos papéis, os cobres antigos, as plantas medicinais? Por que razão não haveriam eles de encarregar de agrupar todas as simpatias em torno da escola, de confundir toda a atividade escolar com a vida da aldeia? Por que será que não haveriam eles de organizar até sua pequena sociedade sobre bases financeiras, com membros honorários? Não é verdade que tudo isso é altamente moral e educativo, mesmo que vá forçar os notáveis do sítio a esconder a verdadeira avareza capitalista?

Todavia, pomos imediatamente um reserva, a principal: se fundam a cooperativa com o objetivo de recolher o dinheiro que o Estado ou que a Autarquia do conselho se recusam a conceder-vos; se, de uma maneira de certo modo hábil, impõem à criança um trabalho de finanças que lhe repugna; se exigem que ela pague quotas, que realizem serviços que ultrapassam suas forças, trabalhos que não estejam relacionados com sua vida escolar, deixam de praticar a autentica cooperação escolar: limitam-se a organizar a exploração das “possibilidades financeiras da escola”, em detrimento da pedagogia proletária e à custa dos próprios trabalhadores. (FREINET *apud* FREINET E., 1978, p. 208-209).

A extensa citação se faz necessária porque explicita várias características oriundas do pensamento libertário sobre educação, mais propriamente sobre o que Proudhon escreveu. Mas o que chama atenção é a preocupação que Freinet tinha com a possibilidade dessa prática cooperativa entre as crianças, ele demonstrava cuidado para que esta prática não forçasse as crianças a assumir obrigações antes do momento devido e também não criasse um ambiente de competição. Nas cooperativas formadas entre os agricultores locais, a renda derivada do que era vendido devia ser distribuída entre os cooperados ou cooperativados. Nesta prática era estimulado o sentimento e o valor da auto-organização por meio da cooperação na escola em conjunto com a comunidade onde estava inserida.

Num texto de Elise, esposa de Freinet, pode-se encontrar uma semelhança entre as intenções educacionais de Freinet e de Proudhon. Num fragmento de texto que faz referência ao Texto Livre, ela diz “Se o meio é desfavorável, exerce efeitos nocivos sobre o ser e constitui uma ameaça à sua eficiência. Nada de profundo, de definitivo, será feito pela educação, enquanto a sociedade continuar a ser uma madrasta para a maioria dos seus filhos.” (FREINET E., 1978, p.46) e Proudhon diz “nenhuma revolução jamais será fecunda se uma instrução pública renovada não for realizada” (PROUDHON, s/d, p. 306).

Pode-se afirmar que Freinet e Proudhon aproximam-se pela concepção filosófica educacional. Proudhon embasa sua proposta educacional numa filosofia do trabalho e Freinet adota o mesmo princípio. As escolas oficinas de Freinet aproxima-se tanto em sua estratégia quanto em sua tática, à educação politécnica de Proudhon; para ambos a educação manual deveria ser concomitante com a educação intelectual, pois somente a habilidade das mãos seria capaz de alimentar a curiosidade da mente. Assim, se houvesse a impossibilidade de existência das oficinas nas escolas, as crianças deveriam ir até os espaços das oficinas.

2.3 Pelloutier e as questões educacionais

Fernand-Léonce-Emile Pelloutier, parisiense, nascido em 1867, descendente de uma família de pai agnóstico e anticlerical, e mãe devota fervorosa, que ficou encarregada da tradição religiosa na educação dos filhos. Na escola, os filhos foram entregues aos frades das escolas cristãs e depois foram enviados para um pequeno seminário. Neste seminário praticavam-se métodos rudes baseados no autoritarismo e a alimentação distinguia-se por sua mediocridade. Bastou algum tempo nesse ambiente para que o espírito rebelde de Fernand Pelloutier tomasse conta de seu cotidiano e seu caráter insubmisso adquirisse forma: duas fugas do seminário, leituras de romances anticlericais e nenhum tipo de hesitação em demonstrar a hipocrisia dos religiosos. Além de seu anticlericalismo ferrenho, a última de suas fugas o conduziu a um lugar menos penoso, a escola laica. Ali, mesmo com algum esforço, porém irregular, não foi suficiente obter êxito no concurso para o *baccalauréat*, saindo da escola sem formação profissional nem mesmo alguma “qualificação”. Foi esse o percurso que influenciou fortemente o pensamento de Pelloutier sobre as questões educacionais. Essa formação intelectual inacabada talvez tenha sido a grande responsável pela sua necessidade de conhecimento, pela busca incessante do saber, delegando a ele a marca de autodidata que aparecerá frequentemente em seu programa de educação.

O que motivou Pelloutier a vencer o desespero que uma vida escolar desestimulante e autoritária foi a paixão pelo jornalismo. Utilizando sua “experiência” de redator de jornal escolar, passou a colaborar com a edição de um jornal aos dezesseis anos, tornando-se redator-chefe antes de completar dezoito anos. Foi no jornalismo militante, que se interessou por pesquisas de campo e monografias e despertou sua concepção pedagógica. Sua atividade concomitante de redator e militante sindicalista o levou a frequentar diversas redações, quando passou a defender que não seria possível uma educação para o proletário sem uma imprensa operária capaz de por em contato o trabalhador e a formação intelectual e cultural.

Contra a escola Pelloutier disparou suas críticas principalmente no que se refere ao caráter autoritário e o desserviço que ela presta à emancipação das classes trabalhadoras. Como sindicalista, dedicou sua vida ao advento de uma sociedade mais justa e igualitária, emanada da revolução social; libertário convicto defendeu que a revolução não teria data fixa para começar, não seria decretada, mas eclodiria e por isso

a classe operária deveria se preparar para ela, tratando de combater no seu cotidiano tudo o que se ergue contra sua libertação: a burguesia e suas armas, o Estado e seus súditos e sobretudo a ideologia do capital, que elege uma insignificante parcela da sociedade para legitimar o seu poder sobre a grande maioria dos explorados.

Consciente de que a arte burguesa – aquela que somente aparece a serviço da manutenção da exploração – e a escola cumprem exatamente o mesmo papel de porta-vozes da ideologia do estado, por isso são as piores cadeias para as classes operárias, mas que também elas não cumprem somente este papel dominação, por isso, ambas poderiam se transformar em instrumentos capazes de formar outro tipo de cidadão, que conduziria o processo revolucionário. Assim, Pelloutier defendia que a “educação deve(ria) se por a serviço da revolução, pois sem educação do povo, nenhuma revolução ser(ia) possível” (CHAMBAT, 2006, p.23). Mas qual seria a escola responsável por essa educação? Qual seria então a concepção educacional de Pelloutier?

A escola responsável por essa educação não poderia ser vinculada a Igreja ou ao Estado. Exclui-se a Igreja porque, mesmo após a virada do século, a escola francesa mantinha um compromisso com os republicanos burgueses e com os clericais moderados, delegando ainda grande parte de sua autonomia as escolas religiosas, e para Pelloutier, dessas escolas era impossível sair homens livres e orgulhosos de si, prontos para um dia assumir a sociedade que o esperava e jamais lutariam para transformar a sociedade. Não seria a escola do Estado porque o próprio Estado se detém apenas em fornecer ao trabalhador a instrução necessária a permanente condição de submisso e por isso estava comprometida com a manutenção da supremacia burguesa. Para Pelloutier, a educação emancipadora deveria ser responsabilidade de todos e precisava se dedicar a extinção da instituição escolar a serviço da manutenção do Estado burguês, por isso a educação seria uma tarefa também dos próprios explorados.

Quanto à relação escola e Estado, Pelloutier dizia que não era contra receber subsídios financeiros do Estado, mas que a escola não deveria ser gerida pelo Estado, pois a escola é da e para a classe operária, por isso esta classe deveria gerenciar a verba pública na escola, porque somente ela saberia quais eram as suas reais necessidades, assim enquanto a escola pública não fosse gerida diretamente por seus usuários para seus próprios interesses, seria impossível a emancipação.

Seria pueril crer e esperar que o Estado, salvaguarda das altas classes, consentisse, restituindo à coletividade a liberdade de seu ensino, em destruir ele próprio seu melhor instrumento de dominação. (PELLOUTIER *apud* CHAMBAT, 2006, p.25-26).

Pois se o ensino burguês se dedicava necessariamente a manter a ordem burguesa, seria preciso que o operariado tomasse para si a tarefa de construir o ensino capaz de levá-lo a emancipação e a preparação para o dia da revolução e o dia pós-revolução. A classe operária deveria se organizar em torno de suas entidades de classe, tais como sindicatos e associações, para que pudesse criar outro modelo educacional, visto que são nesses locais se exercita as estratégias e táticas da luta de classes, o que poderia conduzir à eliminação progressiva das instituições estatais, dando lugar às instituições operárias autogeridas.

Árduo defensor da República como “uma muralha contra a monarquia e o Antigo Regime”, Pelloutier apontou seus avanços e não cansou de lembrar que suas conquistas abrangiam só o começo da caminhada em direção ao mundo socialista almejado. Era preciso manter a República e avançar no combate as forças monarquistas, ainda muito vivas no compromisso que existia entre republicanos mais moderados. As leis da instrução pública do regime de Jules Ferry até estavam carregadas de reais avanços para o campo proletário, segundo o Pelloutier, mas nem por isso deixou de sofrer críticas. Assim como a República era só um passo em direção à emancipação, a escola pública gerida pelo Estado era só um esboço da educação; era apenas uma brecha para vislumbrar como seria o mundo fora das armadilhas da burguesia. Enfim, a emancipação não tinha raízes na instrução pública, mas na capacidade que o operário tinha para criar e conduzir suas próprias reivindicações. Assim como Proudhon, Pelloutier nos diz que somente o homem instruído pode ser verdadeiramente livre e capaz de dispensar um governo, uma escola que adestra não pode formar o homem livre.

Pelloutier revela que a classe trabalhadora vive uma triste situação, porque obedece as ordens e demandas da classe burguesa e assim mostra que

O regime monarquista, o espírito católico, o regime democrático, o regime protestante; espírito maleável aos hipócritas abençoadores que buscam numa aparência de livre exame o meio para aprovar mais à vontade (PELLOUTIER *apud* CHAMBAT, 2006, p.31).

Segundo Pelloutier era impossível a existência de uma verdadeira educação, aquela que liberta o homem do poder capitalista, sem que houvesse a apropriação dos meios de produção. Somente a partir de então seria possível que o trabalhador compreendesse todo o processo envolvido em sua rotina e reconhecesse ali o valor real de seu esforço, somente então estaria sendo formado o homem e a mulher capaz de enfrentar a revolução. De acordo com Pelloutier, a educação deveria estar a serviço da revolução socialista, a serviço do mundo novo, e por isso defendia também que no campo educacional

A ação a ser feita nesse sentido deve proscrever toda aparência de direção. Não temos apenas em vista preparar uma revolução que seja uma simples transmissão de poderes. Queremos habituar o proletariado a prescindir de governantes. Devemos, então, aconselhar, instruir, mas não dirigir. (PELLOUTIER *apud* CHAMBAT, 2006, p.33).

A educação deveria primordialmente nutrir o gosto pelo esforço e a confiança sobre si, deveria combater a tendência natural, criada pela escola burguesa, do povo se deixar conduzir e ser governado por mestres impostos, que “habituaos a só pensar pelos outros, segue cegamente as inspirações de seus mestres” (*ibidem*, p. 34), acreditando que a tarefa de refletir sobre o que seria nocivo não lhes pertence. Por entender que a miséria que o proletariado vivia não era o que nutre a sede de conhecimento ou a vontade de saber, defendeu que as ocupações e o lazer concedidos às massas desviam sua atenção do trato da própria educação. Pelloutier enxergava a educação em todo e qualquer esforço, individual ou coletivo, que se apropriava da realidade e a transformava, o que ampliava em grande escala o ambiente escolar.

Sua proposta de educação não foi pensada para os primeiros anos da vida do homem, mas se estendeu por toda ela; acreditava que essa educação era construída para a emancipação dos oprimidos. Vejamos sua declaração na Câmara sobre as escolas independentes do poder:

Aberta aos filhos de operários e camponeses onde se ensinarão princípios diametralmente opostos [àqueles das escolas confessionais] inspirados, talvez, em um ideal socialista e comunista tomados emprestados de tempos mais recentes, por exemplo dessa época

violenta e sinistra compreendida entre 18 de março e 24 de maio de 1871. (*apud* CHAMBAT, 2006, p. 37)²³.

No sentido de combater a exploração e o esquecimento destinados aos miseráveis, provavelmente, foi na maior revolta popular do século XIX, a Comuna de Paris²⁴, que Pelloutier foi buscar os fundamentos de uma educação claramente comprometida com a verdadeira sua verdadeira emancipação, delegando a ela a função de instruir o proletário para revoltar-se contra o sistema que o oprime.

2.3.1 – Pelloutier e as bolsas de trabalho

Tentar falar da obra militante de Pelloutier sem falar das Bolsas de Trabalho é uma tarefa praticamente impossível, pois são histórias que possuem, no marco temporal, grande sincronismo. Embora o autor tenha morrido em 1901, ainda aos 33 anos, sua obra sobreviveu graças ao seu irmão, que se encarregou de não deixa-la ir para o túmulo junto com o criador.

Politicamente as Bolsas de Trabalho existem desde 1790, mas por coincidência ou mesmo por interesses políticos e patronais, esse projeto desapareceu dos arquivos franceses. Em 1845, De Molinari, redator chefe do *Journal des Economistes*, reencontrou a ideia de uma Bolsa de Trabalho e a levou para a discussão com as associações populares e empresários parisienses. Enquanto as associações populares se interessaram pelas discussões, empresários dedicaram grande esforço para que a ideia fosse novamente esquecida nos arquivos franceses. Longos anos se passaram até que entre 1885 e 1887 aparecessem as primeiras Bolsas em Paris, Marselha, Nimes e

²³ Citado por Pierre Badiou em “Voices directe/indirecte, pédagogie: des implications politiques”, Les Actes de lecture, nº 81, março de 2003)

²⁴ Em 18 de março de 1871 teve início em Paris um levante popular que terminaria por expulsar o governo liderado por Adolph Thiers, representante da conservadora e recém-eleita Assembleia Nacional. Os vinte distritos da capital organizaram-se então através de um governo cuja natureza mostrou-se bastante diversa da tradicional representação. Os mandatos eram revogáveis, os vencimentos dos eleitos não deveriam superar a média salarial de um operário qualificado, assim como as funções mais diretamente executivas eram exercidas sob forma de rodízio. A Comuna de Paris inaugurou escolas nos bairros operários, instituiu o ensino laico e abriu refeitórios públicos para alimentar órfãos e filhos de famílias necessitadas. As federações de mulheres, muitas das quais com forte inclinação socialista, foram responsáveis pela concepção destes projetos, tão originais quanto necessários. Na mesma esteira foram feitas reformas de natureza laboral, econômica e social, muitas das quais sob a influência dos filiados à Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), bastante atuante na época. A experiência de autoinstituição da classe operária parisiense, por seu alcance social e pela sua fisionomia federalista, incomodou sobremaneira as elites francesas que, valendo-se das tropas leais ao governo de Thiers, estacionadas em Versalhes, mergulhou a cidade em sangue entre os dias 22 e 28 de maio daquele mesmo ano. A Comuna, que chegou a durar 72 dias, ainda que derrotada, não deixou de influenciar outras experiências depois dela. Tornou-se fonte de inspiração para um sem número de iniciativas no campo revolucionário, dentro e fora da Europa.

Bourges. Atendendo às demandas de diversas iniciativas espalhadas pela França, em 1892, no Congresso de Saint-Etienne, é criada oficialmente a Federação das Bolsas de Trabalho e somente após dois anos, Pelloutier – principal entusiasta dessa organização – apareceu como secretário adjunto da Federação e no próximo ano foi eleito secretário geral. Sua fundação aparece como uma arma de combate para o trabalhador enfrentar a exploração, pois funcionava como um centro de formação política, intelectual e de conhecimento dos seus direitos e deveres enquanto trabalhador.

As Bolsas eram criadas e mantidas através dos próprios operários. Sua fundação se deu inicialmente com a finalidade de ser uma associação de resistência da classe trabalhadora contra a redução da oferta de emprego, contra a prolongação extensiva da carga horária de trabalho e também contra a supervalorização do preço dos objetos de consumo. Sua função imediata era manter o maior equilíbrio possível entre o preço da hora trabalhada e o preço de aquisição do produto. Para que isso fosse possível existia uma comissão encarregada de fazer o estudo da relação custo/benefício entre o que foi gasto entre a aquisição da matéria prima até a fase final e o preço de venda do produto. Existia também outra comissão encarregada das finanças e seu dever era estudar as origens dos gastos e também saber qual seria a origem do recurso financeiro.

Os serviços essenciais prestados por uma Bolsa de Trabalho eram: a secretaria, a tesouraria, os arquivos e as bibliotecas, o levantamento a manutenção do número de desempregados e, eventualmente, a execução de uma caixa de socorro²⁵ para os operários e para a educação profissional. Nem toda Bolsa recebia ajuda financeira do governo, e mesmo quando recebia ela não permitia que o Estado determinasse seu uso, pois aqueles que aderiam a Bolsa entendiam que o governo tinha a obrigação de fornecer ao povo meios para que ele se instrísse. Entre as Bolsas com ajuda do governo, algumas recebiam integralmente em dinheiro e outras recebiam parte em dinheiro e parte em materiais diversos. Outras funcionavam sem receber nenhuma ajuda financeira do governo e somente podiam contar com a verba oriunda das contribuições dos filiados a sindicatos e dos sindicatos que também eram federados. Esses valores sempre foram utilizados para suprir suas despesas funcionais e também no investimento de materiais para a instrução do operariado de modo que esses locais deixaram de ser

²⁵ Caixa de Socorro era uma ajuda financeira para os mais necessitados a partir de doações dos operários que tinham condição de ajudar.

simples sindicatos e passaram a ser “instrumento total de luta, da organização até a revolução, passando pela educação operária” (JULLIARD *apud* CHAMBAT, 2006, p. 60) e que mais tarde passou a ser conhecido como a Universidade do Operário.

Esta instituição recebeu esse nome porque realizava as tarefas básicas de instrução do operariado, possuía bibliotecas, organizava cursos profissionais, científicos e técnicos, além do serviço de assistência a profissionais que estavam fora de sua cidade natal. Ela desenvolvia as seguintes atividades:

1 – o serviço de socorro mútuo: que compreende a colaboração, o seguro desemprego, o socorro para quem trabalhava longe do domicílio e o socorro em caso de acidente.

2 – o serviço do ensino: que compreende a biblioteca e a oficina de informações, o museu social, os cursos profissionais e os cursos de educação em geral.

3 – o serviço de propaganda: que compreende os serviços estatísticos e econômicos preparatórios, a criação de sindicatos industriais, agrícolas e marítimos, de lugares para marinheiros, de sociedades cooperativas e a reclamação contra os patrões.

4 – o serviço de “resistência”- que se ocupa do modo de organização das greves e da agitação contra os projetos de lei para ação econômica (PELLOUTIER, 1978, p. 93).

Surpreende uma instituição criada e mantida pelo povo ter condição de oferecer toda essa diversidade de serviços, assim como o fato de que todos os homens recrutados para atuar nesse organismo eram oriundos da classe trabalhadora. Esses trabalhadores deveriam ser sindicalizados, sendo proibida a participação de operários não sindicalizados e também não poderiam se sindicalizar somente para atuar nas Bolsas, portanto esses operários eram responsáveis pela administração das Bolsas, pelos cursos fornecidos, pela manutenção das bibliotecas, pela fundação de associações e pela organização da resistência contra a depressão econômica.

Vamos nos deter um pouco mais nas questões educacionais, devido o interesse de nossa pesquisa. Esse serviço oferecia ao operário a possibilidade de se formar tanto no campo intelectual quanto no campo material, de conhecer o custo de produção do que fabricava assim como todo o material envolvido na mesma, e para isso possuíam

a) Bibliotecas: segundo os estatutos das Bolsas de Trabalho, essas associações “tem por objetivos concorrer ao progresso moral e material dos trabalhadores de ambos os sexos” (PELLOUTIER *apud* CHAMBAT, 2006, p. 78) e para alcançar esse objetivo cada Bolsa possuía a sua biblioteca, onde era possível o operário entrar em contato com a mais variada literatura, desde a literatura clássica, política, social até a mais avançada literatura científica da época. Uma das questões mais importantes das Bolsas Trabalho foi a educação, pois era a partir de pequenos passos rumo a saída da alienação do indivíduo era possível fazer brotar seres completos em sua magnitude. Segundo Pelloutier, nenhuma Bolsa funcionava sem a existência de uma biblioteca, pois essa era a chave para a verdadeira instrução e a partir dela que esses locais passaram a ser conhecidos como Universidade do Operário.

b) Museus do Trabalho: nestes espaços foram expostos como era fabricado e quanto custava cada produto, o valor final deste e quanto lucro daria ao capitalista. Assim, o operário tomava consciência de todo o processo de produção do capitalismo, era possível notar que a cada ano o poder de compra do operário era aniquilado, enquanto o dos grandes afortunados somente aumentava; e para atuarem de forma significativa na luta pela própria sobrevivência nada poderia ser mais eficiente do que mostrar para eles o meio de obtenção do produto, sua história e sua ciência. Por exemplo, um operário poderia conhecer no espaço do Museu o tecido, sua origem e o local onde era fabricado, o preço de custo para produzi-lo, o número de operários necessário para sua fabricação, o tempo de trabalho gasto para produzir o tecido, o preço de venda, a produtividade das máquinas e seu salário. Estas informações eram atualizadas frequentemente e permitiam que o operário comparasse sua situação com a de outros trabalhadores. O desvendamento do processo de produção fazia com que os operários se conscientizassem o que possibilitava a eclosão de greves e também o surgimento das ligas de socorro mútuo, que eram entidades que auxiliavam os trabalhadores no momento do desemprego ou de outra dificuldade.

Lembramos que os museus abrangiam todas as categorias industriais demonstrando o tamanho da desigualdade também entre os vidraceiros, ferreiros, ceramistas, mineiros, etc. Este tipo de atividade tinha um caráter pedagógico porque mostrava com clareza a desigualdade social e, também, esclarecia de modo claro e objetivo para os trabalhadores como se efetivava o processo de produção e acumulação no capitalismo.

c) Oficinas de Informações eram oficinas que estavam localizadas no local onde funcionavam as Bolsas de Trabalho. Nestas obtinha-se informações econômicas sobre os sindicatos federados às Bolsas, sobre as próprias Bolsas, assim como de qualquer entidade de classe, sociedades cooperativas, de consumo, de produção ou de poupança. Segundo Pelloutier, as Oficinas tinham uma função fundamental porque agrupava todo o conhecimento econômico relativo ao maior numero possível de entidades de classe e, por isso, era imprescindível para a formação do operário consciente e combativo.

d) A Imprensa Corporativa era composta por gráficas geridas e operadas pelos trabalhadores, que funcionavam nas dependências das Bolsas; algumas Bolsas publicavam mensalmente um relatório onde apareciam suas atas de reuniões e também algumas estatísticas de seus cursos profissionais e movimento sindical. Este serviço foi o que obteve menor sucesso dentre todos os existentes nas Bolsas. Em parte esse fato é devido ao excesso de trabalho delegado aos secretários, pois a boa vontade não era o suficiente para manter o serviço em bom funcionamento, mas Pelloutier também criticou a postura dos próprios secretários, inclusive a dele, de não delegar aos trabalhadores algumas tarefas, como por exemplo: a redação de artigos para publicação nessa imprensa. De acordo com Pelloutier, essa imprensa poderia ter sido um ótimo mecanismo para a alfabetização de adultos que não tinham a habilidade da leitura.

e) O ensino era outro serviço das Bolsas de Trabalho. Pelloutier lembrava que não era recente a necessidade de organização de um ensino profissional e técnico por iniciativa da classe operária. Desde antes mesmo de 1872, já existia o objetivo de fundar escolas com o intuito de instruir os trabalhadores. Mas nada de significativo tinha sido feito até a criação das Bolsas de Trabalho. Estas foram imprescindíveis para o processo educacional dos trabalhadores. Quanto ao ensino, as Bolsas se dividiam em dois ramos: aquelas que se limitavam ao ensino profissional e outras que se dedicavam ao ensino mais eclético, abordando os mais diversos conhecimentos.

Pelloutier insistia que a função dessa escola não era formar o trabalhador da indústria moderna, nem mesmo transformar a criança em um trabalhador manual, que alienado do seu trabalho aliena-se também da vida, mas formar as pessoas para compreender o processo de trabalho. As Bolsas de Saint-Étienne, Marselha e Toulouse

ofereciam cursos de marcenaria e ebanisteria, metalurgia, estereotomia, carpintaria, carroceria, cabeleireiro, sapateiro, alfaiataria, tipografia e litografia. Saint-Etienne ainda oferecia cursos de geometria e desenho mecânico, geometria e desenho para operários da construção civil, desenho para caldeireiros e funileiros, escola de traçado para carpinteiros, produção de cartões para tecelão, costura e economia doméstica, aritmética, pintura e fiação e apertagem e nivelamento. Notamos que todos os cursos estão vinculados de forma direta ou indireta ao ramo industrial, mas a intenção era transformar os trabalhadores em colaboradores inteligentes para a indústria e não meros servos da máquina.

A maior preocupação que pairava sobre os entusiastas das Bolsas era qual seria o resultado dessa iniciativa. Pois a intenção era criar um homem com valores solidários, cooperativos, fundados no sentimento de igualdade e liberdade, com conhecimentos técnicos e científicos, mas poderia ser que diante das adversidades, um operário saísse do processo educacional das Bolsas de Trabalho e ocupasse uma posição de mando nas linhas de produção, assim as Bolsas correriam o risco de atuar no sentido de perpetuar a lógica capitalista e não ser um questionador da lógica de exploração capitalista.

A educação fornecida pelas Bolsas foi reconhecida, no Congresso de 1900, assim, “longe de ser nocivo aos esforços feitos pela classe operária para a libertação coletiva e simultânea dos trabalhadores, o ensino profissional criado pelas Bolsas produz material e moralmente bons resultados” (PELLOUTIER, 1978, p.136). Por isso, sugeriu-se que as Bolsas criassem também uma escola posterior a primária e anterior a secundária, o que seria muito importante para o aluno que ainda não havia entrado no mercado de trabalho. Mas seriam necessários recursos financeiros para que esta ideia vingasse. No entanto, sem contar com subvenções estatais, Pelloutier nos diz que a alternativa foi criar escolas cooperativas e que em caso de sucesso, as Bolsas criariam ali uma autêntica biblioteca socialista para que os alunos pudessem conhecer a origem da filosofia que regia aquele projeto. No mais, Pelloutier continuava afirmando, em um discurso em agosto de 1899, que

em matéria de ensino, toda ousadia é legítima. Os cursos instituídos pelas Bolsas do Trabalho não tem apenas o efeito de fazer ‘bons operários’; eles tem por benefício elevar o coração daqueles que os seguem. Pois se dão conta de quão difíceis são os começos de todo trabalho, quão importantes são essas horas de estudos que os fortalecem com vistas à luta

da inteligência contra a matéria bruta; o homem que sabe o que vale respeita-se ainda mais... e à medida que adquire consciência de seu valor enobrece o trabalho em vez de aviltá-lo.

Quanto mais conhecimento tivermos, sobretudo no que diz respeito às manifestações da vida social, mais força de resistência e de ataque a opor aos nossos opressores teremos... e creio que nos instruindo o máximo possível, nós nos aproximamos cada vez mais do ideal para o qual caminhamos e que é a completa libertação do indivíduo (PELLOUTIER, 1978, p. 138)

Podemos constatar que a militância de Pelloutier nas Bolsas ultrapassou as questões financeiras, ele buscou formar um ser humano livre, que interferisse conscientemente na vida social e que não se submesse alógica capitalista.

2.3.2 – Freinet e Pelloutier

O período que Pelloutier passou no ambiente escolar deixou nele marcas que o tempo não foi capaz de apagar, mas o mesmo se incumbiu de transformá-las em uma espécie de motor para alavancar a luta por uma educação que tinha como um dos principais objetivos “instruir para revoltar” (CHAMBAT, 2006, p.17). Fruto da França rebelde, Pelloutier acreditava que somente um povo verdadeiramente instruído seria capaz de lutar pelos seus direitos, sendo essa uma das características mais evidente de sua obra. A mesma escola que marcou Pelloutier também se encarregou da educação de Célestin Freinet e nesse caso, a escola da sua infância não deixou marcas nem para o bem nem para o mal, mas as lembranças cultivaram nele uma ânsia de mudança na educação dos menos favorecidos. Esta ânsia foi provavelmente nutrida pelo mesmo sentimento revolucionário que pairava sob aquela França do final do século XIX e início do XX, onde foram formados homens como Pelloutier e Freinet.

Esse sentimento levou os dois franceses, quase contemporâneos, a se lançarem na luta pela emancipação das classes menos favorecidas utilizando as mesmas ferramentas contra o poder hegemônico: ambos lutaram por uma educação emancipadora e pelo reconhecimento de sua importância no interior dos sindicatos. O uso dos sindicatos como ferramenta da luta operária foi muito significativa na França a partir do último quarto do século XIX, o que causou a aproximação de vários adeptos desse tipo de luta e seus ideais se espalharam por toda a Europa, o que viabilizou enxergar nesses dois teóricos características bastante significativas desse tipo de sindicalismo.

Importa lembrar que embora o sindicalismo que apareceu na Europa foi aquele impregnado do pensamento Proudhoniano, duas correntes distintas surgem: o sindicalismo revolucionário e o anarco-sindicalismo e se diferenciam pelo objetivo final que desejam alcançar. A primeira usava em sua militância ferramentas características no movimento anarquista, tais como as formas de federação, as organizações cooperativas e a prática da ajuda mútua, mas não tinha como meta final uma sociedade libertária; alguns de seus militantes podiam ser anarquistas, mas nem todos seguiam os princípios do anarquismo. Enquanto a corrente anarco-sindicalista, decorrente do sindicalismo revolucionário, apontava como objetivo final de sua luta uma sociedade pautada nos princípios libertários e seus militantes eram necessariamente adeptos ao anarquismo. O sindicalismo revolucionário, amplamente aceito no resto dos países europeus, infiltrou-se progressivamente na Espanha através dos refugiados políticos franceses e italianos, e em território catalão tomou força através de suas ações diretas e sua forma de organização. Por volta de 1917, com a Confederação Nacional do Trabalho – CNT – já fundada, e o surgimento da Federação Anarquista Ibérica – FAI – tornou possível o surgimento do anarco-sindicalismo, devido à entidade de classe e a organização anarquista atuarem juntas em uma luta que visava à sociedade libertária.

Não podemos afirmar que Pelloutier e Freinet eram anarco-sindicalistas, mas que ambos eram militantes de um sindicalismo de ação direta, que caminharam na mesma direção, usando a educação como a melhor arma para atacar o capitalismo. Fizeram isso de forma bastante parecida, partiram de sua própria vivência e encontraram terreno fértil para que suas ideias dessem frutos no campo do sindicalismo revolucionário.

Pelloutier levou para o movimento sindical a dimensão revolucionária da educação da sua categoria. Revolucionária porque somente uma categoria consciente dos seus direitos e deveres e suficientemente instruída sobre o valor de sua produção seria capaz de lutar por uma sociedade mais justa e que lhe acolhesse como parte dela. Na mesma direção, Freinet caminhou com a educação das crianças. Quando o professor chegou a sua humilde sala de aula o que avistou foi o total descaso com a educação fornecida ao filho do explorado, mas também teve a sensibilidade para observar que aquele descaso não era fruto do acaso e sim um mecanismo para manter aquela parcela

da sociedade sob os mandos do Estado e como já dissemos foi essa necessidade que o levou a procurar uma solução para o problema ali instaurado.

Sua vinculação com o movimento sindical começou bem no início da carreira, mais ou menos no mesmo período do nascimento das primeiras técnicas escolares, que tinham como objetivo fazer uma ponte entre a criança e o seu meio social. A partir de então, Freinet assumiu definitivamente suas responsabilidades sociais e pedagógicas, que para ele eram faces do mesmo problema: o da renovação da sociedade. Ainda em Bar-sur-Loup, Freinet assumiu a posição de secretário pedagógico do sindicato, e no Congresso da Federação de Ensino, em agosto de 1927, frequentou como secretário sindical pelos Alpes-Marítimos. Ali fez a defesa de que a luta pela educação popular deveria ser travada sempre no seio do sindicato, pois as reivindicações da escola do povo deveriam ser feitas em conexão com as do professor do povo (FREINET, E., 1978, p. 85). A partir de então, toda sua vida no magistério assumiu também a face de militância social, assim como a postura de Pelloutier na Federação das Bolsas de Trabalho.

Diferindo um do outro, Pelloutier não tinha a função de professor como Freinet, mas levava consigo o mesmo sentimento de compromisso com uma educação claramente marcada pelo corte de classe e enraizada no meio social dos educandos, sendo esse o provável motivo que conduziu ambos a depositarem nos sindicatos a esperança de uma atuação mais forte junto à causa da instrução, delegando a ele o dever de auxiliar a educação dos oprimidos. Tanto Freinet quanto Pelloutier visavam uma educação que tinha como premissa a emancipação de um povo que estava à margem da sociedade; lutando ao lado desse povo, os dois autores foram fundadores de pedagogias baseadas na cooperação e apoio mútuo, mas, sobretudo tiveram vontade de inscrever suas práticas em uma pedagogia que possibilitava construir uma escola a serviço do povo e não mais dos dominantes (CHAMBAT, 2006, p. 62).

Freinet, por saber das condições drásticas que seus alunos viviam, quis a Escola do Povo, como descreve abaixo

Quisemos humildemente, honestamente, uma pedagogia baseada na própria vida das crianças, uma escola sob medida, na medida dos filhos de operários e camponeses de nossas turmas. Humana, psicologicamente falando, isso é infinitamente desejável,

ninguém pode contradizer-nos. (FREINET *apud* ELISE E., 1979, p.81)

E mostrou sua vontade se baseando nas condições da educação que era oferecida pelo Estado

Mas ocorre que os fatos econômicos e sociais são tais que seu simples relato arrisca-se a ser considerado atentatório à ordem estabelecida. Por um lado, os programas oficiais recomendam-nos ensinar as crianças a olharem em torno e julgar, avaliar – e por outro lado, nossos dirigentes objetariam que certas verdades sociais incontestáveis, que, aliás, todos os adultos divulgam, não devem se expressas por crianças. Estas não deveriam gritar: Estou com fome! Não deverão mais dizer que dormem seis num mesmo quarto, que a colheita não é vendida, que não tem mais sapatos. Se revelássemos demais essas verdades, a sociedade seria obrigada a fazer alguma coisa. Imponham, portanto, a seus alunos trechos de literatura nos quais as crianças vivem honestamente, sem jamais se queixarem.

É todo problema da escola de classe que é assim brutalmente colocado.

Dissemos que achamos que uma escola psicologicamente organizada deve ter como base a natureza, as necessidades e a vida de seus alunos e que, nesse sentido, nossas crianças proletárias deveriam oferecer um ensino proletário. Isso é normal, irrefutável. Ensino de classe? Pode ser, na medida em que esse proletariado é uma classe, e somente nessas condições. (*ibidem*)

Reivindicar que o proletariado fosse reconhecido como uma classe era uma condição imprescindível para que este tivesse uma educação pensada para ele; ademais a condição instaurada pelo capitalismo era somente a forma de camuflar a insuficiência daquela educação fornecida a ele, mas pensada para outra parcela da sociedade. Assim, como no caso de Pelloutier, ao pensar que somente através do operário seria possível criar uma educação que possibilitasse fortalecimento de sua consciência, o que significava reconhecer no operário a condição de elevar sua condição de existência. Nesse sentido, tornava-se necessário levar em consideração todas as particularidades emanadas daquele povo. Para isso, Pelloutier defendeu que esta educação deveria ser aquela que possibilitaria o método para desenvolver “a compreensão dos fenômenos a partir da observação e por tateamento” (CHAMBAT, 2006, p. 51). Esse propósito de Pelloutier se aproxima daquele defendido por Freinet quando este relata como eram os primeiros dias das crianças no ambiente escolar e como devia ser o comportamento do professor: “trata-se simplesmente de ensinar-lhe a observar, investigar, pesquisar e descobrir, dando-lhe as primeiras noções indispensáveis, e que se reduzem em definitivo a um pequeno número” (CHAMBAT, 2006, p.53). Respeitar o medo e o

desconhecido, deixar o tempo se encarregar de mostrar o valor do novo e despertar a curiosidade, essa foi a atitude capaz de intervir na educação das pessoas que foram atingidas pelos projetos de Pelloutier e de Freinet, e eles permitiram que elas mesmas criassem outro olhar sobre si.

É possível também notar que nas propostas educacionais de Pelloutier e Freinet priorizava-se a “autoeducação”. Essa característica inicial de ambos, que permitia que os alunos tivessem o tempo necessário para romper as barreiras, também estava presente nas outras fases do processo de aprendizagem. Durante os cursos, os próprios estudantes estabeleciam os seus objetivos segundo as suas dificuldades, contando com a ajuda dos demais estudantes e professores, estes por sua vez teriam uma função bem diferente daquela que lhes atribuía à escola tradicional. Os educadores deveriam trabalhar em parceria com seus educandos, acompanhando de perto e de forma individual o seu avanço intelectual; para tanto, deixava-se de lado a cátedra de professor e assumia-se a condição de “camarada”, que estaria lado a lado, buscando a derrubada de cada barreira que se impusesse contra a sua emancipação. No lugar de inculcar, de forma autoritária, um saber pré-estabelecido, “é ao ‘aprendiz’ que convém fazer erigir seu saber e sua cultura, conduzindo-o a construí-los, construindo a si próprios” (CHAMBAT, 2006, p.46). E para bem conduzir sua tarefa de educação que os educadores devem estar libertos de qualquer tutela hierárquica.

Pensamento comum nesses dois homens é a capacidade de se revoltar, desejo também presente em vários teóricos anarquistas. Por isso que Pelloutier apontava que a principal função de sua educação era: Instruir para Revoltar. Assim, seria preciso preparar o operário para que esse fosse capaz, quando necessário, de conhecer seus próprios direitos assim como lutar por eles de maneira mais eficiente. Freinet também delegou a sua técnica uma nova tarefa. Vejamos o conteúdo de um de seus escritos:

Mostraremos como é que, com as técnicas que recomendamos e mesmo neste regime, conferimos à escola e à educação u novo significado, como é que preparamos crianças, na prática, para um esforço independente e para a luta, como é que, servindo generosamente o futuro do homem, nós pretendemos trabalhar pela ação revolucionária, que é um meio para atingirmos esse fim, mantendo-nos ao mesmo tempo de acordo com a mais genuína tradição pedagógica e dentro da realidade quotidiana, a qual pretendemos influenciar.

Finalmente, temos de convencer o povo que é verdadeira a afirmação de que a função da educação não é por natureza exclusivamente escolar. A escola é apenas uma peça do mecanismo social e político da formação do homem.

[...]

Como a ação da escola é restrita no meio deste complexo processo social todo ele a serviço da exploração do homem pelo homem! Agora admirem-se com o lamentável fracasso da educação popular num regime capitalista.

Nesta linha de ação e de realização para a qual contribuiria enormemente a poderosa ação operária, haveria a possibilidade de instaurarmos uma educação nova e libertadora na escola, que não mais faria das crianças do povo servos e criados. Pelo contrário, faria homens, lutadores, edificadores, capazes de marchar audaciosamente pelas estradas do futuro. (FREINET *apud* ELISE E., 1978, 280-282)

Lutando pelos mesmos objetivos, parece-me que as obras se completam, pondo em prática o ideário anarquista da instrução da sociedade. Pelloutier preocupou-se mais detidamente com a educação dos adultos, pensou em contribuir para a mudança da sua realidade, ajudando na formação dos homens de seu tempo e esses seriam aqueles capazes de iniciar uma nova sociedade. Freinet cumpriu a segunda parte do ideário: preocupou-se com a educação das crianças, dos homens do tempo futuro, despiu-se das vaidades do magistério e deu sentido a própria vida dedicando-se a educação proletária. Coincidentemente, Freinet morre aos sessenta e seis anos, exatamente o dobro do tempo de vida de Pelloutier, e a causa de ambas as mortes são derivadas de condições precárias vividas por ambos: Pelloutier, vítima do lúpus adquirido durante sua estada no colégio religioso; Freinet, vítima das sequelas deixadas pelo ferimento da Guerra. Ambos defenderam a escola do povo e não a escola para o povo; acreditavam que era preciso criar um novo processo educacional. Como nos disse Freinet: “Parafraseando o dito de um pensador, também nós poderíamos dizer que ‘não é com homens ajoelhados que se ergue uma nova técnica proletária’” (FREINET *apud* ELISE E, 1978, p. 308).

2.4 Freinet: um “animador” das cooperativas de trabalho local

Não foi somente no sindicalismo que Freinet buscou apoio para que seu projeto da educação popular tomasse forma, foi também na organização cooperativa que seu método ganhou espaço e foi reconhecido dentro e fora da Europa. Assim como o sindicalismo de base proudhoniana esteve bastante presente na Europa do final do século XIX e início do XX, a forma de organização social defendida por Kropotkin, o mutualismo, também ajudava a iluminar este cenário. Antes de falar da forma de organização pensada por esse autor, vou expor brevemente concepção de educação do autor referenciado.

Kropotkin partia do princípio que a educação é resultado de uma série de condicionamentos ambientais e que, portanto, todos possuíam potencial para alcançar resultados satisfatórios. Para tanto, não bastava que as condições socioeconômicas fossem favoráveis, mas também a precedência geográfica contribuía para que a desigualdade aparecesse. Portanto, os indivíduos de determinada classe social podiam acabar sendo penalizados em relação aos outros que estivessem inseridos em um contexto geográfico específico.

Notamos que Kropotkin tem uma visão otimista da natureza humana. Assim como Freinet, para ele o homem era fruto das condições as quais foi submetido durante o seu período de formação. Essa concepção o levou a criticar toda e qualquer relação autoritária e hierárquica existente na sociedade, e fundamentou sua crítica na necessidade de embasar uma nova ética capaz de despertar o entusiasmo de organização dos homens de outra forma diferente da proposta pelo capitalismo, de forma que seria possível conciliar as energias individuais com o trabalho para o bem de todos. Segundo o próprio, mesmo a vida sendo organizada de modo a sufocar determinados sentimentos com os mais diversos artifícios, a solidariedade sempre se faz presente como o melhor dos sentimentos (KROPOTKIN *apud* CODELLO, 2006, p. 152). E é a esse sentimento de solidariedade que, para ele, a educação deveria apelar para se tornar instrumento de renovação da sociedade.

Sua crítica à sociedade autoritária abrangia as instituições presentes em sua estrutura, dentre elas a escola. Para ele, a escola existente no capitalismo, só tendia a reforçar as diferenças, pois mesmo querendo ser igualitária, acabava por desprezar as particularidades individuais ou coletivas, no que toca determinados espaços geográficos. Essa escola não era capaz de produzir os seres completos capacitados para cumprir suas próprias necessidades e as de seu povo como eram os homens da ciência do passado, capacitados para o pensamento intelectual e também para o manejo das ferramentas necessárias para que suas pesquisas avançassem. Nesse sentido dizia:

Antigamente, os cientistas, e, sobretudo aqueles que contribuíram principalmente para o desenvolvimento das ciências naturais, não desprezavam o trabalho e as atividades manuais. Galileu construiu pessoalmente para si os telescópios (...) Nós mudamos tudo. Com o pretexto da divisão do trabalho, separamos claramente o trabalho manual do trabalho intelectual (KROPOTKIN *apud* CODELLO, 2006, p. 153).

Para Kropotkin, a única educação capaz de tirar a sociedade da reprodução constante de diferenças que possibilita a formação de classes era a instrução integral defendida por Bakunin. Era necessário que a sociedade desse um passo atrás no que considerava evolução da escola. Para que o projeto da instrução integral fosse posto em prática seria necessário

criar, aos poucos, novos programas de todas as ciências, concretos, no lugar de programas metafísicos atuais; sociais no lugar de individualistas; e programas feitos do ponto de vista do povo, em vez de ponto de vista das classes ricas, ponto de vista que dominaria toda a ciência atual, especialmente nos livros do Estado. (CODELLO, 2006, p. 155).

Essa escola não deveria cumprir o papel de transformar o principiante em especialista, mas deveria fornecer a ele uma preparação para o trabalho, ajudar a desenvolver bons métodos e, sobretudo, incutir a inspiração que o incitasse a uma busca sincera da verdade em qualquer coisa que viesse a fazer. Uma educação como a exposta, partindo das características sociais, delegava ao projeto de educação de Kropotkin uma contínua transformação fixada na realidade socioeconômica, tornando indispensável à vivência, a experiência do povo, para fundamentar uma prática educacional problematizante e compartilhada.

Para ele “a humanidade não poderia existir uma dúzia de anos sem a ajuda recíproca e sem a atividade espontânea a serviço da comunidade” (KROPOTKIN *apud* CODELLO, 2006, p. 153); ou seja, a sobrevivência das espécies só foi possível porque existia uma prática cooperativa entre elas. Ele disse que os homens estavam habituados a uma educação e instrução absolutamente a serviço dos opressores, por isso acreditavam que o Estado era inevitável e que na sua ausência, era possível que os homens se lançassem a guerra, sem observar nas sociedades primitivas seu movimento e sua vivência sem a autoridade. Esse pensamento kropotkiniano ficou conhecido como a teoria da ajuda mútua, onde defende que até mesmo o processo de evolução industrial e social, foi fruto de uma prática cooperativa, que se mostrava muito mais vantajosa do que uma luta recíproca em prol da sobrevivência dos mais fortes.

Foi exatamente a partir dessa forma de organização cooperativa que Freinet conseguiu suprir muitas necessidades de seu povoado. Não é possível afirmar que ele chegou a ter algum contato com a teoria da ajuda mútua, mas certamente toda a influência desse pensamento que pairava na Europa do início do século XX, parece o ter influenciado.

Não é novidade que Freinet buscava sempre em sua realidade inspiração para resolver os problemas vindos dela, e por pretender permanecer realmente naquele meio, formando o corpo da comunidade, junto com os camponeses e toda a classe trabalhadora, à qual a escola formal se encarregou de unir ao seu destino. Ele passou a observar as necessidades de Bar-sur-Loup. Já engajado no movimento sindical, começou a pensar, junto com os moradores, formas de se organizar em torno de uma cooperativa para sanar os problemas mais urgentes que os atingia, e foi em 1925 que Freinet e os moradores da aldeia decidiram formar uma espécie de sindicato comunal, onde trabalhavam profissionais da construção civil, eletricitas e camponeses. De forma conjunta decidiram que poderiam resolver o problema da falta de energia elétrica se conseguissem canalizar um pequeno córrego, que cortava o lugarejo, desviando seu fluxo para um moinho, e em pouco tempo todos os lares foram beneficiados com a luz elétrica. Foi a primeira aliança sólida que Freinet conseguia estabelecer com a sociedade depois do apoio adquirido na escola.

Ele sabia que no capitalismo qualquer organização financeira que não se submetesse às condições da mais-valia não tinha viabilidade, a menos que contasse com o apoio financeiro e moral daqueles que acreditavam na proposta e essa foi uma dificuldade que se transformou na sombra escura que pairava sobre o projeto da Cooperação do Ensino Laico durante toda sua existência. Essa cooperativa surgiu a partir, mais uma vez, da necessidade de divulgação dos materiais que eram produzidos, inicialmente em Bar-sur-Loup, para professores que gostariam de conhecer e apoiar a obra. E foi nos seus primeiros anos de existência que diversos fatos marcaram o profundo espírito de colaboração que existia ali; um deles foi em 1927, quando a cooperativa passou por dificuldades ao receber uma notificação que, devido ao grande número de associados, devia ser legalizada. Para isso, precisou imediatamente do apoio financeiro de todos os professores cooperativados para conseguir atingir tal meta.

No segundo Congresso da Tipografia na Escola, em 1928, constava na ordem do dia a união entre a cinemateca, a rádio e o teatro em uma só cooperativa; devido às dificuldades financeiras, pois esta união facilitaria a propaganda e a unidade pedagógica. Também na ordem do dia, por temer o isolamento da Tipografia na Escola, Freinet propôs que fosse estabelecido, como decisão do congresso, que a CEL passasse a atuar em permanente conexão com os sindicatos que estivesse integrada (FREINET E., 1978, p. 85-89). Era fundamental para o sucesso da educação proletária a união com outras entidades de classe de forma cooperativa, principalmente porque os sindicatos seguiam o sindicalismo revolucionário, o que poderia ser fundamental para apoiar a CEL.

No Congresso estava presente um grupo cooperativo de professores primários, Freinet acreditava que eles seriam os mais habilitados para por em prática a libertação da escola pública, pois eles conheciam as dificuldades que assolavam a educação proletária e por isso estariam aptos a tal façanha. Buscar ajuda nos sindicatos era reforçar uma frente que tinha como anseio a mudança, mas lhes faltavam recursos financeiros e materiais, essa aliança com os sindicatos era fundamental pelo apoio no processo de luta pela escola pública.

A afeição por essa forma de organização já tinha conduzido Freinet a estimular o espírito de cooperação em sua cidade – além do caso citado anteriormente, Freinet

também ajudou a formar uma cooperativa dos produtores rurais –, o que trouxe para as pessoas que ali viviam a elevação da autoestima e também a melhora das condições de vida, estimulou a união da CEL com os sindicatos e também defendeu que os professores deveriam estimular esse tipo de organização entre os alunos. Em um de seus artigos Freinet defendia

Se, teoricamente, a cooperativa for considerada como um meio prático de as crianças se organizarem livremente e de gerirem os seus próprios interesses, até mesmo melhorarem as suas condições de trabalho, não será ela inteiramente recomendável e não deveremos nós ter a obrigação de a saudar como sendo uma tentativa de realizar na prática a auto-organização dos estudantes? (FREINET *apud* FREINET E., 1978, p. 208-209)

Embora essa notícia tenha suscitado em Freinet grande felicidade, não deixou de causar algum receio. Segundo ele, a cooperativa não poderia se tornar num meio de recolher o dinheiro que o Estado se recusava a repassar para o local e também não se deveria envolver crianças a fazer contribuições que extrapolassem as necessidades de sua vida escolar. Essa preocupação era pertinente, pois a intenção era que as classes menos favorecidas buscassem a auto-organização e enfrentassem a dicotomia escola e vida.

Foi na auto-organização escolar que a pedagogia freinetiana melhor solidificou sua base para se transformar na maior ferramenta de luta contra a educação excludente do século XX. Os motivos que o levaram a caminhar nesse sentido eram fruto de uma sociedade comprometida com o descaso da educação pública, por isso era urgente que a educação pública se tornasse, o mais rápido possível, eficaz; na ausência do poder responsável por tal tarefa ele não se escusou em contribuir para que tal coisa acontecesse. Dedicou-se quase que exclusivamente à tarefa da emancipação da classe operária através de uma pedagogia cooperativa e criada a partir dos necessitados, buscou o apoio das diversas entidades de classe comprometidas com a mesma causa e, calmamente os belos frutos dessa obra começaram a aparecer.

Freinet sempre se recusou a usar caminhos comerciais para a sua obra, por isso não aceitou a oferta de lançar no mercado centena de milhares de exemplares de seu material pedagógico, o que contrariava a proposta de sua cooperativa e d uma concepção pedagógica que se considerava libertadora, além de não querer que seu

material pedagógico tornasse bíblia para os demais professores. Nesse sentido, Freinet afirmou

A nossa Cooperativa não é uma empresa comercial, mas um organismo de auxílio mútuo pedagógico. Não basta que nos apresentem um negócio de material e de edições, por muito interessantes que seja do nosso ponto de vista comercial, para que o aceitemos, se não obedecer aos nossos princípios pedagógicos.

[...]

Por outras palavras, se a Sudel²⁶ quer nosso ficheiro, pois muito bem: nós cedemo-los, mas com a condição de nos podermos certificar, mediante a colaboração pedagógica, de que a nossa obra será continuada no sentido em que a iniciamos.

[...]

Não basta obter dinheiro para comprar material, é preciso ainda que se esteja decidido a utilizá-lo pela libertação pedagógica. (FREINET *apud* ELISE E, 1978, p. 321).

Podemos verificar que mesmo com todas as dificuldades financeiras para manter a existência de sua obra cooperativa, Freinet sempre se manteve firme. Devido ao embasamento proletário da obra, não era possível delegar sua existência a uma empresa capitalista que, em troca de sanarem determinadas dificuldades, teriam em suas mãos todo o poder sobre o material produzido durante anos por professores e alunos dedicados a extinção da exploração do homem pelo homem. Essa atitude de Freinet, juntamente com os membros da CEL, mostra a postura progressista e, porque não dizer revolucionária, de bases proletárias e altamente permeado pelo pensamento libertário da época, criando um método comprometido não só com o futuro, mas com o presente de quem acreditava na verdadeira mudança social.

Se esses professores não tinham consciência que a forma como atuavam tinha aproximações com o campo anarquista, talvez fosse porque estavam muito mais comprometidos com a mudança da sua realidade do que mesmo com a teoria que os embasava, característica essa bastante próxima ao pensamento proudhoniano e também do animador das Bolsas de Trabalho, Pelloutier.

²⁶ Em 1936, os dois sindicatos de ensino francês se fundiram – a Federação de Ensino e o Sindicato Nacional – e pelo que parece no texto, de forma bastante confusa em minha opinião, é que a Sudel era uma empresa de cunho capitalista que gostaria de por no mercado comercial as obras referentes a CEL, obtendo o lucro em nome da patente do material.

Capítulo III

A RELAÇÃO ENTRE A EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL DE FREINET E A PRÁTICA EDUCACIONAL LIBERTÁRIA

Este capítulo se dedica a estabelecer um paralelo entre as práticas pedagógicas de Célestin Freinet e as práticas pedagógicas reconhecidamente libertárias. Consideramos também que esta prática não foi desvinculada de um contexto histórico, político e social, o trabalho de Freinet se aproximou de uma cultura filosófica e pedagógica que pairava sobre a Europa desde meados do século XIX, especialmente após os acontecimentos de março de 1871, em Paris.

Trazemos para esse debate características presentes nas obras de professores como Paul Robin, Sebastien Faure e Francisco Ferrer Y Guardia, por serem três professores, que em seu tempo, foram responsáveis por experiências pedagógicas, cuja prática esteve vinculada diretamente à emancipação do povo a partir da auto-organização e autoeducação, que usavam como meio a politecnia de Proudhon ou como mais tarde foi defendida por Bakunin, a instrução integral.

A obra de Freinet é permeada por duras críticas ao sistema educacional implantado pelo regime republicano no que diz respeito ao seu método e prática, este dois conceitos não eram muito explícitos na obra de Freinet, a diferença entre eles tornaram-se mais evidentes após a metade dos anos 1920. Numa carta em que Freinet apontava os erros que cometeu em Saint-Paul, ele explicou como as técnicas influenciavam a prática

(...) Mostramos como é que, com as técnicas que recomendamos e mesmo neste regime, conferimos à escola e à educação um novo significado, como é que preparamos as crianças, na prática, para um esforço independente e para a luta, como é que, servindo generosamente o futuro do homem, nós pretendemos trabalhar pela ação revolucionária, que é um meio para atingirmos esse fim, mantendo-nos ao mesmo tempo de acordo com a mais genuína tradição pedagógica e dentro da realidade cotidiana, a qual pretendemos influenciar.

Finalmente, temos que convencer o povo que é verdadeira a afirmação de que a função da educação não é por natureza exclusivamente da escola. A escola é apenas uma peça – de somenos importância no regime capitalista – do mecanismo social

e político da formação do homem (FREINET *apud* FREINET E., 1978, p.280-281)

Como falamos anteriormente nesta carta ele refletia os erros cometidos em Saint Paul, sendo que o maior erro foi respeitar as ordens para manter sua escola isolada do resto da sociedade. Com o intuito de não persistir no erro, pensou que naquele momento, era necessária uma ação junto aos pais; era preciso mostrar para toda a sociedade que a educação ali fornecida tinha outra função além daquela ditada pelo sistema capitalista. Os envolvidos com a educação local precisavam ter consciência e apoiar a tarefa de formar o homem e a mulher do amanhã, o indivíduo revolucionário. Por isso, ousamos dizer que Freinet não foi o autor somente de uma técnica, ou de uma prática pedagógica, mas sim foi o criador de um método que possuía uma filosofia revolucionária e uma prática pedagógica radical. No congresso de 1928, da *L’Imprimerie à l’École*, ele diferenciou o ‘método’ da ‘prática’: “As técnicas constituem a base da aquisição, os processos mais eficientes de apreensão do mundo; o método é a arte de as utilizar com vistas a uma maior libertação do homem, no sentido de uma ciência completa do mundo” (*ibidem*, p.99) e completa Elise: “Está ciente do imenso valor da ‘técnica’, mas também reconhece a necessidade imperiosa de dar uma nova orientação a essa técnica no sentido do grande movimento social nascente, da eficiência, da ciência, da *Arte* – tudo isso constitui o *método*” (FREINET E. , 1978, p.100).

Restringimo-nos aqui basicamente ao paralelo entre as práticas dos educadores libertários citados anteriormente e aquela de Freinet, é possível verificar que ambas as raízes filosóficas possuem origens semelhantes, tornando possível a conclusão de que a união da prática a uma raiz filosófica constitui um método de educação vinculado aos objetivos libertários, à emancipação do povo pelo próprio povo.

Em 1920, quando o jovem professor Célestin Freinet assumiu sua primeira classe no vilarejo de Bar-sur-Loup, as dificuldades que ali existiam o fizeram tomar determinadas atitudes que não estavam em seu planejamento, mas que devido a sua sensibilidade se transformaram nas suas melhores aliadas durante a vida dedicada ao magistério. Certamente foi o espírito de seu tempo que o conduziu a tais atitudes e por isso não podemos deixar de considerar nessa análise o debate que deve ser

estabelecido entre práticas educacionais que o antecederam e a sua prática, esta estava claramente imbuída do espírito libertador necessário às classes trabalhadoras.

Como já citado anteriormente, em 1869, fruto do congresso da AIT, foi publicado o texto *A Instrução Integral*, de autoria Mikhail Bakunin; certamente essa não foi a primeira obra anarquista dedicada a discussão da educação proletária, mas foi a primeira obra destinada a educação pensada por um coletivo, que se dedicou a questão da instrução dos oprimidos. Ali foi reivindicado que toda educação fornecida à classe trabalhadora fosse igual à educação da burguesia, pois somente partindo da mesma origem, percorrendo a mesma estrada do conhecimento seria possível alcançar o mérito de uma educação que não fosse excludente; portanto esta educação seria aquela que ajudaria principalmente aos oprimidos a atingir uma sociedade sem a distinção de classes sociais, onde o poder não ficaria concentrado nas mãos de uma pequena parte da sociedade enquanto a grande maioria estaria submetida a ordens superiores. Nesse sentido, Bakunin escreveu

Demonstramos que, enquanto houver dois ou vários graus de instrução para as diferentes camadas da sociedade, haverá necessariamente classes, quer dizer, privilégios econômicos e políticos para um pequeno número de afortunados, e a escravidão e a miséria para a maioria.

Como membros da Associação Internacional dos Trabalhadores, queremos igualdade, e porque a queremos devemos querer também a instrução integral, igual para todos. (BAKUNIN, 2003, p. 69)

Entre aqueles que defendiam a instrução integral, estava o primeiro professor, por formação, que se dedicou a experiência educacional anarquista de caráter integral, Paul Robin. Ele foi nomeado diretor do Orfanato de Prevóst, em Cempuis na França, em 1880, e permaneceu neste local até o ano de 1894. Sua trajetória foi marcada por uma permanente batalha contra o obscurantismo e o preconceito, sua vida foi uma sequência de lutas contra um sistema de educação baseado em repressão e controle religioso, suas experiências pessoais no caminho da liberdade levantaram violenta oposição da parte conservadora da sociedade francesa (ROSSI, 1981, p.156).

As ideias de Robin sobre educação se associavam a um profundo ideal revolucionário e a uma prática pedagógica da qual seu fundamento era o trabalho físico imbuído da responsabilidade do desenvolvimento integral do homem, a fim de impedir na base da sociedade a reprodução de uma hierarquia das funções sociais. Mas não foi somente Robin que se dedicou a educação libertária em território francês; dentre várias, existiu também a experiência de Sébastien Faure, que em 1904, criou a *La Ruche* – A Colmeia – no município francês de Rambouillet, e permaneceu funcionando até 1917, apenas três anos antes de Freinet começar a lecionar. Seu idealizador a chamava de “comunidade-escola”, pois diferentemente de Robin, esse projeto não possuía nenhum vínculo estatal, por isso não era identificado como escola ou mesmo como orfanato; como consequência benéfica, Faure não enfrentou alguns dos problemas de Robin, o que permitiu que a *La Ruche* obtivesse maiores avanços tanto no campo político quanto no campo pedagógico.

Ao pensar o projeto da *La Ruche*, Faure esteve disposto a investir parte dos honorários que recebia como pagamento de palestras que ele ministrava para tornar realidade um projeto pedagógico ousado. Buscou inspiração em Paul Robin para aprofundar de forma bastante sistematizada alguns princípios. Abaixo apresentamos o que Dommanget escreveu sobre ambas as experiências

Do mesmo modo que em Cempuis, os cantos, as rondas e as esquetes teatrais maravilhavam; n^o “A Colmeia” as crianças surpreendiam por sua capacidade musical e dramática. Sem dúvida “A Colmeia” – que tinha também uma imprensa – não editou este conjunto impressionante e único de coros, quadros, folhetos, duos, quartetos e recopilações de ordem musical que devemos a Cempuis, mas imprimiu, com o título de *Para los pequenos*, um opúsculo de canções, coros e pequenas comédias da obra. Havia um “Boletim do Orfanato de Prevost” que, fundado em 1882, continuou até 1884 com outro título. Houve também o “Boletim da Colmeia” impresso no estabelecimento, ao mesmo tempo que alguns duos e coros devidos a Sebastien Faure. (DOMMANGET, 1972, p.378)

Como leitor de Kropotkin, Faure entrou em contato com as ideias proudhonianas, assim criou as oficinas, que se fez presente na escola e se transformou no esteio para a formação daqueles alunos, oficinas que propiciaram, tanto na obra de Faure, como na de Freinet e na de Robin, uma formação intelectual

e manual através do trabalho produtivo, de modo não alienante. Destacamos nesses projetos educacionais a oficina de Imprensa e Encadernação. Nestas oficinas eram produzidos os materiais de educação utilizados pelas próprias crianças durante o ano letivo, na Colmeia, instituição de Faure, se produzia materiais de propaganda e inicialmente o Boletim do Orfanato de Prevost e depois o Boletim da Colmeia. O material oriundo da Oficina de Imprensa e Encadernação propiciava rendimentos econômicos importantes para a instituição, como também produzia o material pedagógico do orfanato e também possibilitava o acesso a um material que retratava a realidade vivida pelos estudantes, divulgava os avanços que aconteciam no ambiente escolar, ademais, mostrava que o oprimido era capaz de produzir e gerir sua própria educação e que esta função fazia parte do trabalho do seu cotidiano. Esse era um dos objetivos da imprensa que existia naquelas escolas.

A existência da imprensa na escola freinetiana também possibilitou o professor abolir a utilização dos materiais didáticos oficiais, assim como aconteceu com as experiências anteriores; por conta disso, em Bar-sur-Loup, nasceu a campanha *Abaixo os Manuais Escolares* como citado no primeiro capítulo, onde Freinet declarou guerra às cartilhas fornecidas para alfabetização das crianças sob a alegação de que seu conteúdo era inapropriado para tal tarefa, motivo que contribuiu para arrebataram ainda mais adeptos para o movimento lançado por Freinet. Por esse motivo e também devido às produções de seus alunos, a imprensa freinetiana adquiriu notoriedade na França e seu idealizador não hesitou em demonstrar descontentamento com a possibilidade, daquela importante ferramenta para a emancipação de seus educandos, se tornar uma ferramenta capitalista, onde seu objetivo passaria da instrução da classe operária ao lucro da burguesia (FREINET E. 1978, p.81), se desvinculando de seus princípios sociais e políticos, tal como a preocupação de Faure com a mesma questão. Para Faure, o fundamental era que sua gráfica produzisse o material didático necessário para a sua escola, e somente se houvesse a possibilidade de algum tempo livre, poderia atender às demandas de instituições classistas e de alguns companheiros que precisavam de material impresso de boa qualidade²⁷, evidenciando a necessidade de manter sua

²⁷ Faure via que os sindicatos, as cooperativas, as universidades populares, as bolsas de trabalho, as lojas maçônicas, os grupos de vanguarda e bibliotecas populares poderiam se transformar em clientes da imprensa e encadernação da La Ruche, pois estes viam a importância de tal trabalho e o serviço prestado era de boa qualidade e preço acessível à tais instituições. (FAURE, 2013, p. 124-125)

instituição de ensino em permanente contato com as suas origens proletárias. É preciso ressaltar que essas instituições não podiam arcar com os altos custos das demais gráficas, pois também eram mantidas pelos seus próprios entusiastas, formando assim uma rede de cooperação entre diversos setores da luta operária, e que também garantia algum dinheiro para manter o funcionamento da comunidade-escola, visto que não recebia nenhuma verba do Estado.

Esse ponto de contato estabelecido pela existência das oficinas no ambiente escolar entre Freinet e os demais educadores vinculados à educação libertária demonstra claramente que a preocupação deles não era somente formar operários, mas sim pessoas capacitadas com o conhecimento que articulasse o trabalho manual e intelectual, além disso as oficinas variavam conforme as necessidades do local onde estava a instituição educacional. Na *La Ruche* existia, além da imprensa e encadernação, a carpintaria, a forja, a costura e a sapataria (FAURE, 2013, p. 125-129), enquanto Freinet indicava, para a realização da escola do povo,

quatro oficinas de trabalho manual de base: a lavoura e criação; forja e marcenaria; fiação, tecelagem, costura, cozinha e trabalhos domésticos; construções, mecânica e comércio e quatro oficinas de atividade evoluída, socializada e intelectualizada: pesquisa, conhecimento e documentação; experimentação; criação, expressão e comunicação gráficas e criação, expressão e comunicação artística (FREINET, 1996, p. 66).

Notamos que praticamente todas as oficinas de Faure estiveram presentes na escola de Freinet, e devido às particularidades de seu tempo e das suas necessidades, outras foram incluídas para complementar seu projeto. Acreditamos que a proposta de Paul Robin influenciou Faure e de algum modo chegou até Freinet. Mesmo distante da formação acadêmica, Freinet deu continuidade a um projeto de educação que já possuía história em seu país.

Frequentadas por meninos e meninas, essas escolas ainda praticavam a coeducação entre os sexos, qualquer aluno poderia frequentar qualquer oficina, independente do saber que ali era ministrado; meninas frequentavam a forja e a marcenaria assim como meninos aprendiam tarefas de culinária e também costura. A instrução ali fornecida não estava se detendo em formar homens para garantir o sustento financeiro e mulheres para cuidar do lar, reforçando o estereótipo de

superioridade do masculino sobre o feminino mantido pela sociedade, mas estava comprometida com a formação de homens e mulheres equivalentes entre si. Essa equivalência não estava necessariamente vinculada à força física de cada um, pois esses intelectuais acreditavam que homens e mulheres têm direito ao pleno desenvolvimento de todas as suas capacidades.

Como lembra-nos Proudhon, o ideal era que as escolas funcionassem nas oficinas, de modo que o trabalho produtivo exercesse sua função educacional. Somente em locais onde não fosse possível essa prática, as oficinas estariam no espaço das escolas. Freinet seguiu este pensamento, quando levou seus alunos para fazer visitas aos ferreiros e tecelões da vila, em uma de suas aulas-passeio. O contato com o mundo real da produção despertou nos alunos o desejo de conhecer todo o processo de produção. Percebemos como Freinet seguiu a senda dos educadores libertários ao defender sua escola como “uma oficina de trabalho, integrada à vida do ambiente”. E completa, “essa destinação específica requer uma nova estrutura [...] deverá ser ao mesmo tempo comunitária e especializada” (FREINET, 1996, p.53) e por isso se posicionava contra a separação débil da educação intelectual da manual.

E é justamente contra tal concepção que nos erguemos, contra essa separação anormal entre a classe intelectualizada e a oficina ativa, que prepara essa dualidade social entre trabalhadores manuais condenados à mediocridade e de uma classe intelectual, tanto mais presunçosa quanto estéril (FREINET, 1996, p. 56).

Freinet também apresentou aspectos que encontramos em Bakunin, pois defendeu um tipo de educação, onde “ao lado do ensino científico ou teórico, deve haver necessariamente o ensino industrial ou prático. Só assim se forma o homem completo: o trabalhador que sabe e compreende” (BAKUNIN, 2003, p.81). Outro aspecto que destacamos como ponto em comum entre Freinet e os educadores libertários era educação de toda e qualquer pessoa independente de classe social, assim não havia em sua proposta educacional distinção entre as crianças de diferentes classes sociais. Neste caminho, Francisco Ferrer Y Guardia defendeu, em seu livro *La Escuela Moderna* (1960), que a escola deveria trabalhar com meninos e meninas, de todas as classes sociais, de qualquer crença ou cidadania, baseando-se nos princípios da Instrução Integral, como meio de atingir uma sociedade livre, horizontal e

igualitária para todos. Da mesma forma, Freinet aceitava qualquer criança que lhe foi confiada à educação, por achar que todas elas eram vítimas do sistema que segregava os que recebiam o ensino intelectual daqueles que recebiam o ensino manual. Portanto, frequentavam as classes freinetianas, em Vence, os rejeitados pela sociedade, judeus órfãos da Segunda Guerra Mundial e também aqueles que os pais podiam pagar alguma quantia. Notamos que a crítica de Freinet ao sistema educacional avançou pelas trilhas abertas por educadores libertários, pois acolheu não somente a prática, mas o ideal deixado por eles durante os anos de luta travados pela instrução plena para todos.

Como mencionamos anteriormente, Dommanget (1974) explica que as escolas libertárias do final do século XIX já contavam com a presença dos grupos teatrais, cinema e música, todos com produção artística bastante considerável para os padrões da infância. Assumindo lugar de destaque na educação dos oprimidos, a arte foi questão bastante valorizada pelo movimento anarquista desde suas origens. Proudhon já a defendia com a politecnia e Kropotkin foi mais adiante quando refinou seu pensamento defendendo que a educação devia ressaltar sua dimensão estética também para o proletariado e colocou-se, nesse sentido, contra a hierarquização do saber, que preservava essa característica somente para aqueles que eram detentores do poder. Mas do que a hierarquização produzida pela burguesia, ainda existiam as extensas jornadas de trabalho, que esgotavam a energia física e mental do trabalhador, impossibilitando que, depois das extensas jornadas de trabalho, que variavam de doze até dezoito horas, ainda se dedicassem as leituras de poesias, sessões de cinema e teatro; por isso, Kropotkin também saiu em defesa das reduções das jornadas de trabalho, visando jornadas de trabalho semanais de quarenta horas (KROPOTKIN *apud* CODELLO, 2006, p. 156-159), luta que posteriormente uniu também Freinet, os sindicatos e os profissionais da educação básica, na França. Notamos, portanto, que a inclusão desses aspectos educacionais é uma reivindicação anterior a Francisco Ferrer y Guardia, mentor da Escola Moderna. Sua aparição também na experiência freinetiana, portanto, veio acompanhada de uma tradição educacional, podemos falar de uma cultura pedagógica libertária, talvez não defendida por Freinet em sua totalidade, mas abraçada de modo a fornecer ao educando os mesmo benefícios que os libertários buscavam.

Outro aspecto fundamental é a aula-passeio, esta prática usada por Freinet, era utilizada nas experiências de escolas racionalistas no século XIX, na França. Paul Robin defendia que as aulas deveriam acontecer, sempre que possível, nos jardins, nos bosques, a céu aberto, para que a criança tivesse contato com a luz do sol, com o ar puro (ROBIN, 1981, p.46). Anteriormente a Robin, é possível achar nos escritos de Fourier registros de aulas realizadas ao ar livre, pois este defendia uma educação pautada no contato com a natureza. Faure (2013) também era defensor de aulas realizadas ao ar livre, pois estas eram fundamentais para a descoberta, o estudo e o aprimoramento de novos conhecimentos, destacando o interesse pelas novas culturas, hábitos e costumes de outros povos que podiam ser conhecidos em viagens realizadas durante as férias com alunos da *La Ruche*.

Outro ponto de encontro entre Freinet e os educadores libertários foi o registro dos passeios feitos com as crianças; este registro possibilitava às crianças o início do processo de leitura. Este tipo de prática tem suas raízes entre os professores do campo libertário na França, pois o movimento sindical do início do século XX era entusiasta dessa ideia e em seus jornais existiam registros produzidos por crianças, de passeios e outras experiências. Reconhecemos que esses escritos foram fundamentais para Freinet, pois livravam as crianças das cartilhas ultrapassadas enviadas pelo governo francês para o exercício da leitura.

Freinet também abandonou as sanções e premiações tão comuns nas práticas escolares de sua época, pois acreditava que cada criança devia cultivar a curiosidade de cada descobrimento e ter o seu tempo respeitado. Lembramos que a abolição de sanções e premiações estava presente nas práticas educativas da Escola Moderna, em Barcelona. Nesta escola, Ferrer praticava uma educação capaz de fazer a comunhão do aluno com o mundo intelectual, sem que o aluno estivesse sujeito às vontades de nenhum professor que assumisse o papel de “patrão dogmático”, ditando seus deveres e obrigações do dia (GUARDIA, 1960, p. 63). Assim como Faure declarou na apresentação da *La Ruche*: “*Educa a una cuarentena de niños de ambos os sexos. No hay calificaciones: ni castigos, ni recompensas*” (FAURE, 2013, p. 21)

Percorrer os escritos de experiências pedagógicas do campo libertário é deparar-se com terreno fértil para que possamos, a cada página, encontrar mais pontos em

comum, tanto da prática quanto da teoria, com a experiência de Freinet. Outro ponto em comum é a importância dada aos jogos. Tanto para Freinet como para as experiências educacionais libertárias, o jogo não era para incentivar a competição, mas sim a aprendizagem. O jogo tornava possível criar situações vinculadas ao cotidiano, com o intuito de descobrir os limites de seu corpo, ultrapassar situações adversas, lidar com as dificuldades, aprender a partilhar e trabalhar em equipe e praticar a cooperação. Freinet sofisticou sua apreciação sobre os jogos e os diferenciou entre jogo-trabalho e trabalho-jogo. Para ele, o jogo-trabalho é aquele que, em suas brincadeiras, as crianças desenvolviam o seu lado mais potente da vida, a busca pela sua manutenção. Freinet explicou que

esse jogo-trabalho satisfaz às necessidades primordiais dos indivíduos; libera e canaliza a energia fisiológica e o potencial psíquico que buscam naturalmente uma aplicação; ele tem uma meta subconsciente: assegurar a vida mais completa possível, defender e perpetuar essa vida (FREINET, 1998, p. 213).

Era no jogo-trabalho que a criança desenvolvia as funções necessárias para defender a sua própria existência física. Eram jogos que necessitavam do desenvolvimento da força para resistir uma carga que provocaria um ferimento ou velocidade para livrar-se de um animal que pudesse atacá-lo. Por não representar verdadeiramente um trabalho da rotina do adulto, Freinet evidenciou, antes da palavra trabalho, a palavra jogo para demonstrar a importância dessa atividade na formação da criança.

Em contrapartida o trabalho-jogo é aquele estimulado pelas necessidades da vida, e por isso “tem o mesmo objetivo, porém subconsciente, do trabalho” (*ibidem*, p.209). Nesta categoria estava àquelas atividades que a criança realizava com a intenção de ajudar a preservação da sua comunidade, tais como cuidar da criação, participar da colheita e a caça do alimento, mostrando qual era a função do trabalho para o desenvolvimento da criança. Um jogo cujo principal objetivo era que a criança se tornasse um adulto capacitado para manter seu povo vivo. Vemos, portanto que sua análise em torno do jogo foi mais profunda, mas nem por isso se distanciou da referência libertária, somente somou a ele a função de “atender à necessidade tão misteriosamente imperiosa da vida para assegurar a perpetuação da espécie” (*ibidem*, p. 227). O jogo, na perspectiva freinetiana, passa a cumprir mais

do que a função de espaço de aprendizagem, passa a fazer parte de uma espécie de ferramenta na construção do homem completo.

Freinet viu que, na infância, o jogo estava sempre relacionado ao trabalho e que esse trabalho era desejado pela criança. Assim, era nas brincadeiras e nos jogos que as crianças viam, ainda bem cedo, a possibilidade realizar determinadas tarefas que estavam relacionadas ao funcionamento da sua comunidade, e o reconhecimento desse trabalho era motivo de estímulo para que a criança continuasse a jogar, ou a trabalhar. Freinet construiu uma crítica à negação do trabalho ou a caracterização do trabalho como um castigo destinado aos miseráveis em seu livro *Pedagogia do Bom Senso* (1991), onde defende que o trabalho funciona como o estímulo a vida adulta durante a infância. Para ele, não bastava oferecer a criança as cerejas colhidas, depositadas em um belo cesto, para satisfazer a vontade de consumi-las, pois ela sentia a necessidade de colher essas cerejas, de esticar suas mãos até os galhos que a desafiavam exibindo os belos frutos (FREINET, 1991, p. 28-29). Esta postura com relação ao jogo e ao trabalho criou uma outra visão sobre o trabalho em Freinet, trabalho exercido de modo exaustivo e sacrificante devido as regras e a exploração do modo de produção capitalista, a memória do jogo trabalho era fundamental como contraposição as grandes engrenagens da exploração capitalista.

Portanto, os jogos estiveram fundamentados, na maior parte do tempo, na realização de um trabalho produtivo, fosse ele direcionado à perpetuação da vida ou movido pelo subconsciente em direção ao trabalho, assim como toda a sua pedagogia baseou-se em uma filosofia do trabalho, característica que deixou marcas profundas em sua obra, e que é povoada por uma essência libertária difundida pelo pai do anarquismo Pierre Josefh-Proudhon, também conhecido como o Filósofo do Trabalho, por acreditar que o trabalho produtivo é a pedra fundamental da construção do indivíduo capacitado para gerir o mundo em que vive. Ao propor a politecnia, Proudhon propôs o ensino dos múltiplos saberes ao indivíduo através da sua presença nas oficinas, onde os estudantes poderiam fazer parte do processo de produção e não somente participar como observador ou estudioso daquele processo. Proudhon declarava que o trabalho era o centro da vida desde que o mesmo trouxesse aos homens o orgulho, o interesse e a dignidade a ela própria e que era

tarefa indispensável da instrução escolar preparar os homens para a vida do trabalho. E, como se estivesse lido as palavras de Proudhon, Freinet expôs a sua opinião sobre a escola que estava presente em seu tempo:

E, com efeito, poderíamos fazer o nosso *mea culpa* reconhecendo que há erros nos princípios da nossa educação e que é, em primeiro lugar, pelo trabalho que se prepara para o trabalho, numa escola e numa sociedade (FREINET, 1991, p. 30)

Freinet construiu sua prática pedagógica baseada no trabalho que causa prazer àquelas crianças, tomando todo o cuidado para que essa tarefa, que deveria trazer o prazer e o estímulo para a vida adulta, não as levassem a exaustão, e também não fosse demasiada repetitivo, porém fosse um trabalho que pudesse ser realizado em sua totalidade e não em migalhas²⁸, que para ele representa

Os perigos de uma Escola que alinha, compara, agrupa e reagrupa, ausculta e avalia essas migalhas.

Urgência de uma educação que evita a explosão irreparável e faz circular um sangue novo na função viva e construtiva da pedagogia do trabalho (*ibidem*, p.31)

Essa urgência que Freinet se refere era alimentada por ele estimulando o comportamento natural da criança ao desejar o trabalho produtivo. Por isso, esse trabalho não deveria causar o esforço físico nem mental, mas deveria aguçar a vontade da criança de descobrir o novo, deveria ser o causador do prazer de transformar a matéria-prima em material útil para o indivíduo ou para a sociedade. Assim como acontecia na *La Ruche*, as crianças sentiam que eram responsáveis pelos afazeres locais, mas sem a preocupação com a cobrança do “chefe”, que poderia estar presente nas figuras de Freinet ou Faure. Gostavam de cumprir sua parte no trabalho da manutenção local porque eram designados por elas mesmas e por isso ponderavam entre o necessário e o cansativo.

Essa proposta pedagógica centrada no trabalho, que Freinet defendia, apareceu frequentemente nas práticas pedagógicas libertárias. Para Robin era na divisão entre ciência e o trabalho, que nascia a separação entre os homens do saber e os homens do trabalho e sua divisão era a responsável pelo prolongamento da

²⁸ Freinet refere-se ao trabalho em migalhas quando fala do trabalho compartimentalizado, dividido, sem raízes nas origens e nem mesmo os frutos, que surge das arestas daquilo que deve ser ignorado por supostamente estar além da capacidade do estudante.

escravidão moral e material de todos os homens, tanto os da ciência quanto os do trabalho, logo era fornecendo a criança o direito de pensar e agir, de criar e executar que brotaria das suas mãos o que foi semeado em seu cérebro. Portanto, no *Manifiesto a los Partidarios de la Educacion Integral* (1981), publicado originalmente em 1893, Robin defendeu que fosse dada ao povo toda a educação que ele tinha direito e esse feito somente se tornaria possível através da Instrução Integral defendida por Bakunin, onde era fornecida a educação intelectual, moral e física ao indivíduo, que compreenderia necessariamente a instrução que serviria de base para a educação especializada e a aprendizagem profissional. Posição não distante da defendida por Freinet

Não devemos ter o receio de confessar a nossa ignorância e atribuir a nossa superioridade menos ao bom apetrechamento da nossa memória do que a nossa capacidade de utilizar todos os meios de que dispomos para nos aperfeiçoarmos. Daremos assim, aos nossos alunos, a noção de uma educação não mais estática, escolástica e morta, mas laboriosa e ativa, tendendo, com o curso dos nossos incessantes esforços, para a libertação física, intelectual e moral dos indivíduos. (FREINET *apud* FREINET E., 1978, p. 136)

Mas para fornecer ao aluno a educação capaz de proporcionar a libertação, o professor não deixou de lembrar que era necessário despir-se de toda a ignorância, e talvez a vaidade que o púlpito delegava aos mestres do saber. Deixar que a criança descobrisse um mundo novo e ativo, que a encorajasse a novos desafios e novas descobertas, onde o papel do professor era somente ajudá-las a desvendar a melhor forma de atingir sua plena formação e libertação intelectual, moral e física. Dentro dessa perspectiva, Freinet deixou claro que

(...) a educação deve contribuir para o desenvolvimento do indivíduo e deve recorrer ao apoio do meio ambiente e do adulto. O nosso papel limita-se ao de procurar e de colocar ao alcance da criança os instrumentos de trabalho indispensáveis. Essa é a tarefa a que devemos consagrar-nos principalmente (*ibidem*, p.126).

Encontramos similaridade entre as obras de Freinet e Faure, principalmente ao que se refere ao papel do professor. Na *La Ruche*, a tarefa da educação era confiada aos “companheiros” que ficavam em contato constante com as crianças, e seu papel era o de iniciá-las, à medida que cresciam nas técnicas utilizadas ali: cozinhar, costurar, limpar, forjar, carpintaria, agricultura, etc. (FAURE, 2013, p.

67); porém, a tarefa do educador não era encerrada naquele momento, era necessário que fosse um exemplo vivo e um guia prático, paciente e afetuoso para os menores; para os maiores seria o modelo de como um adulto deveria se portar diante da vida (*ibidem*, p.68). Estar diante da criança como o verdadeiro instrutor, capaz de pôr ao alcance das capacidades dos educandos, todas as ferramentas necessárias a sua plena formação; esse era o papel que o professor deveria assumir, depois de descer da cátedra, na opinião dos defensores da Instrução Integral e também de Freinet.

Não deve causar estranheza que, nem os libertários nem Freinet, tenham apoiado e defendido a escola centrada no indivíduo, que oferecia um saber dividido, um “saber em migalhas” ou em pacotes e partiram em defesa da escola proletária centrada na relação que existia entre o educando e o educador, na qual havia prazer com a troca de conhecimento, pois existia entre ambos uma relação mútua de instrução: assim o educador instruía o educando e este instruía o educador; não existia mais detentor do saber e sim o mediador da educação. Essa era a escola que Freinet propunha, aquela que fazia existir a “explosão irreparável” de saberes, e o “sangue novo” jorrava nas aulas, que mais pareciam grandes centros de trabalho.

Constatamos que existiam muitas semelhanças entre as práticas dos educadores libertários e a prática de Freinet, todas elas relacionadas à formação do homem completo, livre e com acesso a todos os seus direitos, mas também não se pode esquecer a preocupação com as condições físicas do nascimento da criança. Esta preocupação já era anunciada nos congressos da AIT:

Para que os homens sejam morais, quer dizer, homens completos no pleno sentido da palavra, três coisas são necessárias: um nascimento higiênico, uma instrução racional e integral, acompanhada de uma educação baseada no respeito ao trabalho, à igualdade e à liberdade, e em um meio social onde cada indivíduo goze sua plena liberdade e seja realmente, de fato e de direito, igual aos demais. (BAKUNIN, 2003, p. 91)

O ponto de partida comum entre esses pensadores educacionais era que todos deveriam ter uma formação que os possibilitasse criar uma sociedade pautada pela liberdade plena de todos os indivíduos. Nada adiantaria criar escolas perfeitas, capazes de fornecer a melhor instrução, se ao saírem dela as pessoas ficassem

imersas num mundo de desigualdades, um mundo que oferecia condições desiguais aos filhos das classes populares. Logo, era a partir das condições físicas, além das sociais, do início da vida que se começava a traçar o futuro diferente para a criança, a criança era considerada fruto das condições naturais e sociais. Assim era fundamental criar um ambiente educacional saudável, salubre, harmônico, cooperativo, livre e que cultivasse a autonomia.

A preocupação com um ambiente saudável para as crianças estavam nas obras de Paul Robin, Ferrer e Faure. Ferrer, por exemplo, apontava que os bons hábitos de higiene adquiridos pelas crianças na escola eram levados para seus lares e os pais, pelo exemplo da criança, os inseria em seu cotidiano, tornando-se uma excelente ferramenta no controle de determinadas doenças e pragas, o que beneficiava indiretamente algumas mães gestantes (FERRER y GUARDIA, 1961, p. 39-44). Faure também aponta, dentro do ensino da educação física, os cuidados que deveriam existir com a higiene pessoal e asseio com o local onde se vivia e da mesma forma, a família daquelas crianças que eram influenciadas por esses hábitos higiênicos, necessários à boa saúde (FAURE, 2013, p. 85-92).

Destacamos a seguir as principais características da pedagogia de Freinet. Em seu livro *Para uma Escola do Povo* (1996), ele construiu os seus caminhos pedagógicos para educar as crianças em quatro grandes etapas, que são elas:

- 1 – o período pré-escolar, do nascimento ao fim do segundo ano, aproximadamente;
- 2 – as reservas-de-infância e os jardins-de-infância, de dois a quatro anos;
- 3 – a escola maternal e infantil, de quatro a sete anos;
- 4 – a escola primária, de sete a catorze anos (FREINET, 1996, p.17).

Podemos observar que Freinet avançou com sua proposta em relação à educação das crianças, pois ele destacou que esta deveria iniciar desde o nascimento, e na primeira etapa deveriam ser considerados

- a) a saúde dos pais e a luta contra as causas que a comprometem prematuramente;
- b) os cuidados especiais com a mulher grávida;

c) a preparação, por assim dizer técnica, do ambiente que está destinado a receber o recém-nascido e a determinar seu primeiro comportamento:

- local, ar, luz, silêncio;
- enxoval e berço
- alimentação;
- primeira experiência no ambiente “auxiliante”

d) a conduta dos pais durante esses primeiros anos da infância (FREINET, 1996, p. 18.)

Em uma sociedade onde um nascimento higiênico era privilégio de alguns e não um direito de todos, Freinet mostrou a importância da criança ter acesso à saúde, vigor físico e ao equilíbrio, que não fosse atormentada por nenhum mal, decorrente de uma gravidez com pouco zelo, pudesse importunar o caminhar da sua instrução. Ninguém poderia se eximir dessa responsabilidade social, pois, além de responsabilidades políticas, representavam o seu nível de comprometimento com a manutenção da vida do próximo, do indivíduo social que comporia a sociedade do futuro. Representava, portanto, um crime contra o direito de chegar ao mundo de forma digna e ocupar o seu lugar.

O respeito ao direito e as vontades do próximo foi outra preocupação presente nas escolas de Freinet. Nessas escolas nenhuma decisão era tomada de forma arbitrária pelos professores ou colaboradores, por isso eram realizadas assembleias, em alguns casos, presididas pelos próprios alunos. Nas escolas de Freinet, o último tempo dos sábados era destinado à reunião da classe escolar, quando se debatia os problemas e as perspectivas para os próximos períodos. (FREINET, 1996, p. 72), essa atividade assemelhava-se a experiência da La Ruche, de Faure, nesta comunidade escolar eram realizadas reuniões com a presença dos alunos “grandes” e alguns “médios”, ao final do dia (FAURE, 2013, p.66).

A pedagogia proposta por Freinet foi marcada pela sua intuição de camponês, seu bom senso, movida pela indignação contra a pobreza que habitava em sua classe escolar e seu conhecimento de diferentes propostas educacionais que proliferaram nas primeiras décadas do século XX. Proposta educacional que se construiu imbuída de um pensamento filosófico e político muito particular do final do século XIX e XX, responsável pela insurgência do povo contra a tirania do poder e que avançou na reivindicação de seus direitos. Seu pensamento é expressão de seu tempo, que caminhou e se espalhou por todo o território europeu, adquiriu

adeptos e proporcionou o debate sobre a educação proletária. Por isso arrancar dessa prática pedagógica o seu lado político e filosófico é desvincular dela o seu caráter de formação de sujeitos de luta, cidadãos conscientes de seus direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse trabalho refletimos sobre a obra do professor Célestin Freinet e também sobre a história do lugar onde ele viveu toda sua vida. Sua obra educacional expressa às condições culturais, sociais e políticas da França entre o século XIX e o século XX. Devemos enfatizar sua vontade de construir um mundo novo, livre das injustiças e da desigualdade. Mesmo no século XX, lembramos que o cidadão francês do interior ainda sofria os resquícios dos valores da velha monarquia. Mas na França republicana era visível a luta pela liberdade e igualdade, ecoava pela França os valores defendidos na Comuna de Paris, em 1871, o que não permitiu que o passado fosse peça de decoração da história.

Era difícil estar na França e não ser contaminado ou pelo lado revolucionário ou pelo conservadorismo dos saudosistas da monarquia. No campo revolucionário existiam aqueles que apoiavam o novo regime porque achavam que ele era a solução para as injustiças e, em menor proporção, existiam aqueles que viam a república como parte da trajetória a ser percorrida até atingir a sociedade socialista. Nesta pequena parcela figuravam Francisco Ferrer Y Guardia e Paul Robin, que se definia como republicano; dois professores que, como pudemos verificar, não economizaram esforços para construir a escola emancipadora e proletária, mas optaram por permanecer no campo republicano e defender suas práticas educacionais.

O caminhar pelo contexto histórico da França entre o final do século XIX e início do século XX foi fundamental para nosso trabalho porque nosso objetivo principal era salientar quais eram as marcas libertárias na obra de Célestin Freinet e com isso, foi possível fazer emergir de sua obra pedagógica um vínculo com os professores que lutaram por uma educação emancipadora, fornecida através de uma escola com práticas diferenciadas. Freinet desejou que essa escola fosse aquela que iria promover uma educação adaptada para um novo mundo, ou seja,

Essa readaptação e modernização não serão feitas sob o signo da fantasia ou da moda, nem mesmo por decreto superior das autoridades [...] E isso supõe uma educação arraigada, melhor do que nunca, no solo, na família, na tradição, no esforço perseverante dos homens que nos precederam; uma formação que não desce de cima [...] mas que ascende da vida ambiente (FREINET, 1996, p.13).

Sua proposta educacional apresentava uma autenticidade, por isso as mudanças educacionais estiveram sempre vinculadas aos desejos efetivos da comunidade onde a escola estava inserida, desse modo Freinet precisou rejeitar tanto os materiais didáticos e pedagógicos que eram oferecidos aos seus educandos, como também o método que era imposto pelo governo. Ele ainda denunciou que a escola proletária sempre seguiu com certo atraso em relação aos avanços sociais por estar condicionada pelo ambiente familiar, social e político no qual estava inserida; pois diante da necessidade de garantir a sua sobrevivência, a importância da educação era terceirizada ao comando governamental e afastada das obrigações do lar.

Acreditamos que Faure é o pedagogo libertário que mais se aproxima de Freinet. Faure abdicou da ajuda do governo republicano e construiu a escola proletária emancipadora e gerida integralmente por esforços próprios. Freinet não pode abdicar do financiamento do Estado francês, mas construiu uma escola do povo por meio dos anseios do próprio povo. Freinet em busca da educação emancipadora revelava que

O feudalismo teve sua escola feudal; a Igreja teve sua educação especial; o capitalismo gerou uma escola bastarda, com sua verborragia humanista a mascarar sua timidez social e sua imobilidade técnica. O povo, ascendendo ao poder, terá sua escola e sua pedagogia. Essa ascensão começou. Não esperemos mais para adaptar nossa educação ao mundo novo que está nascendo. (FREINET, 1996, p. 15)

Freinet considerou que a escola do povo era a escola do amanhã, onde o trabalho seria “o motor e a filosofia da pedagogia popular; a atividade de que decorrerão todas as aquisições” (*ibidem*, p. 11), e por isso o trabalho assumiria a função de regenerador da escola e da sociedade. Notemos que Freinet não associou somente à educação a função de regenerador da sociedade, mas o trabalho presente no processo educacional seria uma ferramenta para essa regeneração, o que possibilitaria retirar do homem o sentimento de exclusão presente no processo produtivo do modo de produção capitalista.

A preocupação com a formação pelo trabalho não excludente mostra a proximidade de Freinet com o pensamento libertário. A concepção adotada por Freinet era semelhante à filosofia do trabalho, defendida por Proudhon como demonstrado anteriormente. Mas deixamos claro que este trabalho não tem por objetivo afirmar que o pensamento educacional de Freinet era essencialmente libertário, mas acreditamos que

seu pensamento educacional apresenta discordâncias com várias correntes da Escola Nova, especialmente como a Escola Nova foi desenvolvida no Brasil. Reconhecemos que Freinet participou do movimento da Escola Nova, pois este movimento representou uma via avançada para discutir educação entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, na França e em outros países, como afirmou sua esposa Élise, mas também é certo que o criticou, assim como foi a posição de Francisco Ferrer y Guardia e Paul Robin ao se posicionarem no campo republicano.

Corroborando com o objetivo desse trabalho, lembramos que pesquisadores contemporâneos franceses delegaram a Freinet uma herança libertária. Hugues Lenoir (2007) (colocar uma nota de rodapé sobre Lenoir) defende que a “educação está no coração do projeto sindicalista revolucionário [...] a tal ponto de ser uma das origens das pedagogias ativas que se propõem a pôr o aprendiz no centro de suas aprendizagens” (p.41) e que a defesa da educação proletária no seio dos sindicatos “são os laços que uniram Sebastien Faure, Paul Robin, Francisco Ferrer e, mais tarde Célestin Freinet ao sindicalismo e ao movimento operário militam nesse sentido” (*idem*). Nessa mesma defesa, Gregory Chambat (2006) (colocar uma nota de rodapé sobre Chambat) aponta Freinet como os “continuadores” de uma pedagogia pensada por Pelloutier, mentor das Bolsas do Trabalho, ligada a cooperativa e ao apoio mútuo, “inscrita numa dinâmica social e coletiva para construir uma escola a serviço do povo e não mais dos dominadores” (CHAMBAT, 2006, p.62), e vai além ao colocá-lo no lugar de referência para pensar uma pedagogia engajada na luta por uma educação emancipadora nos dias atuais, ao lado de pensadores e experimentadores libertários do século XIX e XX, tais como Ferrer (CHAMBAT, 2006, p.64). Para ressaltar a bagagem libertária no método e prática freinetiano, temos na obra do professor e pesquisador francês Michel Antony, *Os Microcosmos - Experiências utópicas libertárias sobretudo pedagógicas: “Utopedagogias”* (2011), este faz uma breve descrição das aproximações entre a experiência de Freinet e àquelas libertárias aqui apontadas, Antony (2011) mostrou que Freinet contribuiu para a realização de um método revolucionário, auto gestor e auto emancipador (ANTONY, 2011, p.164-165), assim como Pere Solà em *Las Escuelas Racionalistas em Cataluña* (1976) indicou que, embora não tenha sido estudada a relação entre os professores das escolas racionalistas da Espanha e o método Freinet, há provas de que Jose de Tapia e Patricio Redondo, mestres e militantes libertários, foram os responsáveis por introduzir as técnicas Freinet na Espanha (SOLÀ,

1976, p. 169). Portanto, podemos verificar que existem duas vertentes para a defesa dessa raiz libertária na obra freinetiana: tanto aquela que aponta que Freinet foi influenciado pela filosofia libertária dos educadores anteriores a ele, como também aquela que mostra como Freinet influenciou outros professores, engajados no campo libertário, posteriores a ele.

Algumas vinculações entre a prática pedagógica freinetiana e o pensamento libertário não foram aqui expostas, mas são de grande valor para uma possível reflexão sobre as aproximações entre ambas. Pensar que o ambiente autogerido e a ajuda mútua – princípios importantes para o campo libertário – foram ferramentas chaves para influenciar métodos pedagógicos comprometidos com a real emancipação dos oprimidos e principalmente a pedagogia de Freinet.

A partir de nossas reflexões sobre os caminhos trilhados por Freinet para construir seu pensamento pedagógico, reconhecemos que mesmo que não possamos afirmar que Freinet professava a pedagogia libertária, ele partilha das mesmas bases filosóficas defendidas por Proudhon e por Bakunin, ainda no século XIX. E por isso, colocá-lo em um campo educacional onde não sejam respeitadas tais teorias seria sacrificar parte importante da obra de um educador, que teve como único desejo a abolição do sofrimento dos oprimidos. Isso fica evidente quando declara que: “O único objetivo dos nossos esforços só pode ser por uma sociedade... em que toda e qualquer forma de exploração do homem pelo homem tenha sido abolida...” (FREINET, E., 1978, p.172).

Se a prática de Freinet não foi uma prática pedagógica libertária, ao menos é seguro afirmar, tomando como base o relato de sua vida no magistério e suas semelhanças com os teóricos reconhecidamente libertários tratados no texto, que é uma prática que compartilha de uma mesma cultura pedagógica radical. Radical porque suas raízes estão na luta contra alienação e a favor da emancipação do povo oprimido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTONY, Michel. *Os Microcosmos - Experiências utópicas libertárias sobretudo pedagógicas: “Utopedagogias”*. São Paulo: Editora Imaginário e Expressão & Arte Editora, 2011.

CHAMBAT, Grégory. *Instruir para Revoltar: Fernand Pelloutir e a educação Rumo a uma pedagogia de ação direta*. São Paulo: Editora Imaginário/Editora Faísca, 2006.

CODELLO, Francesco. *A Boa Educação: Experiências Libertárias e Teorias Anarquistas na Europa, de Godwin a Neill*. São Paulo: Editora Imaginário, 2006.

DOMMANGET, Maurice. *Os Grandes Socialistas da Educação: de Platão a Lenine*. Publicações Europa-América, 1974.

EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA Nº 1. *Educação e Revolução na Espanha Libertária*. São Paulo: Editora Imaginário, 2006

FAURE, Sébastien. *La Ruche: Una Experiência Pedagógica*. Madrid: Tierra de Fuego e LaMalatesta Editorial, 2013.

FREINET, Célestin. *O Método Natural III*. Lisboa: Editora Estampa, 1977.

_____. *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*, Lisboa: Estampa, 1975.

_____. *Para uma Escola do Povo*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1996.

_____. *Pedagogia do Bom Senso*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1973.

_____. *A Educação do Trabalho*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

_____. *La Educacion Por El Trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1971.

FREINET, Élise. *Nascimento de Uma Pedagogia Popular: Os métodos Freinet*. Lisboa: Editora Estampa, 1978.

_____. *O Itinerário de Célestin Freinet: A livre expressão na pedagogia Freinet*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1979.

FREYMOND, Jacques. *La Primeira Internacional*. Tomo I. Madrid: Editora ZERO. S. A. Aguirre, 5. Bilbao, 1973.

GALLO, Silvio. *Pedagogia do risco*. Experiências Anarquistas em Educação. Campinas, SP: Papirus Editora, 1995.

_____. *Pedagogia Libertária: Anarquistas, Anarquismos e Educação*. São Paulo: Editora Imaginário e Editora de Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GUARDIA, Francisco Ferrer. *La Escuela Moderna*. Montevideo: Imprenta Garcia, 1960.

GUILLAUME, James. *A Internacional: Documentos e Recordações 1*. São Paulo: Editora Imaginário e Editora Faísca, 2009.

ILLICH, Ivan. *Sociedade desescolarizada*. Porto Alegre: Editora Deriva, 2002.

JULLIARD, Jacques. *Fernand Pelloutier et les origines du syndicalisme d'action direct*. Paris: Éditions du Seuil, 1971.

LEGRAND, Louis. *Célestin Freinet*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LAMIHI, Ahmed. *Célestin Freinet et L'École Moderne*. Vauchrétien: Éditions Ivan Davy, 1997.

LENOIR, Hugues. *Educar para Emancipar*. São Paulo: Editora Imaginário, 2007.

LIBÂNEO, Jose Carlos. *Democratização da escola pública: A Pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LIPIANSKY, Edmond Marc. *A pedagogia Libertária*. São Paulo: Imaginário: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

MAITRON, Jean. *Le Moviment Anarchiste em France I: des origines à 1914*. França. Editora Gallimard. 1975.

MARTINS, Angela Maria Souza e BONATO, Nailda Marinho da Costa. *Trajetórias históricas da educação*. Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2009.

OLIVEIRA, Anne Marie Milon. Célestin Freinet: *Raízes Sociais e políticas de uma proposta pedagógica*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1996.

PACHECO, José. *Escola da Ponte: formação e transformação da educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

PACHECO, José. *Pequeno Dicionário das Utopias da Educação*. Rio de Janeiro: Wak editora, 2009.

PROUDHON, Pierre-Joseph. *A Nova Sociedade*, Porto: Rés, s/d.

ROBIN, Paul. *Manifiesto a los Partidarios de la Educacion Integral: Um Antecedente de la Escuela Moderna*. Pequena Biblioteca Calamvc Scriptorivs, Barcelona: 1981.

ROSSI, Wagner Gonçalves. *Pedagogia do trabalho: Raízes da Educação Socialista*. São Paulo: Editora Moraes LTDA, 1981.

SAVIANI, Demerval. *Educação e Questões da Atualidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

SOLÀ, Pere. *Las Escuelas Racionalistas em Catalunã (1909 – 1939)*. Barcelona: Tusquets Editor, 1976.

SIEBERT, Raquel Stela de As [et al.]. *Educação Libertária: Textos de um Seminário*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1996.

TOLSTOI, Leon. *La Escuela de Yasnaia Poliana*. Biblioteca Jucar. Madri, Espanha: 1977.

WHITAKER, Rosa Maria e FERREIRA, Sampaio. *Freinet Evolução Histórica e atualidades*. São Paulo: Editora Scipione, 1989.