

“CHAMINÉS¹ DE FREINET”: experimentando com a educação pública emancipatória (Genebra nas décadas de 1960 a 1980). O sonho de Piaget de uma Escola Ativa?²

Rita Hofstetter³

RESUMO

O potencial emancipatório da década de 1960 teve uma ressonância particular na educação Suíça na parte francófona do país. Professores, pais e sindicalistas, todos defendendo a pedagogia de Freinet, exigiram que a desvalorizada educação pública fosse reformada. Retratando os principais passos de seus sucessos e contratempos no setor da educação pública de Genebra, este artigo investiga as estratégias retóricas e as alianças táticas que os reformistas mobilizaram para promover "escolas abertas à vida", respeitando o desejo natural de aprender, graças a fluxos educacionais nas escolas primárias dedicados à sua causa (as “chaminés de Freinet” implementadas durante algum tempo na virada da década de 1980). As fontes se referem a maneira como os líderes da reforma historicizaram suas iniciativas, a fim de estabelecer uma filiação justa, apelando a algumas figuras importantes e negligenciando outras. A aprovação científica de Jean Piaget e Élise Freinet, bem como parte do partido de esquerda no poder, poderia ter avalizado o projeto; no entanto, as principais figuras da Nova Educação⁴ de Genebra raramente eram invocadas. Como devemos interpretar essas voltas e reviravoltas? Como as narrativas estavam sendo roteirizadas e por quem? Como as inovações foram testadas por outros e integradas em outros lugares, a fim de apoiar a reforma da educação pública? A análise da dinâmica subjacente a esse experimento revela como as pessoas do "dia-a-dia" surgiram em uma crise e aproveitaram a oportunidade para abrir um mundo de possibilidades; isso pode ser destacado pelas lentes da noção de "protagonismo", que reúne pessoas "comuns" e sua politização "extraordinária" (Bantigny, 2018; Deluermoz & Gobille, 2015).

Palavras-chave: Protagonismo na década de 1960. Aval piagetiano. Grupo Freinet de Genebra. Alternativas na educação pública. Democratização controversa.

¹ Nota dos tradutores: No livro *Pedagogia do Bom Senso*, Celestin Freinet faz uma analogia entre a chaminé e uma criança. A primeira deve ter uma boa tiragem (ventilação) para que a corrente de ar quente que sobe em uma chaminé seja vivificante. Segundo Freinet (2004, p. 20-21): “O mesmo acontece com as crianças. Pouco importa a excelência dos materiais colocados no limiar do seu entendimento, sua sábia habilidade para dispor gravetos e carvões, a obstinação em sacudir a apatia de uma alma inerte, os esforços para fazer progredir uma chama que teima em se extinguir. Dê tiragem! Descubra e utilize o apelo soberano das necessidades vitais, individuais e sociais... Então bastará apresentar uma chama muito pequena, que a vida alimentará e ampliará, até inflamar o indivíduo inteiro. E essa chama devorará todos os materiais que se apresentarem, seja qual for a sua textura ou a ordem da sua aparição”. A metáfora “chaminés” utilizada por Hofstetter apresenta, portanto, uma proximidade com os termos trajetória, caminhos encontrados por Freinet para implementar uma educação democrática.

² O texto foi publicado originariamente como: Hofstetter, R. (2020). «Freinet Chimneys»: Experimenting with Emancipatory Public Education (Geneva in the 60s to 80s). *Piaget’s Dream of an Active School? Espacio, Tiempo y Educación*, 7(1), pp. 89-115. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.248>. O artigo foi traduzido para o português por Barbara Winiarski Diesel Novaes, Danilene Donin Berticelli e Paulo José Dantas Novaes.

³ Docente da Universidade de Genebra - Suíça. E-mail: Rita.Hofstetter@unige.ch

⁴ Nota dos tradutores: entende-se que o termo “New Education” pode ser traduzido como “Nova Educação”, termo que corresponde à Escola Nova, disseminada no Brasil nos anos de 1930 a 1950.

ABSTRACT

The emancipatory potential of the 1960s had a particular resonance in Swiss education in the French-speaking part of the country. Teachers, parents and union members, all defending Freinet's pedagogy, demanded that the devalued public education be reformed. Depicting the main steps of their successes and setbacks in the Geneva public education sector, this article investigates the rhetorical strategies and tactical alliances that reformists have mobilized to promote "schools open to life", respecting the natural desire to learn, thanks to flows primary schools dedicated to their cause (the "Freinet chimneys" implemented for some time at the turn of the 1980s). The sources refer to the way in which reform leaders historicized their initiatives in order to establish a fair membership, appealing to some important figures and neglecting others. The scientific approval of Jean Piaget and Élise Freinet, as well as part of the left-wing ruling party, could have endorsed the project; however, the main figures of the New Education in Geneva were rarely invoked. How should we interpret these twists and turns? How were narratives being scripted and by whom? How have innovations been tested by others and integrated elsewhere to support public education reform? The analysis of the dynamics underlying this experiment reveals how "day-to-day" people emerged in a crisis and took the opportunity to open up a world of possibilities; this can be highlighted through the lens of the notion of "protagonism", which brings together "ordinary" people and their "extraordinary" politicization (Bantigny, 2018; Deluermoz & Gobille, 2015).

Keywords: Protagonism in the 1960s. Piagetian aval. Geneva Freinet Group. Alternatives in public education. Controversial democratization.

INTRODUÇÃO : gravando ao vivo uma atividade reformista

Em 1º de dezembro de 1966, o biólogo e psicólogo Jean Piaget estava no ar (na televisão), apresentando entusiasticamente os métodos experimentados em uma pequena escola pública de Genebra. Piaget afirmou que esses métodos fornecem evidências “das potencialidades presentes no desenvolvimento natural das crianças e que a educação não suporta suficientemente. [...] fiquei encantado ao ver neste filme e neste contexto específico uma *implementação do que estamos sonhando*”⁵. Piaget está no programa de TV do primeiro canal de televisão suíço de língua francesa (*Télévision Suisse Romande* TSR) que havia acabado de transmitir um documentário gravando o cotidiano de uma escola primária produzida pela *Continents sans Visa*⁶, um programa do TSR que defendia o *cinéma vérité* por entender as questões políticas e sociais a partir de uma abordagem humana. Piaget acha notável que essa classe promova 1) uma mente curiosa, 2) expressão oral e escrita, 3) trabalho individual e principalmente coletivo. Piaget defendia a difusão desses métodos em todos os lugares, mas também acrescentou que a implementação exigia

⁵ Jean Piaget, *Télévision Suisse Romande*, Continte sem visto, 1o de Dezembro de 1996. [http:// www.rts.ch/archives/tv/information/continents-sans-visa/3443761-jean-piaget.html](http://www.rts.ch/archives/tv/information/continents-sans-visa/3443761-jean-piaget.html). O destaque é nosso.

⁶ Continte sem Visto.

que os professores recebessem uma sólida formação acadêmica em psicologia, uma vez que um professor só pode ser criador e inovador se souber das “leis do desenvolvimento natural das crianças” (Piaget, 1966).

A partir de 1973, dezenas de professores ganharam gradualmente o apoio dos sindicatos e a aprovação do governo para criar equipes de ensino e experimentar métodos pedagógicos ativos no sistema escolar oficial, como condutas de um sistema escolar democrático. Com várias outras figuras-chave, Piaget colocou seu selo neste projeto. O sistema de escolas públicas de Genebra incorporaria assim a visão de um laboratório para renovação pedagógica que apoiaria a emancipação? As pessoas aproveitariam a oportunidade de investir nisso para expressar seus protestos? De fato, uma onda de reformas e rebeliões atingiu o sistema educacional de Genebra, como testemunhado pelas inúmeras iniciativas e realizações, tanto no setor público quanto no privado, que chegaram ao Parlamento. Em 1986, havia dezenas de equipes de ensino reunindo a cada ano mais de 200 professores e 3000 alunos do setor público. A comemoração do décimo aniversário dessas cooperativas também pode ser considerada como veremos mais adiante, como uma forma de canto do cisne⁷.

Este artigo lança luz sobre esse período inicial que permitiu um reconhecimento de curta duração (das décadas de 1970 a 1980) das cooperativas educacionais que operaram na educação pública de Genebra. O foco será entender o contexto em que um pequeno grupo de professores, todos membros do *Groupe Genevois d'École Moderne*⁸ (a seguir denominado GGEM), implementou sua ideia de “chaminés de Freinet” projetadas como plataformas de lançamento para reformular a sociedade. As três dimensões enfatizadas por Piaget também foram a espinha dorsal de seu programa. Referindo-se aos termos utilizados pelos professores, tratava-se de tentativa e erro, liberdade de expressão e trabalho cooperativo autônomo. Se os líderes alegavam ter um embasamento teórico piagetiano, suas intenções eram democratizar a desvalorizada educação pública para que ela pudesse servir a cultura popular e promover uma gestão da sociedade baseada no conceito de comunidade. Como resultado, seriam necessários novos embasamentos para validar tal empreendimento, bem como alianças inovadoras para expandir os efeitos em larga escala.

⁷ Nota do tradutor: Uma canção de cisne é a apresentação final de um ator, cantor, compositor, poeta ou algo parecido. Segundo o folclore, os cisnes cantam mais lindamente antes de morrerem, e, portanto, essa frase passou a ser usada para descrever alguém que estava saindo com estilo.

⁸ Grupo da Escola Moderna de Genebra. Para fins de clareza, optamos por usar as denominações francesas no texto com a tradução em nota de rodapé. Usaremos as melhores abreviaturas francesas conhecidas para as principais entidades e atores expressos na narrativa.

Ao refazer os passos importantes de suas conquistas e derrotas, este artigo analisa a maneira como esses inovadores historicizaram suas iniciativas, moldaram suas filiações, convocando algumas grandes figuras e dispensando outras, a fim de moldar seus programas assimilando estruturas implementadas com sucesso em outros lugares. Será crucial fornecer algumas informações básicas sobre esse experimento em particular, uma vez que ele foi totalmente inserido no sistema público de educação, um aspecto chave que os protagonistas usariam para contornar "a partir do coração" os "abusos do sistema".

Ao longo da investigação, prestaremos atenção à granularidade (nível de detalhe) dos arquivos, pois tivemos acesso não apenas aos documentos oficiais, mas também aos arquivos desse grupo alternativo: pacotes de rascunhos, correspondência cruzada, boletins e manifestos, periódicos educacionais, artigos da imprensa, literatura cinzenta e referências teóricas, frequentemente anotadas em abundância⁹. Esses traços são híbridos e incandescentes; em muitos aspectos, eles refletem a natureza do movimento. As frases refletem a eloquência e a febre da rebelião, bem como a surpresa e a influência dos poderes sob escrutínio. Cabeçalhos e assinaturas expressam os padrões de conjunções e coesões, às vezes conquistadas, às vezes perdidas. O ritmo sincopado de panfletos e negociações se enreda no horizonte sonhado de uma reforma profunda e sustentável da sociedade. O cenário local é oferecido como um espelho dos eventos que ocorrem no mundo circundante, onde a internacionalização se tornou a bússola política dos projetistas de uma escola aberta à vida.

Apesar de serem empurrados por eventos e remoções, esses arquivos foram preservados principalmente pelos pioneiros do GGEM, que precisavam justificar a lógica de sua busca, reivindicar sua originalidade e estavam ansiosos por fornecer uma estrutura válida. Eles queriam sair do anonimato para se tornar história? Fazendo eco à abordagem apoiada pela *Continents sans Visa* (o programa de TV em que Piaget se posicionou em 1966), nosso objetivo é retratar o cotidiano desses ativistas, ouvindo sua raiva e as utopias que avivam as energias de todas as pessoas anônimas que queriam declarar sua causa. Nós os seguimos naqueles momentos em que se tornaram atores de eventos. A fim de obter uma compreensão mais profunda, mergulhamos nas turbulentas e alegres décadas de 1960 e 1970, explorando a literatura abundante e ricamente texturizada e as abordagens

⁹ Todos estão atualmente depositados nos Arquivos do Instituto J.-J. Rousseau (AIJR). Vamos nos referir mais especificamente aos depósitos da AGATHA (GGEM, GREM, UCE), em particular os arquivos (incluindo correspondências cruzadas) cuidadosamente compilados por Olivier Coste, agrupando os "Documentos importantes desde 1968". AIJR, 2012/1 / E / 1, 2.

inovadoras disponíveis no mundo e no mundo francófono (Bantigny, 2018; Gobille, 2008 ; Klimke & Scharloth, 2008; Marvick, 2011; Payà Rico & al, 2018; Sherman & al. 2013), mas também na Suíça (Batou, 2018; Heinen, 2018). Essa abordagem de baixo para cima examina a maneira como as pessoas do “dia-a-dia” tomam posição em tempos de crise e aproveitam essas oportunidades para se abrir para um mundo de possibilidades, estabelecendo-se como protagonistas válidos dos eventos. Essa questão pode ser abordada através das lentes do “protagonismo”, que destaca a tensão entre as pessoas “comuns” e a sua politização “extraordinária” (Deluermoz & Gobille, 2015)¹⁰. A implementação dessa abordagem por Bantigny (2018) valida as qualidades heurísticas que pudemos apreciar. Estamos cientes de que, se Genebra pulsa ao ritmo do mundo e está constantemente relacionada à França, as revoluções realizadas nesta pequena cidade permanecem muito mais contidas e confinadas (apesar de representar um símbolo para outras cidades suíças).

LUZ E SOMBRA SOBRE O CONGRESSO SUÍÇO DO MOVIMENTO FREINET

Reformar escolas para reformar a sociedade! Esta é a missão que um pequeno grupo de professores suíços assumiu logo após a 2ª Guerra Mundial, convencido de que eles eram pelo poder emancipatório da educação. Tanto quanto eles se uniram a outras comunidades mundiais (Bantigny, 2018; Klimke & Scharloth, 2008; Marvick, 2011; Payà Rico & al, 2018; Todaro, 2018) que estavam se rebelando contra todas as formas de autoritarismo e imperialismo, difamando sistemas de escolas do estado e as chamadas pedagogias tradicionais, todas qualificadas como estáticas e paralisadoras da mente. A emancipação das crianças da coerção imposta a elas por meio da educação não natural já era o projeto dos pioneiros da Nova Educação nos anos entre guerras, como Pierre Bovet, Edouard Claparède, Adolphe Ferrière e, em seguida, Robert Dottrens, Jean Piaget, para citar apenas aqueles que estavam profundamente envolvidos no Instituto Rousseau (Hofstetter, 2010). Seu trabalho ainda molda as instituições educacionais da parte francófona da Suíça, onde se destacam como referências absolutamente fundamentais em termos de programas de treinamento de professores.

¹⁰ Fiel a essa abordagem, mas principalmente para respeitar a solicitação de alguns dos protagonistas desta história, devido também ao seu número, citaremos apenas o nome daqueles povos cujo papel oficial é importante para entender completamente o fenômeno. Em uma pesquisa anterior, fomos capazes de entrevistar vários protagonistas na época e nos basearemos nessas entrevistas (Hofstetter, Vellas & Barras, 1996; Hofstetter, Ratcliff & Schneuwly, 2012).

O *Groupe Romand d'École Moderne* patrocinado por Freinet

A partir de 1947, esses professores se uniram para compartilhar suas experiências e crenças e lançar uma Associação de Trabalho criada em 1952 na época em que recebiam Célestin Freinet em suas salas de aula. Como resultado dessas reuniões, em 1954, eles estabeleceram o *Groupe Romand d'École Moderne*¹¹ (doravante GREM) que reivindicou sua filiação ao *Institut Coopératif de l'École Moderne*¹² (doravante ICEM), fundado por Freinet¹³. Os incentivos deste último foram fundamentais para projetar e melhorar seu boletim de notícias.

É certo que, na parte da Suíça francófona, as ações dos membros do GREM eram em sua maioria individuais e esporádicas, muitas vezes confinadas às paredes de suas salas de aula, lutavam para obter um reconhecimento maior na rede escolar oficial.

Os arquivos disponíveis indicam que o entusiasmo reformista da década de 1960 permitiu que esses ativistas se reunissem com mais poder. Após a morte de Célestin Freinet, em 1966, eles se expressaram publicamente em seu jornal sindical (*L'Éducateur*) e na mídia (televisão, rádio, imprensa). Também personalidades renomadas ecoaram suas afirmações, como mostrado no documentário transmitido que Piaget comentou no ar. Em Genebra, um vento de reformas soprou sobre muitos círculos e comunidades, todos fortemente relacionados, pertencentes a essa mesma mudança. Fundado em 1968, o GGEM encontrou facilmente seus primeiros parceiros. Suas reivindicações ressoavam fortemente com uma ampla variedade de associações ativistas cujos lemas testemunham seu tempo: uma escola “aberta à vida”, baseada na cooperação e no governo autônomo, propensa ao pacifismo e internacionalismo e, mesmo para alguns, à ecologia (Hofstetter, Vellas & Barras, 1996, pp. 18-20). Entre as associações mais ativas com as quais os fundadores do GGEM mantiveram fortes contatos, há o *Groupe d'Action pour la Réforme de l'enseignement*¹⁴ (doravante GAR), o *Group School and Life, School Instrument of Peace, School and Class Warfare*¹⁵, e também o *Popular Movement for Families*¹⁶, uma vez que

¹¹ Grupo suíço francófono de escolas modernas da Suíça.

¹² Instituto Cooperativo de Escolas Modernas.

¹³ Para mais informações sobre os movimentos relacionados a Freinet, ver Beattie (2002), Clanché, Debarbieux e Testanière (1994), Hernández Huerta (2011), Ueberschlag (2015), Peyronie (2013); e o trabalho de Go e Riondet em uma atualização sobre a pedagogia Freinet (Go, 2007, Go & Riondet, 2018).

¹⁴ Grupo ativo da reforma do Ensino.

¹⁵ Grupo Escola e Vida, Escola como Instrumento da Paz, Escola e Guerra de Classes, respectivamente.

¹⁶ Movimento Popular para as Famílias

as promessas eram cumpridas por pais que queriam ser verdadeiros parceiros em uma escola que apoiava o multiculturalismo¹⁷.

Essa pedagogia é tolerada no setor público, onde representantes oficiais, como gestores escolares e acadêmicos, ouvem atentamente¹⁸. No entanto, a paixão de alguns dos porta-vozes imediatamente despertou alguns questionamentos que ativaram ainda mais seu entusiasmo do que contiveram sua paixão. Em sua vontade de romper barreiras e fronteiras, convencidos das virtudes de compartilhar e cooperar, e ansiosos para demonstrar sua solidariedade com causas semelhantes defendidas em outras partes do mundo (Bantigny, 2018; Frei, 2008; Klimke & Scharloth, 2008; Kornetis, 2009; Payà Rico & al, 2018), esses grupos expandiram suas redes além das fronteiras nacionais. No que diz respeito à inovação pedagógica, eles claramente favoreceram os contatos com os movimentos franceses das escolas modernas, o *Groupe Français d'Éducation Nouvelle*¹⁹ e o ICEM. O quadro estabelecido por este último, em Pau (cidade francesa) em abril de 1968, tornou-se referência para a Suíça francófona²⁰.

O movimento reformista do *Groupe Romand d'École Moderne* (GREM)

Reunindo suas forças e convicções, pais e professores multiplicaram debates pedagógicos e ações ativistas a partir do final da década de 1960. Campanhas de informação, demonstrações e exposições foram apoiadas pelo GREM e seus cantões (Fribourg, Genebra, Jura, Neuchâtel e Vaud). Em Genebra, em março de 1970, a exposição “Uma escola moderna para um mundo moderno” apresentou ao público em geral os fundamentos e ferramentas de uma pedagogia alinhada às transformações sociais (*Le Peuple*, 19 de março de 1970; *La Voix Ouvrière*, 20 de março de 1970). O experimento foi renovado em fevereiro de 1971, com o título "Filhos criativos". O sucesso dessas iniciativas incentivou os reformistas entusiasmados a realizar o primeiro congresso de Freinet na Suíça francófona em abril de 1971, como base para todos aqueles que se

¹⁷ Ver em particular AIJR AGATHA 2012, 1/E/1, 2, 3, 4, 8, 9.

¹⁸ Em 1969, por exemplo, o chefe do Departamento de Educação Pública apoiou esses métodos e estágios em escolas alternativas, citando explicitamente as aulas de Freinet (Memorial do Grande Conselho de Genebra) [MGC], 21 de fevereiro de 1969, pp. 493-495; 28 de março de 1969, pp. 1089-1093). De maneira mais geral, ao longo do século XX, muitas questões foram abordadas nos recintos parlamentares, tanto para promover inovações quanto para desvalorizá-las (Berthoud, 2006; Hofstetter, 2010; Magnin, 1997).

¹⁹ Grupo Francês da Nova Educação.

²⁰ AIJR AGATHA 2012, 1 / E / 5, 6, 9. C. Freinet, *L'Éducateur*, Revue de l'ICEM, 1968, pp. 293-295.

reconheceram no projeto emancipatório. (Boletim do GREM, n ° 90, dezembro de 1970; n ° 91, junho de 1971).

O congresso em Lausanne reuniu mais de 600 protagonistas cujas origens e perfis foram altamente contrastados. A maioria deles eram professores, educadores, estudantes, professores estudantes, formadores de professores, acadêmicos, autoridades escolares, jornalistas, pais e filhos. O congresso foi concluído com moções almejando obter que as autoridades escolares apoiassem a continuidade educacional de crianças em idade escolar, promovendo métodos ativos e trabalho em equipe com professores. Os delegados pediram o reconhecimento de seus direitos de transformar suas salas de aula em espaços “abertos à vida”, onde é garantida a liberdade de expressão dos três principais parceiros da educação (pais, filhos e professores). Eles exigiram que informações abrangentes sobre escolas modernas (também chamadas de pedagogia Freinet) fossem disponibilizadas em programas de treinamento de professores e que os alunos pudessem escolher onde queriam fazer seus estágios. (Boletim do GREM, n ° 91 de junho de 1971; Antídoto, n ° 10 de 1971, p. 2).

O movimento foi lançado e recebeu uma enorme ressonância. Tornou-se cada vez mais difícil romper com todos aqueles que estavam convencidos de que se beneficiariam dessas alianças e manifestações para implementar seu projeto em larga escala.

Destruindo o mito da cooperação antes mesmo de ser praticado

As fontes disponíveis testemunham que, mesmo em um estágio inicial, as contradições eram desenfreadas no *Groupe Romand d'École Moderne* (GREM). Em primeiro plano, o congresso comprovou o alcance e a abrangência da reunião e das propostas do GREM. Também forneceu um fórum para expressar posições individuais, muitas vezes críticas para as autoridades. Vozes condenaram o confisco, pela hierarquia, do jornal estudantil emitido pelo Colégio de Formação de Professores de Lausanne, que criticava a falta de informações sobre a Nova Educação em seu programa. Em solidariedade, os professores de Genebra, membros do GREM, protestaram: “Existe liberdade de expressão na Suíça?” (*Antidote*, n ° 10, 1971, p. 1). Eles aproveitaram a oportunidade para demonstrar que a educação tradicional falhou e que era necessária uma transformação radical, estendendo-se a todos os níveis do sistema educacional, para que as escolas pudessem se tornar espaços abertos e verdadeiramente democráticos. Os líderes do

GREM, anciãos mais moderados, depois acusaram os professores de Genebra de serem agitadores e temiam que sua justiça da multidão prejudicasse o movimento, causando desconfiança nas fileiras das autoridades educacionais e talvez também na sociedade civil.

As preocupações dos líderes do GREM provavelmente foram reforçadas pelas alterações que agitavam a República de Genebra na época, ou seja, os “casos” de Calvin, Rousseau e Voltaire, os nomes das escolas secundárias que enfrentam revoltas estudantis²¹. Os defensores dos métodos ativos foram responsabilizados e até realocados por terem, em certa medida, posições intensamente defendidas, misturadas com reivindicações pedagógicas, sociais e políticas. As divergências entre as associações e seus representantes de Genebra amplificaram e foram expressas na imprensa educacional. Entre eles, foram abordadas questões relativas ao recrutamento de novos professores; algumas vezes se rebelaram contra a "formatação" pela qual tiveram que passar e as condições de trabalho dos novos professores que se diziam ser explorados. Eles poderiam ter declarado: “A divisão dos trabalhadores sempre beneficiou os gerentes” (*Éducateur*, 4 de fevereiro de 1972, p. 83), no entanto, é dentro desses movimentos alternativos que as divergências e os ataques foram os mais violentos e dolorosos.

Na escola *La Gradelle* (onde o filme comentado por Piaget em 1966 foi filmado), a questão inflamou e se intensificou em 1971: uma petição dizia que um de seus professores deveria ser substituído por abordar seus alunos com perguntas curiosas sobre as virtudes de grânulos misteriosos que vinham sendo noticiadas em manchetes depois que uma carga de pílulas anticoncepcionais foi roubada em Genebra. Ansioso para acalmar o ânimo, as autoridades da escola atenderam aos peticionários (pais e colegas) e realocaram o professor que, então, declarou publicamente que estava orgulhoso de abordar questões atuais (a pílula anticoncepcional, Vietnã, Biafra)²² e culpou seus colegas por serem muito conservadores. Apesar do comprometimento, o Departamento de Educação Pública era suspeito de negociar com as tropas subversivas e dissidentes²³.

²¹ AIJR AGATHA 2012/1/E1, 2, 9.

²² Em toda a Suíça, as pessoas manifestavam solidariedade com as perturbações no Vietnã, as revoluções chinesas e as experiências cubanas, bem como com os movimentos sindicais e estudantis de Berlim a Roma, de Londres a Madrid, de São Francisco e Paris (Bantigny, 2018 ; Heinen, 2018; Payà Rico & al, 2018; Skenderovic & Späti, 2012).

²³ O presidente do Sindicato defendeu publicamente o chefe de departamento. *Éducateur*, 4 de fevereiro de 1972, p. 79.

Uma lacuna geracional? Desacordos estratégicos e políticos

Foram gastos mais de um ano de meditações (reflexões) explicando, pacificando e conciliando os contrastes nos quais participaram as fileiras mais íntimas e mais altas da *Fédération internationale des mouvements d'École*²⁴ (deste ponto em diante denominada FIMEM)²⁵. Seus porta-vozes parecem ter ficado muito embaraçados ao julgar parte da correspondência disponível: “a FIMEM não é um órgão de apelação, mas uma agência de federação e conciliação” (Carta de R. Ueberschlag para A. Linarès, 15 de outubro de 1972). Apenas seis meses antes, no congresso de Lille, o presidente da FIMEM havia validado claramente a alegação dos professores de Genebra em sua análise em termos de “Lacuna Geracional”. Em abril de 1972, ele afirmou que a geração pós-guerra havia substituído a tendência revolucionária dos pioneiros (1924-1936) por uma atitude de conciliação e reforma, embora “preparada para reproduzir o sistema”. Somente, como Ueberschlag lamentou, essa segunda geração (1945-1968) - os mais velhos atualmente no poder - não pôde mais se reconhecer nas reivindicações mais radicais dos professores mais jovens, enquanto a terceira geração (exemplificada pelos professores de Genebra) “traz maior vitalidade ao movimento”, impedindo que a pedagogia Freinet se torne “estática”, “preocupada somente com sua sobrevivência”²⁶.

A correspondência lançou uma luz dura sobre esse confronto, percebido como um confronto de clãs entre os professores de Vaud e Genebra, entre os mais experientes e os menos experientes, entre reformistas e revolucionários. Essas fontes também ajudam a entender as questões mais fundamentais em jogo, em torno das diferenças (altamente politizadas), em que todos afirmam declarar honestamente suas posições e também são chamados a fazê-lo. Infelizmente, tudo em vão. Uma série de acusações, negações e esclarecimentos levaram a uma divisão e ao subsequente fortalecimento das iniciativas do GREM, para que pudessem prosseguir com seu empreendimento que alegava ser definitivamente emancipatório (embora negasse ser revolucionário).

²⁴ Federação Internacional dos Movimentos para Escolas Modernas.

²⁵ Estes parágrafos baseiam-se na documentação reunida no “Arquivo GGEM-GREM”, digitado, que reúne as principais correspondências relacionadas a esse conflito. AIJR AGATHA 2012/1 / E / 1, 2.

²⁶ Registro de entrevista da FIMEM no congresso de Lille, abril de 1972. AIJR AGATHA 2012/1 / E / 1,2.

TUDO É POLÍTICO EM GENEBRA! UM APELO À ESCOLA MODERNA AUTOGERENCIADA COM "CHAMINÉS"

A partir de então, o GGEM tornou-se uma associação independente afiliada à *Fédération internationale des mouvements d'École moderne* (FIMEM), que reconheceu o grupo como um interlocutor válido. Os estatutos do GGEM foram aprovados em 1972, promovendo a cooperação entre todos os parceiros para a implementação de uma estrutura educacional que atendesse às necessidades das crianças, apoiando a liberdade de expressão, iniciativas, solidariedade e uma mente crítica. Eles defendiam métodos inovadores de ensino e aprendizagem e a pedagogia Freinet. Ressonando com os conflitos acima mencionados, o artigo 7 foi intensamente discutido e a frase final chegou a receber o selo oficial da FIMEM: “o grupo não está comprometido nem politicamente nem religiosamente; reconhece, no entanto, as implicações políticas de suas ideias pedagógicas”²⁷. O pressuposto defendido na época era que toda ação educacional contém uma dimensão política. Negar isso é, por si só, também uma posição política, cega para questões de poder e conivente com o sistema.

O antídoto de Genebra: “todas as ações educativas são políticas”

Os textos oficiais do GGEM permaneceram discretos sobre essas questões políticas. Mesmo assim, a correspondência e as associações com as quais os líderes estavam interagindo transmitiam mensagens, boletins e manifestos claramente liberais e insurgentes²⁸. Em particular, o *Groupe d'Action pour la Réforme de l'enseignement* (GAR)²⁹, fundado em 1968 por jovens estudantes e professores, condenou a divisão entre escola e vida. Eles argumentaram que as questões sociais devem ser abordadas na sala de aula e que os jovens devem ser incentivados a se expressar sobre os principais tópicos, a fim de começar a praticar a cidadania ativa. As colunas do diário *Antidote*³⁰ testemunham os protestos febris de seus líderes que também podem ser encontrados em outras comunidades. Declarando o fracasso da educação tradicional estabelecida pelas elites para “amordaçar” e até “doutrinar” as “massas”, eles escreveram um manifesto (novembro de

²⁷ AIJR AGATHA 2012, 1/E/1,9.

²⁸ Ver especificamente os arquivos: AIJR AGATHA 2012, 1/E/1, 2, 8, 9, 10, 11.

²⁹ Nota dos tradutores: Grupo de ação pela reforma do Ensino.

³⁰ Intitulado O Jornal da Nova Pedagogia.

1970, *Antidoto* N ° 9, pp. 2-4) e decidiram experimentar em suas salas de aula métodos para empoderar a todos - das classes primárias às classes secundárias superiores - para desenvolver sua personalidade e se tornar cidadãos plenos assumindo todas as suas responsabilidades. Suas reflexões e compromissos vão muito além do quadro pedagógico, alegando que a educação é essencialmente política e tem implicações sociais, econômicas e ecológicas³¹.

O *Groupe d'Action pour la Réforme de l'enseignement* (GAR) é diferente dos *Groupes d'École moderne*, pois reuniu representantes de todos os níveis escolares e outras personalidades envolvidas em outras causas (*i.e.* proteção de imigrantes e minorias, ecologia, educação para a paz, internacionalismo). Essa implantação maior também veio com um arcabouço teórico mais afirmativo e interpelações políticas e sociológicas radicais. No começo de 1968 as forças motrizes se opuseram a todas as formas de imperialismo e autoritarismo, as vozes se rebelaram contra o fato de que a elite burguesa e as classes dominantes haviam infiltrado em todo o sistema educacional e, em particular, no setor público, a fim de se reproduzir discriminações sociais, culturais, sexuais, étnicas, apoiando-as e reforçando-as. Educadores que ensinam em programas para adolescentes (ensino fundamental, ensino médio, escolas vocacionais) foram os mais apaixonados, instigando ou apoiando o fervor de seus alunos. A imprensa transmitiu suas manifestações e demandas, e até o Parlamento interveio quando os partidos de direita tentaram subjugar o movimento.

Uma análise meticulosa das fontes (correspondência cruzada, comparação de argumentos, perfis de signatários) mostra que sempre foram as mesmas pessoas que comandaram ou curvaram essas forças-tarefas. É nessas redes que o núcleo vanguardista do GGEM encontrou suas inspirações para expressar seu chamado às armas e seu programa, cujos traços podem até ser encontrados nos recintos parlamentares. O GGEM afirmou que a política desempenha um papel importante e os educadores não podem ser definidos sem se referir à dimensão política: “Entendemos e afirmamos que todas as ações educacionais são [...] políticas e que o compromisso político de maior impacto pode ser precisamente a chamada neutralidade do professor em sala de aula ou a recusa de grupos de professores em tomar qualquer ação política”(Documentos Fundamentais, GGEM)³².

³¹ AIJR AGATHA 2012, 1/E/1, 11.

³² AIJR AGATHA 2012/1 / E. Aqui também, nos baseamos nas entrevistas com os protagonistas da época e da história traçada por *NOUS, Revue des équipes pédagogiques*, N ° 1-4.

“O que queremos?” O lema pedagógico do GGEM

Entre 1971 e 1973, em estreita consulta com outras associações, os líderes do GGEM elaboraram meticulosamente seu projeto: *Unités coopératives d’enseignement* (deste ponto em diante denominadas UCE)³³ auto-gerenciadas a serviço da educação popular democratizando a sociedade ao democratizar a educação³⁴. O objetivo é criar escolas “que empoderem as pessoas”, “eduquem sem restringir” e onde o “impulso natural de aprender que está vivo em cada criança” não seja sufocado. A ambição era estabelecer para todo o setor público um currículo que assegurasse a continuidade educacional, começando primeiro no nível primário e depois passando para o nível secundário e o nível secundário superior. Um trocadilho provocador levou à expressão “Chaminés de Freinet”, que foi usada para delinear a continuidade fundamentada principalmente na cooperação. *O que nós queremos?*³⁵ explica isso claramente:

Uma escola que pratica, de maneira contínua, do jardim de infância ao ensino fundamental [crianças de 4 a 12 anos], um ensino alinhado com a vida e proporcionado por equipes de ensino estáveis e independentes criadas em cada vizinhança. Crianças, pais, professores estão intimamente conectados em um objetivo educacional compartilhado. Queremos que a educação seja um esforço compartilhado: uma cooperação entre crianças-pais-professores inspirada na vida e nas necessidades das crianças, e seu apetite natural por conhecimento e ação (p. 1).

Esses documentos são originados diretamente dos protestos e demandas dos movimentos populares cujas teorias estavam se espalhando pelas fronteiras. Em Genebra, o GGEM os cooptou e os traduziu em princípios gerais que foram então aplicados aos princípios e métodos pedagógicos.

A cultura popular que as UCEs fornecem visa criar e aprimorar um senso de responsabilidade e democracia, a fim de promover a gestão participativa e até uma gestão da sociedade baseada na comunidade. Queremos democratizar a educação modificando a relação professor-aluno para que as crianças possam escapar do dilema das relações dominador-dominado. Portanto, a educação popular se opõe ao

³³ Unidades de Cooperativas de Ensino. A sigla UCE correspondente às cooperativas francesas *Unités d’enseignement* está bem difundida na região da Suíça francófona. Por uma questão de clareza, usaremos a partir desse ponto o acrônimo UCE mais familiar.

³⁴ Essa noção foi conceitualizada, com base em uma ampla documentação, por Braster, Simon & Grosvenor (2011). Os geneveses defendem essa expressão também para destacar a dimensão sociopolítica de seu projeto.

³⁵ AIJR AGATHA 2012/1/E.

autoritarismo em todos os seus aspectos, como também acontece com as atitudes do *laissez-faire* (liberalismo), sendo ambas anti-educacionais. [...] O principal objetivo de uma educação popular é adquirir o conhecimento que permitirá aos estudantes assumir efetivamente a responsabilidade pela e dentro da sociedade (p. 1).

Esses princípios testemunham a estrutura política social que abriga essas cooperativas: professores, crianças, pais e comunidades locais estão unidos na luta, destinados a ser comunitários e emancipatórios. A participação dos pais deve habilitar o entendimento compartilhado para que a “educação seja integrada na Vida e a Vida na educação”. E Piaget (1972)³⁶ é invocado para validar essa suposição:

Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais e ao interessá-los pelos assuntos da escola, é atingida uma certa divisão de responsabilidades. Em alguns países, as associações de pais e professores constituem a verdadeira fonte de inspiração para a nova pedagogia e, dessa forma, realizam a síntese esperada entre a família e a escola (*O que queremos?* p. 1).

Os métodos escolhidos refletiam os apoiados pelas associações internacionais da escola moderna e pelos movimentos de Freinet.

Na sala de aula, a criança conversa com o professor e seus colegas sobre os acontecimentos do seu dia-a-dia, os outros colegas, a gerência da sala de aula, questões atuais: ele fala, relata, debate, conversa, grava tópicos que lhe interessam. Eles escrevem textos abertos, criam um diário de sala de aula e mantêm uma correspondência (p. 1).

Essa pedagogia “inspirada nos fatos da vida e nas necessidades das crianças, seu apetite natural por conhecimento e ação” (p. 1) é considerada apropriada para fornecer às crianças as habilidades necessárias para aprender disciplinas escolares, idiomas e questões de consciência (ecologia, história, geografia, ciências) que apóiam a expressão artística e corporal e melhoram o desenvolvimento cognitivo lógico. Com base em um programa anual, a criança organizava sua programação semanal e diária, com a qual trabalhava em pequenos grupos, individualmente ou em grandes grupos. Uma organização flexível de atividades e oficinas deveria ajudá-lo a viver e trabalhar no seu ritmo: sendo ativo, interessado e feliz, ele poderia se tornar independente e responsável.

³⁶ É uma reimpressão de Piaget (1948), *O direito à educação no mundo de hoje*, publicado pela UNESCO (reimpresso 1972/1988, p. 74), onde também fica Piaget (ver também Robert, 1973).

UM SELO DE APROVAÇÃO PIAGETIANO E AS “IDEIAS BRILHANTES” DE FREINET

A breve apresentação do manifesto do GGEM mostra o quanto seu programa foi fundamentado nos trabalhos e práticas do casal Freinet (Elise Freinet reconheceu e apoiou-os)³⁷, e movimentos que os defendiam na década de 1970.

Validando figuras e discurso retórico

Nenhuma vez nos *Documentos Fundamentais* é mencionado o nome de Freinet, ao mesmo tempo em que são declaradas fortes parcerias com outras organizações educacionais. Também o Gráfico para Escolas Modernas e suas referências não são excluídas. As referências aos precursores da Educação Ativa de Genebra e aos primeiros pioneiros da Nova Educação, como Bovet, Claparède, Dottrens e Ferrière, são problemáticas. Apenas Piaget (1972)³⁸ e seu trabalho são mencionados por afirmar o valor agregado dos "métodos ativos":

Além disso, os chamados métodos ativos, capazes apenas de desenvolver a personalidade intelectual, exigem necessariamente um meio coletivo que seja o elemento moldador da personalidade ética, bem como a fonte de trocas intelectuais organizadas? Nenhuma atividade intelectual real poderia ser realizada sob a forma de ações experimentais e investigações espontâneas sem colaboração livre entre indivíduos - ou seja, entre os próprios alunos, e não apenas entre o professor e o aluno. O uso da inteligência pressupõe não apenas estímulo mútuo contínuo, mas também, e mais importante ainda, controle mútuo e exercício do espírito crítico, que sozinho pode levar o indivíduo à objetividade e à necessidade de evidências conclusivas (*O que queremos?*, p. 2) .

Como deveríamos apreciar as reviravoltas nas narrativas comemorativas? Para apreender o discurso retórico e os referenciais teóricos com o objetivo de validar um empreendimento pedagógico desse porte, comparamos fontes diferentes e as colocamos de volta em seu contexto. Inferimos que os autores desses *Documentos Fundamentais* escritos para um grande público - famílias, autoridades e colegas - decidiram descrever meticulosamente seu programa com base no que fazia sentido para eles especificamente

³⁷ Carta de Élise Freinet aos membros do GGEM, 2 de julho de 1968. Arquivos O. Coste. Reproduzido em Hofstetter, Vellas, Barras, 1976, p. 19

³⁸ Página 90 da reimpressão de 1988 [1ª edição de 1948], à qual nos referimos (ver também Robert, 1973).

em sala de aula: os métodos foram testados por seus "camaradas", também afiliado aos movimentos escolares modernos franceses e internacionais (Freinet), que eram fortes referências devido a suas forças motrizes e reconhecimento. Somente quando eles precisam defender academicamente seu programa, eles se referem às obras teóricas dos principais educadores em Genebra e no cenário internacional, em particular Piaget, cuja proeminência em Genebra e nos círculos internacionais é única. Os professores também invocaram Piaget para validar a originalidade de seu programa, dando a ele um selo de Genebra ao qual reivindicava. A ordem de um dos mentores do GGEM é clara e foi cumprida: o projeto só será sustentável se estiver firmemente fundamentado teoricamente, convidando todos a ler e reler Piaget.

Traduzindo as teorias psicoeducacionais para um programa inovador

Quando chegou a hora de sumarizar, os líderes do GGEM mencionaram discretamente outras referências em textos de forma a tornar seus esforços mais históricos. Um artigo escrito para seus camaradas dos movimentos da escola moderna franceses e internacionais (Freinet) se baseou fortemente nos *Documentos Fundamentais* do GGEM para fornecer mais contexto e fundamentos teóricos do programa, a fim de aprimorar e apoiar sua originalidade.

Nosso programa é resultado de discussões prolongadas, vínculos sólidos entre professores do ensino fundamental e do jardim de infância, intercâmbios regulares sobre técnicas, atitudes e resultados. É parte da renovação educacional que todos nós seguimos: Freinet, Montessori, Ferrière, a escola de Genebra de psicologia educacional, etc. [...]

Intrigados com as relações contínuas entre Freinet e os grandes nomes de Genebra, Claparède, Ferrière, Piaget, e impressionados pelas semelhanças de expressões entre o praticante e os cientistas, decidimos dar uma olhada mais profunda nisso. Podemos afirmar que os fundamentos científicos das brilhantes idéias educacionais de Freinet podem ser encontrados nas perspectivas construtivistas de Piaget.

(L'Éducateur, Revue de l'ICEM, Janeiro 10, 1978, p. 26).

Isto é seguido por um extenso desenvolvimento das teorias de Piaget, levando a uma conclusão que os estabelece como pesquisadores: “Nossas pesquisas em sala de aula nos levaram a usar os métodos educacionais que derivam de conclusões científicas”. Ao vincular a “abordagem de tentativa e erro de Freinet, o direito de cometer erros, o aproximando, equilibrando e interagindo de Piaget, as manipulações concretas na educação

ativa”, o artigo alega que “as longas e pacientes pesquisa sobre a base psicoeducacional do ensino são os fundamentos de ‘Nossos propósitos’ ”(p. 26).

Conscientes de que a crítica à educação tradicional é banal e um tanto obsoleta, os líderes do GGEM alegaram que sua originalidade reside em ter traduzido essas questões psicoeducacionais em um programa que eles declaram ser "sem precedentes" (p. 27): uma equipe de ensino criada como uma cooperativa (crianças-pais-professores) focada em continuidade pedagógica ao longo de vários anos (8 anos) e tudo isso no setor público da educação.

No entanto, neste contexto, notamos seus esforços na tentativa de reduzir a diferença entre as opiniões, de um lado por Freinet e de outro por Piaget, e principalmente de seus respectivos seguidores. Foi quando eles tiveram que se posicionar em relação a essas diferentes "escolas" e definir as especificidades de seu próprio programa (resultados, avaliação, temas de ensino, finalidades educacionais, etc.) que o grupo principal do GGEM se referiu a uma gama mais ampla de figuras e trabalhos entre os quais os “pioneiros famosos” da Nova Educação em Genebra. Eles até alegaram ser seus descendentes legítimos e intitulados, como educadores do povo, para implementar os grandes princípios de seus precursores no setor público de educação. Em outras palavras, eles se gabavam de que não precisavam se separar de seus ilustres predecessores para poder transformar “intenções em ações” (p. 27).

O aspecto mais surpreendente neste ponto é a grande variedade de referências invocadas sem que esse hibridismo fosse realmente questionado. O foco principal era a relevância dos princípios do programa geral, sua autoridade argumentativa, seu poder inspirador e seu potencial de ação. Qualquer referência que pudesse contribuir com isso foi, portanto, bem-vinda³⁹, é claro examinada pelos mentores do grupo, a fim de extrair as citações mais significativas que foram anotadas em folhas soltas de papel, usadas como elos e sustentação para seus debates. É digno de nota que, embora eles defendessem a cultura popular, detestassem o jargão teórico e condenassem as torres de marfim da academia, vários desses professores eram leitores diligentes, comentaristas e redatores de cartas, que nunca deixaram de comentar os eventos atuais do mundo para garantir que eles estavam bem informados e se educavam. Muitos deles podiam ser encontrados tanto nas

³⁹ As interpretações das relações entre as teorias e práticas evoluem significativamente de acordo com o contexto em que foram escritas (suas datas, propósitos, intenções, signatários e destinatários), permitindo estabelecer conexões com outras regiões (De Coster, Simon, Depaepe, 2009; Pintassilgo & Raquel, 2014).

ruas, em círculos de associações quanto nos bancos da universidade, para ampliar suas perspectivas. Os vínculos entre professores e acadêmicos eram extremamente fortes.

De fato, em Genebra, desde o período entre guerras (mundiais), a educação teórica dos professores do ensino fundamental foi ministrada pelo Instituto Rousseau / A Escola de Ciências da Educação (na qual Piaget foi codiretor de 1932 até 1971). É aqui que vários pioneiros do GGEM – a sua vanguarda iluminada – definiram os princípios teóricos de seu programa.

Uma faculdade respondendo ao pulso do mundo, o legado do instituto Rousseau

O Instituto de Ciências da Educação (o antigo Instituto Rousseau) vibrou com os eventos de 1968 e uma consciência planetária emergiu desse microcosmo específico que sempre fora uma câmara de ressonância para o internacionalismo educacional reformista. A partir deste ponto, foi em assembleias gerais autogerenciadas que a vida cotidiana e o futuro do Instituto foram debatidos. Entre os alunos, havia vários (futuros) professores nas mesmas calçadas, junto com seus professores universitários, protestando e demandando, exigindo mais recursos e reconhecimento, entrelaçados pelas mesmas questões sociais, econômicas, educacionais e políticas.

Uma avalanche de propostas, negociações, renúncias seguidas de uma série de nomeações e reestruturações levou, não sem dificuldade, à transformação do Instituto na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (1974-1975) (Hofstetter, Ratcliff & Schneuwly, 2012, pp. 78-101). A reconfiguração começou sob a égide de Piaget no cume de seu império; sua aura e leveza apoiaram o crescimento acadêmico, muito mais do que a rebelião. Piaget foi apoiado e depois revezado por um entusiástico jovem americano, um especialista da UNESCO e da OCDE na época, Michael Huberman, que foi encorajado por seus colegas e autoridades à experimentar métodos inovadores de pesquisa e programas de treinamento (pesquisa-ação, fóruns participativos, dinâmica de grupo, trabalho de campo), como forma de avaliar conteúdos relacionados a eventos sociais e políticos atuais: treinamento em alfabetização, educação continuada, conscientização das mulheres, movimentos antiglobalização e anticolonialistas, pedagogias alternativas, cooperativas e autogerenciadas.

Atraindo estudantes de todo o mundo, além de atender às novas necessidades de qualificação de educadores, o público estudantil da instituição explodiu (passando de 200

para 2000 em menos de uma década). No mesmo nível que as faculdades de Artes e Humanidades, Ciência e Medicina, a nova Faculdade acreditava que poderia jogar na grande liga, observando ao mesmo tempo sua profunda conexão com os espíritos vigorosos das Ciências Sociais. Crescimento e convergência permitiram aos membros da instituição tomar consciência de seu poder.

Nesse nova Faculdade, professores e alunos – alguns deles candidatos a professores, além de destaques do GGEM – começaram a abordar questões sociais e políticas para discutir pedagogia. Eles estavam defendendo reformas para que a universidade e as escolas ativas pudessem vibrar com o pulso da realidade circundante. De fato, não há professor nem conferencista cujos nomes não sejam mencionados na agitação ativista e insurrecional daqueles dias (1968-1978). Aqui estão algumas evidências. O presidente da instituição, Huberman, abriu uma escola ativa em 1972-1973 com o filho de Adolphe Ferrière, um patrono e membro comprometido da GAR e interlocutor chave do GGEM com quem ele compartilhou sua paixão reformista⁴⁰. O sucesso do experimento levou a ampliar a experiência de uma escola ativa no ensino médio com as “*Unités d’enseignement secondaire*” (Unidades de ensino secundário) e o “*Mutuelle d’Enseignement Supérieur*” (Companhia mútua de Educação Superior), todas iniciativas apoiadas pelos professores da Faculdade, unidades que rejeitavam o próprio princípio de “escola e salas de aula”, de programas e avaliações, a fim de acabar com as relações e a seleção de poder, e proporcionar um espaço estimulante para a cultura popular emancipatória (Poussière, 1984)⁴¹.

Aspectos mais desconhecidos desses estudiosos foram revelados. Muitos deles adquiriram *status* internacional pela originalidade, profundidade e amplitude de suas produções científicas. Leituras cruzadas de obras daquele período (incluindo estudantes e professores) mostram que, por trás de uma fúria aparentemente desorganizada, havia consistência e determinação. Embora as referências sejam heterogêneas, os trabalhos escritos eram notáveis por suas análises afiadas e pelo domínio de várias linhas teóricas que estavam alimentando movimentos alternativos na época. Robert e Garnier (2015) estabeleceram a crítica do ensino teórico ao escrutinar várias “propostas discursivas” – que de fato eram educacionais e políticas – através de “*Sieve of the discriminating reason*” (“A

⁴⁰ AIJR. *Fonds EAM École Active de Malagnou; Fondem Fondation Robert Hacco pour une éducation moderne.*

⁴¹ Veja também seus arquivos: AIJR. *Fonds Unité d’Enseignement Secondaire.*

peneira da razão discriminatória", p. 12), enquanto professores e acadêmicos emergiam como protagonistas legítimos para dar voz à causa.

Quando chegou a hora de buscar a aprovação das autoridades, eles encontraram seus aliados mais legítimos nos acadêmicos com os quais os líderes do GGEM moldaram e testaram seus argumentos. A experiência e as recomendações informadas de Huberman, Piaget e Samuel Roller foram particularmente apreciadas por todos os envolvidos.

CONQUISTANDO O SELO OFICIAL PARA O “PROJETO SUBVERSIVO” DE COOPERATIVAS DE ENSINO

O apoio tornou-se crucial para buscar a aprovação oficial do programa, apesar do fato dos ativistas condenarem o sistema oficial e o poder estabelecido, tornando-se emancipadores da desvalorizada "educação tradicional".

Apoio dos sindicatos e defensores dos serviços públicos

Tendo conquistado os pais (*Mouvement populaire des familles*⁴², *Groupement genevois des association of parents*⁴³), o GGEM conectou-se aos sindicatos de serviços públicos e várias associações profissionais. As sociedades pedagógicas suíço-francófonas e de Genebra defendiam pedagogias ativas e inovadoras desde muito tempo, como atestado nas resoluções de seus congressos durante o século XX (Durand, Hofstetter & Pasquier, 2015). Os porta-vozes do GGEM obtiveram inicialmente um assento temporário e posteriormente um definitivo para que pudessem participar das negociações com os representantes do Parlamento. Com esse apoio, a petição lançada em conjunto coletou, em duas etapas (1973, 1975), mais de 2000 assinaturas a favor das UCEs. As autoridades políticas estavam de costas contra a parede. Eles não podiam mais ignorar as demandas emergentes do povo. Não só foi solicitada a liberdade de expressão, mas também que os mecanismos da democracia direta deveriam ser respeitados⁴⁴. Os partidos de esquerda e uma parte dos partidos de direita começaram a ouvir atentamente o projeto, uma vez que o

⁴² Movimento das pessoas pelas famílias.

⁴³ Agrupamento de associações de pais de Genebra.

⁴⁴ *Société pédagogique genevoise* (Sociedade Pedagógica de Genebra), Resolução de 4 de fevereiro de 1975. AIJR AGATHA 2012/1 / E (que reúne a documentação desenvolvida pelo GGEM e pelo sindicato). Veja também: Nous, N ° 1, pp. 6-9; Hofstetter, Vellas, Barras, 1996.

chefe do Departamento de Educação Pública era socialista. André Chavanne, desde que assumiu o cargo em 1961, destacou-se por uma sequência de reformas democráticas com respaldo em sua popularidade (Berthoud, 2006; Nicole, 1991).

A causa até inspirou a rede de educação privada, que estava ansiosa para mudar o sistema educacional em sua essência, ou seja, a educação pública. Um manifesto explicando aos pais a retirada da escola ativa (iniciada por Huberman) testemunha o seguinte: "A escola ativa joga conforme as mãos da classe dominante", sugeriu o setor privado, uma vez que os professores pertencentes à burguesia inevitavelmente espalhariam para as crianças a ideologia da classe dominante. Referindo-se a Freinet, os pais exigiram uma escola para o povo e não uma escola para a elite desconectada do contexto social. Eles insistiram que é através do tratamento das injustiças, cada vez que aparecem, que ações podem ser tomadas para que a educação pública deixe de produzir "seres conformados e dóceis" e se torne uma experiência libertadora. E então eles concluíram: "Qual é o objetivo de uma vida que não seja a de contribuir para o crescimento de uma humanidade melhor, mais justa e livre (em vez de construir um bangalô!)"⁴⁵. A coesão com o GGEM foi assim reforçada⁴⁶.

Graças ao impulso do congresso de professores de escolas primárias francófonas da Suíça em novembro de 1974 (o tema sendo "Novas perspectivas para a educação"), o GGEM ganhou o apoio precioso da *Société Pédagogique Genevoise*⁴⁷ (SPG), cujas preocupações eram basicamente convergentes. Em uma assembleia geral em fevereiro de 1975, os membros desta associação endossaram o projeto e adotaram duas resoluções encaminhadas ao Conselho de Estado (poder executivo da República e Cantão de Genebra) solicitando, por um lado, a implementação de currículos inovadores e, por outro lado, a criação de equipes de ensino (SPG, Resolução de 4 de fevereiro de 1975). A partir de então, o projeto das UCEs⁴⁸ foi uma peça central de todas as negociações que os sindicatos tiveram com autoridades políticas.

⁴⁵ AIJRR, AGATHA 2012, GGEM, 1/E/12, maio de 1974.

⁴⁶ AIJRR EAM.

⁴⁷ Sociedade Pedagógica de Genebra.

⁴⁸ Para aspectos específicos relacionados à história das UCEs, ver Hofstetter, Vellas & Barras (1996). Também é no contexto da preparação desta publicação em três partes que realizamos os primeiros agrupamentos e compilação de arquivos e entrevistas que levaram à redação deste artigo.

O patrocínio do poder executivo, clamando pela Escola de Genebra

O apoio foi importante, influente e determinado; ao lado, as resistências não perderam sua força e pugnacidade. O mais flagrante veio do Diretor da Educação Primária, que alegou que o movimento era mais ideológico do que educacional, já que seus defensores estavam propondo transformar a sociedade. O Diretor chegou a expressar publicamente suas preocupações, em março de 1975, diante do encontro cantonal de associações de pais e foi desfavorável ao projeto. O GGEM respondeu imediatamente pressionando os partidos políticos e conversando com a Comissão Parlamentar de Educação. O projeto se desenrolou de forma surpreendentemente criativa, depois de ter passado por um número incrível de mãos, todas ansiosas por apoiar ou se opor à proposta⁴⁹.

O Parlamento discutiu a proposta em maio de 1975, a pedido de um membro conservador que a desmereceu em função de seus motivos políticos sociais e estava preocupado com a qualidade da formação e supervisão de professores. Ele se perguntava se os pais, cujas reações apaixonadas eram temidas, tinham acesso às informações corretas e, acima de tudo, se os resultados de aprendizagem das crianças nas chamadas classes de Freinet estavam dentro dos padrões, uma vez que o currículo oficial não era escrupulosamente seguido. Essas preocupações alimentaram todas as resistências anteriores e futuras em relação aos métodos, bem como as suspeitas sobre os promotores, os “revolucionários freinetistas” (*Mémorial du Grand Conseil de Genève*⁵⁰, [desse ponto em diante MGC], 1975, pp. 1562-1567). O Partido Trabalhista imediatamente interveio em favor das criações das UCEs e das equipes de ensino (p. 2405).

Nesse momento, o chefe do Departamento de Educação Pública, André Chavanne, apareceu em cena para tratar da dupla consulta. Depois de avaliar o caso e consultando especialistas (Huberman, Piaget e Roller), o socialista apoiou fortemente as propostas do GGEM e aceitou as perspectivas. Ele rendeu tributo à procedência da educação de Genebra vinculada segundo ele com figuras de prestígio e contribuintes da Nova Educação (Claparède, Bovet, Ferrière, Dottrens, Piaget). Chavanne acrescentou que as pedagogias ativas conduziram a resultados promissores e não pareciam ameaçar as crianças que estavam se beneficiando dos resultados da aprendizagem. O Chefe do

⁴⁹ Ver em particular AIJR AGATHA 2012/1/E/1, 2.

⁵⁰ Memorial do Grande Conselho de Genebra.

Departamento também foi sensível aos argumentos a favor das UCEs fornecidos por Ueberschlag, o inspetor francês que liderava as 350 classes primárias em Paris, além de ser o presidente do FIMEM (ao qual o GGEM pertence) (MGC, 1975, pp. 2345-2351).

A dimensão subversiva do projeto, muitas vezes reprovada por seus detratores, foi sutilmente desarmada. Em uma intervenção durante a primavera de 1975, o partido de esquerda, inspirado em experiências educacionais de outros lugares e no setor privado, demonstrou que a inovação não era de forma alguma revolucionária, pois não implicava derrubar instituições democráticas, mas, mais provavelmente levaria a reforçá-las. A democracia requer cidadãos independentes e esclarecidos, acostumados a participar e definir as instituições dirigentes e as leis, e esses eram os objetivos dos professores do GGEM.

O debate finalmente levou à nomeação de um comitê para o projeto da UCE, encarregado de um estudo de viabilidade. O comitê era composto por representantes de autoridades educacionais, da Universidade, do sindicato e GGEM. Suas conclusões (de março de 1976) eram claras: uma UCE experimental seria lançada no outono seguinte e equipes de ensino seriam criadas na mesma base.

ESCOLAS DE GENEBRA, EXPERIMENTANDO EDUCAÇÃO PÚBLICA E DEMOCRÁTICA

Na década de 1970, o vento da reforma soprava sobre todas as instituições educacionais de Genebra, permitindo a implementação e expansão de cooperativas pedagógicas no setor da educação pública.

Licenças especiais para a primeira unidade cooperativa, uma viagem tempestuosa

Foi escolhida uma comuna do subúrbio, Onex, uma das primeiras cidades satélites da Suíça francófona, onde a população étnica havia explodido. A escola de Onex-Bosson sediou a UCE: vários professores da GGEM já estavam trabalhando lá e novas posições foram abertas para outros. Além disso, o tamanho da escola tornou possível ter lado a lado um programa cooperativo e um programa “tradicional”. A associação dos pais foi a favor, assim como vários membros do conselho municipal. Os professores obtiveram licenças

especiais: co-opção e autogestão da equipe, pais associados à inovação e à gestão cooperativa da sala de aula, relaxamento das regras sobre repetição de um ano e abolição de notas, livre escolha de métodos pedagógicos, todos permitindo redefinir o espaço, a escolha de móveis e material escolar. Contudo, os professores falharam em escolher seu inspetor e esperava-se que seguissem o currículo suíço francófono e preparassem os alunos para serem admitidos no nível de orientação de escola secundária. No final de agosto de 1976, a UCE foi aberta como um experimento, supervisionado por um comitê de especialistas. Seis professores acolheram 140 crianças nesta primeira “Chaminé de Freinet” (Hofstetter, Vellas, Barras, 1996, p. 27).

Os primeiros passos foram muito vívidos e turbulentos! Desde o início, um grupo de pais que, sem saber, descobriram subitamente que seus filhos estavam matriculados em uma turma da UCE se rebelaram. Foi necessário um grande ajuste que se tornaria uma característica fundamental da UCE. Os pais da comuna poderiam escolher entre os dois programas, o tradicional e a UCE. Lentamente, novos alunos ocuparam os lugares restantes, crianças que vinham não apenas de toda a circunscrição, mas também de todo o cantão, pois várias famílias a favor da pedagogia reivindicaram seus direitos de se beneficiar dela.

A abolição de notas na UCE, uma das principais licenças especiais do projeto, exigiu uma enorme quantidade de trabalho na decisão da melhor e mais relevante maneira de avaliar as crianças. O currículo foi meticulosamente transposto para a aprendizagem por resultados e suas realizações apreciadas por meio de avaliação formativa. A equipe de ensino, apoiada por vários pais, teve que lutar em vários níveis e seu comprometimento era duplo, político e educacional. O entusiasmo dessa pequena comunidade que incorporava e realizava mudanças era frequentemente desafiada durante toda a fase experimental. No entanto, foi proveitoso. A experimentação teve sucesso e em 1977 foi prolongado e duas turmas foram adicionadas para crianças mais velhas.

Um panorama das equipes de ensino em Genebra

Apesar dos sucessos, as resistências permaneceram tenazes e exigiram muitas precauções. A concessão à outras equipes de ensino das mesmas licenças especiais também estava além do imaginável. Nesse sentido, representantes do sindicato e do GGEM providenciaram os instrumentos retóricos, teóricos e estatísticos necessários para apoiar

outra causa. Renunciando às licenças especiais, esses táticos astutos fizeram uso da infinidade de professores para exigir uma redução do número de alunos por turma e a nomeação de professores adicionais que estariam disponíveis para os professores do cantão que queriam fazer parte de uma equipe de ensino. As autoridades aceitaram, convencidas pela proposta do GGEM, evitando assim redundâncias contenciosas. A partir de 1977, novas equipes de ensino foram criadas em todo o cantão e o professor suplementar tornou-se a marca das equipes de ensino de Genebra. Esse professor adicional facilitou o gerenciamento cooperativo da equipe, a diferenciação e a diversidade de práticas de ensino e aprendizagem e apoiou amplos programas que se estendiam além dos muros das escolas. Destacou-se como o emblema de uma pedagogia alternativa bem-sucedida no setor público da educação, reconhecido uma vez que era financiado pelas autoridades. Em 1977, nove equipes foram reconhecidas e, no ano seguinte, onze (incluindo a UCE, representando trinta professores e 600 alunos por ano). As equipes de ensino tomaram iniciativas para promover seu trabalho e conscientizar o público sobre os resultados dessas soluções alternativas, como base para uma cultura popular democrática. Em 1986, havia 37 equipes de ensino reunindo 200 professores e mais de 3000 crianças!

O espírito das reformas também estava soprando na educação secundária, onde foram criadas equipes de ensino cooperativas cujos lemas ecoavam aqueles do GGEM e da UCE: “aprender a aprender”, “departamentalizar disciplinas e promover a multidisciplinaridade”, “abrir salas de aula para a vida real” e “gestão associativa das escolas”. Isso reforçou e expandiu as “Chaminés de Freinet”, aliviando as ansiedades dos pais sobre a futura escolaridade e admissão dos filhos nos níveis mais altos da educação obrigatória.

Isso significava que o espírito das escolas ativas estava prestes a ganhar respeito e credibilidade? Muitas pessoas acreditavam nisso e até imaginavam transformar a escola privada “Active School” (Escola Ativa) em um laboratório de pesquisa experimental para a Universidade. Referindo-se aos modelos anglo-saxão, escandinavo e socialista, embora afirmasse ser pioneira do Instituto Rousseau, as vantagens de ambos os lados foram meticulosamente documentadas por Huberman, que não é menos que o coordenador da Escola Ativa e o Presidente do Departamento de Ciências da Educação da Universidade: pesquisas longitudinais e manipulação experimental nas “condições naturalistas”; rápida disseminação de métodos ativos; expansão e disseminação mundial de marcos teóricos e métodos relevantes; reconhecimento, disseminação e formalização da Escola Ativa que

poderia então se tornar gratuita. Com tudo isso, poderia se tornar tanto um laboratório quanto uma chave⁵¹. As fortes convicções do Presidente de Ciências da Educação e dos representantes da Escola Ativa não superariam a relutância e as resistências. Dentro, as pessoas estavam preocupadas que a formalização restringisse a espírito alternativo. Fora, as pessoas queriam atenuar as inovações e reivindicações do movimento reformista visto como revolucionário. Havia também temores de que a educação pública se tornaria o "campo de testes dos teóricos", "transformando os alunos em cobaias (porquinhos-da-índia)"⁵².

Embora o projeto tenha inspirado muitos, outras questões se tornaram críticas pois todo o sistema educacional de Genebra enfrentava importantes desafios. Os debates no Parlamento pareciam confirmar isso. Surpreendentemente, muitas vezes defendiam as reformas que o GAR e o GGEM haviam elaborado nos últimos dez anos. O objetivo da educação pública estava sob escrutínio.

Da repressão para a democratização

Na primavera de 1970, o partido conservador apresentou uma moção governamental solicitando uma investigação para verificar se o corpo docente de Genebra estava respeitando os objetivos da educação pública (artigo 4 da lei de 1940)⁵³. A proposta era punir atos e professores suspeitos de violar o princípio da neutralidade da educação pública e o código de ética dos funcionários do estado (lealdade). Em relação às questões abordadas neste artigo⁵⁴, os representantes parlamentares conservadores estavam preocupados com a "agitação contínua" (*Mémorial du Grand Conseil de Genève* [MGC], 1970, p. 3123) que prevalecia nas escolas e culpava a politização (filmes, folhetos, debates em eventos políticos e sociais em outros lugares). Foi claramente um ataque contra as inovações realizadas pelos professores de esquerda – revivendo o “espírito de 68” – e o próprio chefe do Departamento de Educação Pública como socialista. A moção foi fortemente contestada e os debates foram extremamente agitados, mas a moção foi aceita. O inquérito ocorreu listando os fatos incriminadores. O relatório do Conselho de Estado

⁵¹ Huberman, anexo da Escola Ativa à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 7 de março de 1977. AIJR EAM / C / 8 - Anexo à Universidade.

⁵² AIJR EAM / C / 8 - Anexo à Universidade. Entrevistas realizadas entre 2015 e 2016 por B. Haenggeli-Jenni e E. Gobet com promotores da instituição (J.-C. Brès, A. Ferrière, L. Huberman).

⁵³ “O objetivo da educação pública é: a) preparar os jovens para empregos úteis e serviço ao país, b) cultivar o amor pelo país e o respeito por suas instituições”.

⁵⁴ Para mais informações sobre essas questões, consultar Berthoud (2016) e Magnin (1997).

rejeitou qualquer intenção de politizar a educação e confirmou sua fé absoluta no corpo docente, constatando assim que os raros excessos haviam sido contidos e sancionados (MGC, 1971, pp. 1557-1563).

Por meio de uma astuta manobra, o executivo aproveitou a oportunidade para solicitar que os objetivos políticos e patrióticos do artigo 4 fossem revisados, uma vez que o contexto beligerante e suspeito em que fora redigido (Segunda Guerra Mundial) não era mais relevante. A educação deve “preparar para analisar os direitos e deveres do cidadão”. Certamente, mas para poder assumir essas responsabilidades. A partir de então, os alunos serão associados, informados e convidados a se expressar (MGC, 1971, pp. 1557-1573).

Foram necessários seis anos para chegar a um acordo sobre os novos propósitos da educação pública. Isso ocorreu precisamente quando os movimentos reformistas estavam amplificando, aprimorando seus argumentos, reforçando assim o GGEM e sua aliança com o sindicato. Se os eventos relacionados a 1968 haviam desaparecido nas ruas, o espírito que os causou mudara a mentalidade. Esse foi certamente o caso de pedagogias alternativas. Vamos dar uma olhada no que aconteceu no Parlamento de Genebra.

Em 30 de maio de 1975, dois socialistas (Cristin e Longet) apresentaram o “*Projet de loi modifiant la loi sur l’instruction publique*”⁵⁵, cujo objetivo (artigo 4) era desenvolver a personalidade das crianças, sua criatividade e capacitar os jovens a abordar novas questões de uma sociedade em constante evolução com habilidades críticas, para torná-las mais independentes e conscientes de suas responsabilidades, incentivando também a participação da família. Aqui estavam, muito claramente parecidos, os princípios defendidos pelos movimentos alternativos, pelo GGEM e pelos sindicatos, princípios que foram oficialmente e com sucesso postos à prova em suas escolas. De fato, os autores deste projeto estavam profundamente envolvidos nessas redes. E por uma boa razão! A pena febril do relator (Longet) era a mesma que, em 1968, já assinava os manifestos do GAR (“*Antidote, École guerre de classe*”) e Cristin era um dos membros mais ativos da associação de pais da UCE na escola de Onex-Bosson, a primeira escola inovadora implementada pelo GGEM. O relatório que acompanha este projeto (1975) provocou uma onda de choque nas fileiras de alguns parlamentares, mas todos concordaram que a educação precisava levar em consideração a evolução da sociedade. A maioria dos parlamentares considerou de extrema importância desenvolver a personalidade das crianças, sua criatividade e seu senso de responsabilidade. Mais apaziguados, os debates

⁵⁵ Projeto de lei que modifica a Lei da Educação Pública.

que duraram dois anos confirmaram essas convergências, e todas as associações de professores de pais consultadas a aprovaram (MGC, 1975, pp. 1625-1640). Pesquisadores em Ciências da Educação também foram ouvidos e, em particular, os diretores do Serviço de Pesquisa Sociológica e do Departamento de Ciências da Educação⁵⁶. Outra mudança ocorreu: no último minuto, com estatísticas para respaldar, os especialistas conseguiram alocar o objetivo de promover a democratização da educação "reduzindo as desigualdades nos resultados acadêmicos dos alunos" à educação pública.

A intenção de policiar vozes reacionárias da década de 1970 levou, portanto, a estabelecer o princípio de que a educação pública de Genebra era um laboratório vivo para a educação democrática. Apoiando o desejo de aprender, criatividade, solidariedade e cooperação, o principal objetivo foi preparar todos para participar da vida social, cultural, civil, política e econômica do país, fortalecendo a responsabilidade, o discernimento e a independência de julgamento.

A nova lei sobre educação pública pode ser vista como reconhecimento, em um escala maior, do projeto "político" dos movimentos alternativos entre os quais se destaca o programa educacional emancipatório do GGEM.

Coda. Pessoas "comuns" aproveitam a oportunidade de um evento "extraordinário" para endossar uma alternativa original

Como em outros casos, a legislação apoiou as evoluções endossando-as, possibilitando-as crescer potencialmente. No entanto, o contexto socioeconômico também deixou sua feroz impressão, quando as recessões dos anos 1980 e 1990 impactaram Genebra e a educação. A partir de 1991, a educação pública passou por uma austera reavaliação dos investimentos. Mais uma vez, era hora de manifestações e negociações. Os professores e o GGEM protestaram contra cortes nas finanças públicas (Hofstetter, Vellas, Barras, 1996).

Sem poder, todos assistiram as equipes de ensino gradualmente desaparecerem, em particular quando os professores suplementares que simbolizavam e garantiam sua existência foram abolidos. Várias equipes perderam o impulso depois de serem constantemente desafiadas e contraditas; tornaram-se cada vez mais marginalizadas na

⁵⁶ Ambos envolvidos nessas reformas e/ou seu monitoramento, enquanto os conceituam em suas palestras e publicações (por exemplo, Haraimein, Hutmacher & Perrenoud, 1979).

medida em que enfrentaram a desvalorização da estrutura existente, e não conseguiram sair de uma atitude crítica e cooperar com parceiros que mantinham opiniões mais sutis e consensuais. Parte desses ativistas, desiludidos, gradualmente cedeu à medida que o mito da cooperação e da autogestão foi desfigurado, e eles se conscientizaram das fraquezas de seu empreendimento, que, para continuar, precisava de ajustes para que pudesse aterrissar harmoniosamente no ecossistema existente. Mas será que a perda de impulso também se deveu ao fato de que suas suposições e práticas "inovadoras" foram diluídas à medida que se espalharam? De forma ambivalente, até reações opositoras de professores testemunham isso quando descobrem o programa de reformas do Departamento de Educação Pública. A partir de 1994⁵⁷, as autoridades educacionais de Genebra apoiaram a causa do programa Escola Ativa e do sócio-construtivismo, promovendo projetos escolares e ensino em equipe e, ao mesmo tempo, abolindo as notas no nível da educação primária.

Diferentemente das iniciativas de baixo para cima que vimos neste artigo, os ambiciosos projetos de reforma ministerial nunca foram totalmente implementados. Aproveitando os instrumentos de democracia direta, um grupo de opositores às reformas conseguiu impor notas escolares por meio de um referendo. O voto do povo de setembro de 2006 interrompeu o programa de reformas iniciado a partir de cima. A educação pública de Genebra não seria mais o laboratório vivo da educação ativa. A legislação que assegura alguns dos princípios fundamentais (em particular o artigo 4, relacionados aos objetivos e propósitos da educação pública na lei de 1977), no entanto, preservou seu espírito.

As equipes de ensino que estivemos investigando podem ter vida curta. No entanto, a fúria, as utopias que as criaram e as energias investidas são as de toda uma sociedade em transformação, e as ressonâncias e repercussões foram muito além. As pessoas “comuns” que emergiram como protagonistas dos eventos que os moldaram estavam seguindo a bússola das revoluções ardentes e explosivas em todo o mundo (Bantigny, 2018; Kornetis, 2009; Payà Rico & al, 2018). Elas claramente as usaram para implementar o programa em seu nível e local de trabalho. Elas reconheceram suas fontes de inspiração como sendo as experiências educacionais testadas em outros lugares (em particular os movimentos de Freinet) e, ao mesmo tempo, declarando a originalidade de sua abordagem.

⁵⁷ Veja Arquivos do Departamento de Educação Pública, Genebra: todos os documentos preparados pelo Grupo de Direção da Renovação, ecoados no *Journal de l'enseignement primaire*; Brunschwig Graf (2000, 2001). Para uma análise retrospectiva dessa renovação, ver Gather Thurler (2000).

A análise da dinâmica (Deluermoz & Gobille, 2015) dessa abordagem alternativa fornece evidências de que elas ocorreram em uma configuração específica da qual foi possível tirar vantagem, a fim de se destacarem como interlocutores legítimos e implementar “seu projeto”. Ao reivindicar sua linhagem direta com os pioneiros de Genebra, a capital da Nova Educação, seus promotores conseguiram garantir o apoio de Piaget e o Instituto Rousseau, ao mesmo tempo em que se tornaram uma Faculdade - um ponto de partida para reformistas e construtivistas - e garantiram a apoio de sindicatos e políticos para a implementação das “Chaminés de Freinet”. De fato, o fundamento deste projeto “subversivo” é “sem precedentes”, desta forma, naqueles tempos, nesse contexto, dentro da educação pública, com a aprovação de autoridades políticas e acadêmicos, entre os quais Piaget. No entanto, o que os tornou possíveis foram as ressonâncias e as apropriações de aspirações emancipatórias, as rebeliões inspiradoras, a solidariedade intersindical, as alianças transgeracionais, e as revoluções sócio-políticas mundiais implementadas em larga escala em outros lugares (Bantigny, 2018).

REFERÊNCIAS

- Bantigny, L. (2018). 1968. *De grands soirs en petits matins*. Paris: Seuil.
- Batou, J. (2018). Conclusion: Quand le monde s’invite en Suisse. Les années 68 au pays de Guillaume Tell. In Schaufelbuehl, J. M. (Ed.), *68 in der Schweiz – eine unvollendete Geschichte 68 en Suisse – une histoire inachevée*.
- Beattie, N. (2002). *The Freinet movements of France, Italy and Germany 1920-2000: versions of educational progressivism*. Lewinston-Lampeter: Mellen Press.
- Berthoud, Ch. (2016). *Le cycle d’orientation genevois. Une école secondaire pour démocratiser l’accès à la culture 1927-1977*. Gollio: Infolio.
- Braster, S., Simon, F., & Grosvenor, J. (2011). *Educating the People: the History of Popular Education*. *Paedagogica Historica*, XLVII.
- Clanché, P., Debarbieux, E., & Testanière, J. (Ed.) (1994). *La Pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives*. Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux.
- De Coster, T., Simon, F., & Depaep, M. (2009). «Alternative» education in Flanders, 1960-2000: transformation of knowledge in a neo-liberal context. *Paedagogica Historica*, 45(4-5), 645-670.

- Deluermoz, Q., & Gobille, B. (2015). Protagonisme et crises politiques. Individus «ordinaires» et politisations «extraordinaires», *Politix*, 4(112).
- Durand, G., Hofstetter, R., & Pasquier, G. (Ed.). (2015). *Les bâtisseurs de l'école romande. 150 ans du syndicat des enseignants romands et de l'Éducateur*. Genève: Georg.
- Frei, N. (2008). *1968: Jugendrevolte und globaler Protest*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Gather Thurler, M. (2000). L'innovation négociée: une porte étroite. *Revue française de pédagogie*, 130, 29-42.
- Go, H. L. (2007). *Freinet à Vence: vers une reconstruction de la forme scolaire*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Go, H.L., & Riondet, X. (2018). *À côté de Freinet*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy-Éditions de Lorraine.
- Haramain, A, Hutmacher, W., & Perrenoud, Ph. (1979). Vers une action pédagogique égalitaire: pluralisme des contenus et différenciation des interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 5(2), 227-270.
- Hernández Huerta, J. L. (2011). *La influencia de Celestin Freinet en España (1926-1939)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Heinen, J. (2018). *1968... Des années d'espoirs*. Lausanne: Antipodes.
- Hofstetter, R. (2010). *Genève: creuset des sciences de l'éducation*. Genève: Droz.
- Hofstetter, R., Ratcliff, M., & Schneuwly, B. (2012). *Cent ans de vie (1912-2012). La Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, héritière de l'Institut Rousseau et de l'ère piagétienne*. Genève: Georg.
- Hofstetter, R., Vellas, E., & Barras, V. (1996). *Histoire et actualité d'une innovation pédagogique. L'Unité coopérative d'Onex-Bosson (1976-1996)*. Genève: UCEGEM.
- Klimke, M., & Scharloth, J. (Ed.) (2008). 1968 in Europe. *A History of Protest and Activism, 1956–1977*.
- Kornetis, K. (2009). «Everything Links»? Temporality, Territoriality and Cultural Transfer in the '68 Protest Movements. *Historien*, 9, 34-45.
- Magnin, Ch. (1997). *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction 1885- 1950*. (Thèse de doctorat). Université de Lausanne (Sciences sociales et politiques).
- Marvick, A. (2011). *The Sixties. Cultural Revolution in Britain, France, Italy and United States c.1958-c-1978*. London: Bloomsbury Reader.

Nicole, M. (1991). *Cycles de mémoire. Chronique irrévérencieuse et véridique ou l'histoire d'une aventure pédagogique 1962-1980*. Genève: Pflirter.

Payà Rico, A., Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A., González Gómez, S., & Valero Gómez, S. (Ed.). (2018). *Globalizing the student rebellion in the long '68* (A. M. Gómez Sánchez Ed. care). Salamanca: FahrenHouse.

Peyronie H. (2013). *Le mouvement Freinet: du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif. Regards socio-historiques sur une alternative éducative et pédagogique*. Caen: Presses universitaires de Caen. Piaget (1948/1972/1988). *Le droit à l'éducation dans le monde actuel. Où va l'éducation*. UNESCO: Denoël/Gonthier.

Piaget, J. (1973). *The understand is to invent: the future of education* [transl. by Georges-Anne Roberts]. New York: Grossmann.

Pintassilgo, J. & Raquel, P. (2014). Ensino da História e inovação pedagógica na transição para a democracia (Portugal, Anos 60 e 70 do século XX). *História Hoje. Revista Eletrônica de História e Ensino*. ANPUH, Brasil, 2(4), 125-148.

Poussièrre, Ph. (1984). *Autogérer l'utopie pédagogique. Le cas de l'Unité d'Enseignement Secondaire (UES) à Genève*. (Thèse de doctorat). Université de Genève (FPSE).

Robert, A., & Garnier, B. (Ed.) (2015). *La pensée critique des enseignants. Eléments d'histoire et de théorisation*. Saint-Agnan: PURH.

Sherman, D., & Van Dijk, Alinder, J. & Aneesh, A. (Ed.). (2013). *The Long 1968. Revisions and New Perspectives*. Bloomington: Indiana University Press. Todaro, L. (Ed.) (2018). *Dismantling Authoritarianism: Changes in Education across the Transition from the 1960s to 1970s*. *Espacio, Tiempo y Educación*, 5(1), 1-11.

Ueberschlag, J. (2015). *Le groupe d'Éducation nouvelle d'Eure-et-Loir et l'essor du mouvement Freinet (1927-1947)*. Caen: Presses universitaires de Caen.

FONTES IMPRESSAS (análise sistemática 1946-1981)

Journal de l'enseignement primaire. Genève: Département de l'instruction publique.

L'Éducateur, Revue de l'Institut Coopératif de l'École Moderne.

L'Éducateur. Revue du Syndicat des enseignants romands.

Mémorial du Grand Conseil de la République et Canton de Genève (MGC).

Nous. Revue des équipes pédagogiques (1979-1981).

ARQUIVOS PESSOAIS

Raymond Dorsaz

Olivier Coste

Rita Hofstetter

ARQUIVOS DO INSTITUTO J.J. ROUSSEAU (AIJJR). Fundos.

AGATHA. Dossiers 2012/2/C Écoles alternatives, 2012/2/E Groupe Genevois d'École Moderne (GGEM), 2012/2/F Groupe Romand d'École Moderne (GREM), 2012/2/G Unité Coopérative d'Enseignement (UCE).
EAM École Active de Malagnou.

Fondem Fondation Robert Hacco pour une éducation moderne.
Unité d'enseignement secondaire (UES).

ARQUIVOS DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, GENEBRA

Brunschwig Graf, M. (2000). Master plan, Letter of 26 January 2000; (2001). Extension schedule for the renovation on 16 February 2001. Geneva: Direction de l'Enseignement primaire. Renovation Steering Group (1998-1999).

ACRÔNIMOS

FIMEM. *Fédération Internationale des Mouvements de l'École Moderne* [Federação Internacional do Movimento da Escola Moderna]

GGEM . *Groupe Genevois d'École Moderne* [Grupo genovês da Escola Moderna]

GREM . *Groupe Romand d'École Moderne* [Grupo francófono-suíço da Escola Moderna]

ICEM. *Institut Coopératif de l'École Moderne* [Instituto Cooperativo da Escola Moderna]

UCE. *Unités coopératives d'enseignement* [Unidade Cooperativa de Ensino].

*Recebido: 19 de março de 2020
Aceito para publicação: 19 de abril de 2020*