

*Projeto editorial* Plínio Augusto Coêlho  
*Ilustração da capa* Bolsa do Trabalho de Toulouse, França.

DADOS INTERNACIONAIS PARA CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

L586e

Lenoir, Hugues.

Educar para emancipar / Hugues Lenoir; organização e tradução  
Plínio Augusto Coêlho. – São Paulo : Imaginário ; Manaus : Editora  
da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

126 p. : 21 cm.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7663-019-7

1. Educação. 2. Política e educação. 3. Trabalhadores – Educação.  
4. Educação permanente. I. Coêlho, Plínio Augusto, 1956 - I. Título.

CDD-370.1



EDITORA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO AMAZONAS

Editor da EDUA  
*Renan Freitas Pinto*

Rua Monsenhor Coutinho, 724 - Centro  
Telefax: (0xx92) 3231-1139  
69011-110 Manaus - AM  
edua\_ufam@yahoo.com.br

**Editora Imaginário**

www.editoraimaginario.com.br  
ed.imaginario@uol.com.br

Impresso no Brasil  
2007

Hugues Lenoir

# EDUCAR PARA EMANCIPAR

*Organização e Tradução*  
Plínio Augusto Coêlho

**Editora Imaginário**



EDITORA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO AMAZONAS

**Dupont, F.** (2002), *Ils ont osé! Espagne 1936-1939*, Paris, Éditions du Monde Libertaire.

**Lewin, R.** (1989), *Sébastien Faure et «la Ruche» ou l'Éducation Libertaire*, Vauchrétien, Ivan Davy Éditeur.

**Rausa, J.** (2000), *Sara Berenguer, Graine d'Ananar*, Paris/Bruxelas, Éditions du Monde Libertaire/Alternative Libertaire.

**Safon, Ramon** (2000), *Francisco Ferrer y Guardia*, Paris, Éditions CNT-RP.

## FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTÍNUA: A IMPOSTURA DA DICOTOMIA

Para Louise Michel

### Das dicotomias inoportunas

Creio que seria bom e sobretudo produtivo acabar com a ruptura artificial e cultivada entre formação inicial e formação contínua. Não apenas para inscrever-se simploriamente na tradição enciclopedista e do século XVIII de Condorcet, que deu, por um certo tempo, uma dignidade ao trabalho antes que a divisão e o parcelamento fordista tornasse a negá-la.

Também não para inscrever-se sem olhar crítico no espírito desse marquês progressista (este não era divino) que considerava que a Educação não devia parar ao sair da escola mas durar ao longo da vida ao mesmo tempo para desenvolver e nutrir seus conhecimentos bem como para educar sua qualidade cidadã, quer dizer, sua capacidade de participar da gestão dos assuntos societários.

Ainda menos para legitimar o *Livre Blanc* (1995) de Édith Cresson, então Comissária europeia, e sua proposição de “sociedade cognitiva” e de uma necessária e indispensável *long life learning* inteiramente concebida, malgrado uma roupagem humanista de bom tom, a serviço do

liberalismo e da desregulamentação internacional do trabalho. *Long life learning*, que pensa a educação inicial e contínua no âmbito de um *continuum* e não mais como dois tempos distintos de educação: a educação inicial de antes do trabalho e a formação contínua de durante o trabalho. *Continuum* educativo hoje desejado por alguns, e que se organizaria em torno da flexibilidade do trabalho, da precariedade e da exigência cada vez mais forte para o “produtor” de autocultivar, cada vez mais amiúde, às suas custas (noção perversa de co-investimento), sua força de trabalho na nova roupagem da competência que exige menos hoje cultivar uma força física do que os neurônios exigíveis no âmbito dos novos processos exigidos nessa “sociedade cognitiva” anunciada.

Formação profissional contínua, terceiro tempo de uma valsa, composta pelos poderosos em que convirá, sobretudo, não cantar a *Internacional*, mas dançar e eventualmente aprender entre períodos trabalhados, mas um pouco no tempo *livre* (?) e um pouco nos períodos de desemprego, e, hoje, época em que vivemos momentos de grande precariedade e tempos muito parciais, em que se tratará de “cultivar-se a competência” a fim de evitar a obsolescência de sua qualificação logo sinônimo, para os menos qualificados, de exclusão social, não estando mais em uso o desterro em Caiena ou Nova Caledônia.

### Uma construção social bem útil

Essa dicotomia — formação inicial e contínua — é construída historicamente em uma lógica de separação da esfera do saber da esfera do fazer, ao menos no que concerne ao ensino geral. Dicotomia segundo meu entendimento inoportuno por muitas razões, porque ela con-

tribui para fazer aceitar a idéia de dois mundos antagônicos (a escola e a oficina) de início, em seguida, porque dissocia a atividade (o trabalho) da aprendizagem, e porque, por conseqüência, essa dicotomia participa da idéia (felizmente atacada pela validação das experiências adquiridas) segundo a qual só a escola e a educação formal permitem aprender, e que o trabalho — conquanto se deva convir que ele é demasiado amiúde alienante e desqualificante — não é um lugar de produção de saberes: os saberes da experiência.

Ante essa ruptura artificial e ilegítima, o *continuum* é necessário entre a atividade (trabalho) e a aprendizagem, não apenas para para agradar à O.C.D.E. (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e à União Européia, mas para relançar a dinâmica entre os locais, entre a escola e “a oficina”, para tornar a dar sentido ao saber. Saber como meio não apenas de pensar o real, mas igualmente poder agir sobre ele. Não se trata, segundo a minha opinião, de pensar uma sociedade sem escola, mas reintegrar a escola na sociedade e no que lhe permite viver e desenvolver-se, quer dizer, a atividade social e o trabalho.<sup>1</sup> Nesse sentido, o projeto fourierista mereceria ser reinterrogado. Ele se propunha, com efeito, associar ardentemente: educação e prazer/pulsão, educação e ação, educação e atividades societárias. Pedagogia associativa, pedagogia borboleteante e pedagogia da descoberta em que o aprendiz, no coração de suas aprendizagens poderia, de escolha em escolha e de experiência em experiên-

<sup>1</sup> Não se trata, para mim, de fazer a apologia do trabalho alienado, mas de considerá-lo como uma atividade e um momento socialmente úteis à produção dos bens e dos serviços necessários ao bem-estar individual e coletivo, o que permitirá, por sinal, reduzir sua duração e as nocividades.

cia, trabalhar ao mesmo tempo para a sua construção identitária e para a construção da sociedade.

Para além dessa recusa a dicotomizar o real social, parece-me que uma continuidade de uma outra espécie deve ser organizada, reivindicada: aquela da pedagogia. O combate pedagógico está no coração da questão social. Com efeito, quaisquer que sejam os locais, os tempos das aprendizagens e os públicos (adultos ou não), convém interrogar-se quanto à finalidade pedagógica; o instrumental e o método são apenas o meio. Assim, existem pedagogias ativas, participativas, cooperativas... que, quando elas são religadas a valores, e não construídas com fins utilitaristas e de curto termo da ação pela ação, participam de um projeto social emancipador. Outras, ao contrário, mais expositivas, mais magistrais, em resumo, transmissíveis à orientação normativa, como escrevia Marcel Lesnes, visam a instalar sociedades autoritárias ou a reproduzir o sistema de dominação das elites sociais instaladas. Seria conveniente pensar esse *continuum* entre pedagogia e modos de organização social, tornar a dar coerência e sentido às práticas pedagógicas. Cada vez mais a própria formação dos adultos, por muito tempo irrigada por um projeto de transformação e/ou de promoção social de segunda ocasião, enervada de pedagogia rogeriana, vê-se investida cada vez mais por práticas infantilizadas e pseudomagistrais (reinado da transparência e do projetor de vídeo) em que a palavra e a ação dos alunos estão submetidas ao discurso “tecnologizado” e “autorizado” do formador.

#### **A quem serve a dicotomia?**

A quem serve essa separação dos poderes, do poder, em resumo, quem se aproveita do crime pedagógico tanto

do ponto de vista da nociva diferenciação entre formação inicial e contínua quanto daquele das práticas educativas? A escola sempre foi pensada em ruptura: ruptura de meio (a família), de locais entre educação e atividade social (dos quais o trabalho), ruptura de tempo (ritmo escolar e ano civil)... Essa lógica da ruptura tem várias origens (eu só evocarei duas delas) e conheceu várias épocas.

Uma primeira tinha por objetivo proteger no espírito dos “republicanos” o aluno (sobretudo quando ele é jovem, portanto, frágil e moldável tal uma massa mole), e não apenas, mas também das nefastas influências familiares e dos maus pastores clericais, mas igualmente (e sobretudo?) dos representantes mais conscientes da classe perigosa. Daí escolas carcerais (a grade é uma característica pedagógica da arquitetura escolar), separadas do mundo e encerradas sobre si mesmas, tal um casulo protetor. Espaço interior, fisicamente concebido como uma sucessão de células (no sentido próprio e figurado) onde o mestre reina como déspota nem sempre esclarecido: a sala de aula. Espaço dotado de uma extensão sob alta vigilância, de uma área de “recreação” sob a condição de que seja autorizada. Espaço fechado, com seus próprios ritmos e seus próprios ritos (sinal, calendário escolar, horários, distribuições das recompensas e dos castigos) suas próprias leis e seus próprios tribunais (regulamento interno, conselho disciplinar), seu próprio sistema de poder (mestre, diretor), seus modos de distinções (classificação, hierarquia)... Em resumo, um mundo à parte no qual se tratava, por isolamento e, sobretudo, por princípio, de construir cidadãos ativos mas não em demasia, responsáveis mas delegatários, ator de papel secundário do devir comum. Na realidade, um espaço de adestramento social no qual os mestres cúmplices ou vítimas deveriam incessantemente ter em mente

quais são as idéias, os sentimentos que devem ser imprimidos na criança para colocá-la em harmonia com o meio no qual ela deve viver".<sup>2</sup>

Tratava-se, nessa ótica, infelizmente sempre presente, de modelar mais do que formar! Projeto inaceitável aos olhos de alguns, ainda que estes conhecessem e confiassem no poder emancipador do saber.<sup>3</sup>

Assim, Pierre-Joseph Proudhon, consciente antes de muitos outros do que estava em jogo na educação, já via delinear-se no projeto educativo, dominadores em busca de uma mão-de-obra mais adaptada às exigências do tempo, uma máquina de produzir indivíduos adestrados "para a servidão, ao melhor dos interesses e da segurança das classes superiores".<sup>4</sup> O que conduz Proudhon, depois de Charles Fourier, por sinal, a preconizar uma educação integral que associa dialeticamente desenvolvimento da mão e do espírito, no âmbito de um espaço não estritamente pedagógico: a oficina para um, o falanstério, para o outro. Educação concebida em vínculo direto com a atividade de trabalho e o desenvolvimento de capacidades reais de ator social autônomo. A mesma preocupação animará mais tarde os militantes sindicalistas revolucionários das Bolsas do Trabalho,<sup>5</sup> que tentarão sem descanso elevar o nível cultural do produtor, no seio das Bolsas, na

<sup>2</sup> Durkheim E., "L'Éducation, sa nature, son rôle", in *Éducation et Sociologie*, Paris, P.U.F., 1968, pp. 48-49.

<sup>3</sup> Em relação a essa questão ver Hugues Lenoir, "Contradictions sociales et formation", in *Actualité de la formation permanente*, n° 199, março-abril de 1999.

<sup>4</sup> Proudhon P.-J., *De la Capacité Politique des Classes Ouvrières*, Paris, Les Éditions du Monde Libertaire, 1977, t. 2, 237.

<sup>5</sup> Em relação a essa questão ver Hugues Lenoir, "À l'origine du syndicalisme: l'éducation ou éduquer pour émanciper", in *Syndicalisme et Formation*, Paris, L'Harmattan, 1999.

mesma busca de equilíbrio, ao mesmo tempo ressaltando o risco de uma escola a serviço da indústria que visaria "a fazer da criança um operário, um acessório da máquina, em vez de fazer dela um colaborador inteligente",<sup>6</sup> um produtor auto-suficiente. Reflexão antecipadora que permite pensar que a educação, assim como o resto, não pode ser delegada, e que uma estrutura que só se propõe a modelar não pode emancipar. Tratava-se, de fato, para a República,<sup>7</sup> por trás do véu da laicidade, de isolar o futuro cidadão simultaneamente da Igreja e do Trabalho, para melhor prepará-lo a aceitar essa República "una e indivisível" e fazer-lhe aceitar sua função de ator dócil, partilhando os valores de um sistema que ele havia construído e que ele serviria, se necessário, até ao sacrifício de sua vida, como a carnificina resultante da guerra de 1914-1918 demonstrou-o.

Uma segunda causa de ruptura inscreve-se no âmbito do enfrentamento entre Capital e Trabalho, mas concerne a uma lógica completamente diferente. A escola deve ser fechada sobre ela mesma, separada do mundo real, aqui, ainda, para proteger a criança das influências nefastas da indústria, mas desta vez a causa é reconhecida sem contestação, a escola é republicana e a Comuna esquecida. Para os autoritários estatistas, ela participará da emancipação do trabalho mas em um âmbito estritamente definido. Os hussardos da República não são há muito tempo partidários do progresso social? Emancipa-

<sup>6</sup> Pelloutier F., *Histoire des Bourses du Travail*, Paris, Gordon et Breach, 1971, p. 190.

<sup>7</sup> Lembremos que a igualdade e a gratuidade republicana em matéria de educação são uma mistificação. O ensino secundário só foi acessível (gratuito) às classes populares a partir dos anos 1930. Quanto à igualdade, inúmeros trabalhos da sociologia da educação há muito tempo dispuseram-na na prateleira dos acessórios de propaganda

ção pensada centralmente no interesse do proletariado e posta em prática por uma falange disciplinada de professores. Outra maneira de conformar essa mesma cera mole, a despeito de suas aspirações, mas desta vez a serviço de um grande objetivo social no qual o indivíduo deve submeter-se e desaparecer ante as vontades coletivas. Os determinismos socioeconômicos não se discutem e o socialismo é uma ciência!

É essa lógica do pós-guerra (a segunda) que preside ainda a esse enclausuramento da escola em si mesma e à legitimação por alguns desse enclausuramento contra as influências exteriores e à não-inscrição da educação na sociedade. Proteger a criança unicamente da lógica produtiva, perfeito, mas sob a condição de escapar da lógica reprodutiva de um sistema aviltado. E nem sempre foi o caso; a escola e a educação participaram amplamente da manutenção do sistema ou, pelo menos, de um sistema autoritário. Tratava-se de controlar a escola para dar uma oportunidade ao proletário de tornar-se um elo consciente do futuro e do papel histórico de sua classe, mas sempre em um espírito de sobredeterminação, para não escrever subordinação. Espírito de subordinação que nem sempre desagrade os poderosos capazes de delegar, pois se o risco de formar "revolucionários" existe (política dos riscos marginais), essa escola nas mãos dos "vermelhos" prepara muito bem para o trabalho e para a obediência. Ela é o instrumento perfeito do qual o proletário da educação participa (amiúde inconscientemente e de toda boa-fê) para a alienação dos futuros proletários da indústria. O que pede o patronato senão um instrumento eficaz e protetor de seus interesses?! O que pedir a mais do que um instrumento contraproducente em matéria de emancipação nas próprias mãos daqueles que o reivindicam? A escola da República é uma máquina de guerra contra o socialismo e a

liberdade, onde os papéis e as chaves do poder entre os mais bem repartidos no âmbito de um compromisso histórico que se assemelha, senão a um compromisso, ao menos a uma renúncia. Essa concepção da educação apartada do mundo é um erro histórico. Alguns contavam preparar nela o proletário disciplinado e progressista, e só fabricavam, na maioria das vezes, "acessórios da máquina". Se o padre, o exército e a família são escolas da submissão, a Escola — ela própria construída sobre um saber fragmentado e disciplinar — preparava (por sinal, a quê ela prepara hoje?) ao trabalho industrial e às tarefas parcelares das administrações, raramente à emancipação da Classe, pois uma estrutura organizada em torno da e na coação não prepara senão para aceitar a coação. A escola, se admitirmos essa chave de leitura, — conquanto ela só tenha essa função — é um pequeno laboratório da submissão, como a fábrica ou o escritório; ela é um espaço fechado (portão, grades) encerrado em tempos e ritmos específicos (sinal, sirene), submetida a um direito original (código do trabalho e regulamento interno...), a um sistema de classificação e sanções locais (recompensas, prêmios, disciplina...), a ritos particulares (distribuição dos prêmios, medalhas do trabalho...), submetida a uma forte hierarquia — malgrado a ilusão da liberdade na sala de aula — (inspetor, contramestre...), a totalidade preparando ao respeito às autoridades legítimas (professor, pai, chefe, patrão, marido...). Em resumo, um bem pequeno mundo que inicia à verdadeira vida, aquela em que a desigualdade e o abuso de poder são a regra. Espaço social duplamente controlado que, segundo meu entendimento, explica o caráter definitivamente marginal das "novas pedagogias".

### Por uma nova associação da educação e da atividade

A separação dos espaços e dos tempos serve aos detentores do poder ou a seus aspirantes. Não se pode conceber uma sociedade livre que se constrói em um meio coator e cujos fins são contraditórios com as finalidades buscadas. À sociedade e às empresas auto-organizadas, educação e pedagogia autogestionárias. Trata-se de que cada um possa tomar parte das decisões e da ação que as estruturas educativas preparam para esse fim. Se quisermos trabalhar de outra maneira, devemos aprender e pensar de outra maneira. Em outros termos, para autogerir amanhã as organizações de trabalho, é preciso aprender coletivamente (alunos, pessoal educativo, pais) a autogerir os espaços de educação reengajando-os claramente em uma lógica local e interprofissional. Seria conveniente reinventar, de algum modo, uma forma nova e adaptada à época das Bolsas do Trabalho na qual a escola estaria em debate.

Aqui se inscrevem os projetos inovadores hoje debatidos, e aqui também se inscrevem, salvo a conservar um caráter marginal-tolerado, seus fracassos relativos. Pois, se eles são êxitos pontuais e muito localizados e para coletivos de crianças muito reduzidos, suas capacidades de transformações sociais são sobrecarregadas por esses mesmos que os autorizam. A vontade de aproximar "trabalho e educação" pensa-se nos mesmos limites e no mesmo campo de coações, mas conviria, entretanto, trabalhar aí, pois, reassociando, na ocasião dessas inovações, os dois termos e as duas formas de atividade (aprendizagem e ação), não apenas esses projetos inscrever-se-iam no espírito das "novas pedagogias" como também participariam de uma recomposição social completamente dife-

rente daquela que o MEDEF\* insufla e propõe. Aproximariam os dois termos de uma pseudocontradição entre educação e produção. Contrariamente às idéias adquiridas, o trabalho pode nutrir a aprendizagem e o pensamento, e a aprendizagem pode permitir controlar melhor a ação. A pedagogia em alternância, que em nada prejudica as capacidades de abstração e as operações hipotético-dedutivas, em um espaço e dispositivos pedagógicos social e sindicalmente controlados, é uma prefiguração interessante. Tal ambição não pode apoiar-se senão em uma pedagogia de ruptura, autogestionária e antiautoritária. Neste sentido, como escrevia há algum tempo Jacques Ardoino, "não há pedagogia sem projeto"! Ousemos, portanto, nossa pedagogia, a fim de reafirmar e esclarecer nosso projeto societário, aquela de uma sociedade sem Estado, aquela da associação do Trabalho e da Aprendizagem.

Em resumo, se quisermos nos reapropriar do trabalho, devemos antes nos reapropriar da Educação e tentar a associação dos dois termos, com paixão, a exemplo de Charles Fourier.

\* Mouvement des Entreprises de France, equivalendo em São Paulo à FIESP.