

Educar para emancipar

Hugues Lenoir

2007

Índice

Introdução	3
Primeira Parte	3
A Educação na origem do sindicalismo: educar para emancipar	3
Educar-se para adquirir a ciência de sua infelicidade	4
Segunda Parte	4
Formação inicial e formação contínua: a impostura da dicotomia	4
A autogestão pedagógica: âmbito de referências e campo de práticas	5
A educação na origem do sindicalismo: educar para emancipar	6
Os precursores	7
A referência à Associação Internacional dos Trabalhadores (A.I.T.)	9
A Comuna	10
Os fundadores	11
Fernand Pelloutier e as Bolsas do Trabalho	12
Émile Pouget, Georges Yvetot, Léon Jouhaux e os outros	15
Os herdeiros	19
Educação e revolução	20
Educar-se para adquirir a ciência de sua infelicidade	22
Introdução	22
Sindicalismo e Educação	23
De Albert Thierry a Marcel Martinet	24
Albert Thierry e a educação sindicalista	24
Marcel Martinet e a cultura proletária	27
O exemplo da C.N.T. na Espanha	29
Conclusão	33
Bibliografia indicativa	33
Primeira parte	33
Segunda parte	34
Terceira parte	34
Formação inicial e formação contínua: a impostura da dicotomia	35
Das dicotomias inoportunas	35
Uma construção social bem útil	35
A quem serve a dicotomia?	36
Por uma nova associação da educação e da atividade	38
A autogestão pedagógica: âmbito de referências e campo de práticas	40
I. O âmbito de referências	40
II. O dispositivo de aprendizagem	45
III. Análises, reflexões: constatações	47
Conclusão provisória	50
Elementos de bibliografia	51

Introdução

Esta obra é composta de quatro textos. A primeira parte apresenta o resultado de uma pesquisa e uma reflexão acerca dos estreitos laços que mantêm educação e anarco-sindicalismo, publicadas na revista da CNT-F, *Les Temps Maudits*. Ela apóia-se em dois artigos construídos sobre um corpo emanado da literatura sindicalista do final do século XIX aos nossos dias. A segunda é organizada, quanto a ela, de uma parte relativa a um texto que critica e analisa o corte artificial, mas intencional, entre educação inicial e formação contínua dos adultos na França do século XX. Corte, ver fratura, que considero contraproducente em matéria de educação porquanto autoriza uma dicotomia inoportuna entre Trabalho e as Aprendizagens. Por outro lado, essa segunda parte propõe um último texto que relata e explicita uma prática de autogestão pedagógica no ensino superior transponível, segundo meu entendimento, a inúmeros locais de educação inicial ou contínua, com, é óbvio, algumas aprendizagens sociais em matéria de trabalho cooperativo.

Primeira Parte

A Educação na origem do sindicalismo: educar para emancipar

Este primeiro texto visa a interrogação do lugar da educação na emancipação do trabalho e nas relações que mantêm o Anarco-sindicalismo e a Educação.¹ Ele questiona de saída a perspectiva educacionista do sindicalismo e do anarquismo. Perspectiva que de facto e muito cedo na história do sindicalismo francês, associa o anarquismo em sua dimensão educativa e a reivindicação social organizada tendendo a permitir a emergência “de uma sociedade de homens orgulhosos e livres” em capacidade graças à apreensão dos saberes teóricos e técnicos para pôr em prática a coletivização dos meios de produção, gerir a fabricação e a distribuição dos bens e dos serviços.

Na leitura de nossos “arquivos” aparece muito rápido, a partir de Charles Fourier e de Pierre-Joseph Proudhon em *De la capacité politique des classes ouvrières* e nas resoluções da A.I.T., que a questão de um educacionismo revolucionário se coloca. Este é de imediato considerado por muitos como uma das alavancas da emancipação, ainda que alguns, como Bakunin, estimem que a emancipação econômica determina todas as outras. Bakunin escreve, com efeito, que,

malgrado todo o nosso respeito pela grande questão da instrução integral, declaramos que esse ponto não é hoje a questão mais importante para o povo. A primeira questão é aquela de sua emancipação econômica, que engendra necessariamente, de imediato e ao mesmo tempo, sua emancipação política, e, logo em seguida, sua emancipação intelectual e moral (...). Sim, sem dúvida, os operários farão todo o possível para dar-se toda a instrução que eles puderem, nas condições materiais nas quais se encontram hoje (...). Todavia, eles concentrarão antes de tudo seus esforços nessa grande questão de sua emancipação econômica, que deve ser a mãe de todas as outras emancipações.²

Assim, se a educação é necessária, inclusive essencial, ela não é nem suficiente nem sempre determinante. Além do mais, ela deve em todos os casos escapar do jugo estatista e/ou religioso cujo objetivo

¹ “L’Éducation à l’origine du syndicalisme: éduquer pour émanciper”, *Les Temps Maudits*, nº 4, janeiro de 1999.

² Citado in Baillargeon Normand (2005), *Éducation et Liberté, 1793-1918*, Lux éditeur, Montréal, tomo I, pp. 189-190.

não é a emancipação mas a submissão à ordem estabelecida. Em matéria de educação, assim como no restante dessas práticas sociais, o mundo operário deve ser autônomo, portanto, deve construir os instrumentos de sua autonomia, inclusive no que concerne à educação dos futuros atores sociais.

Posteriormente, a questão da educação-emancipação permanecerá uma preocupação constante dos militantes das Bolsas do Trabalho e dos sindicalistas da C.G.T. na França e da C.N.T. na Espanha, bem como do movimento anarquista em seu conjunto, no qual a questão da educação libertária sempre esteve presente e ainda é atual.

Educar-se para adquirir a ciência de sua infelicidade

Esse segundo texto inscreve-se na linhagem do precedente e visa a lembrar que o sindicalismo deve permitir a todos conhecer, como o declarava F. Pelloutier, “a ciência de sua infelicidade”, portanto, cultivar-se socialmente a fim de descobrir as alavancas necessárias à sua emancipação.³ Mas o sindicalismo também deve ser uma escola da humildade e da recusa de ascensão tanto traindo sua classe como trânsfuga na classe dominante⁴ quanto estabelecendo uma nova hierarquia proletária prefigurativa de novas ditaduras.

Este texto, a partir de novas fontes, ressalta novamente a linhagem educacionista do anarco-sindicalismo, das Bolsas do Trabalho na fundação da C.N.T.-F. em 1946. Em uma segunda parte esta contribuição evoca duas grandes figuras da educação sindicalista: Albert Thierry, que propõe na linhagem proudhoniana aplicar uma educação autônoma de classe a serviço da emancipação da classe, contrariamente à escola ferrista⁵ que só visa à sua alienação, e Marcel Martinet, que abrirá o rico e largo caminho da literatura e da cultura proletárias. Ele considera, com efeito, que é urgente produzir uma cultura do proletariado e para o proletariado, sem contudo rejeitar em bloco a cultura antiga e “burguesa” na qual a Classe saberá fazer a triagem. Propõe, com esse fim, que “a árvore do ensino operário [seja] plantada em plena terra operária: [no] sindicato”. Em uma terceira parte, este texto mostra como a C.N.T. espanhola apoderou-se da concepção emancipadora do conhecimento e aplicou tudo, de seu nascimento a 1939, para que o sindicalismo, instrumento natural do combate operário e de sua emancipação social, também seja o instrumento natural de sua emancipação intelectual.

Segunda Parte

Formação inicial e formação contínua: a impostura da dicotomia

Esse documento mais pedagógico visa a interrogar o corte artificial entre educação inicial e formação contínua, que cultivamos na França, e que considero como uma forma de parcelamento da educação em detrimento do desenvolvimento dos indivíduos e de sua capacidade de intervenção social.⁶ Trata-se, pois, de repensar as formas dadas à educação, recusar essa separação e propor associar de novo Educação e Trabalho como já o propunha Charles Fourier e como os anarco-sindicalistas tentarão aplicá-lo em inúmeras ocasiões, das Bolsas do Trabalho às realizações da C.N.T. espanhola, ou ainda hoje, como o praticam na França os revisores da C.G.T. do Livro em sua escola Formacom ou ainda nos E.U.A., em Las Vegas, pelo sindicato dos Culinary Workers, que, por sinal, retoma

algumas táticas utilizadas pelos Industrial Workers of the World (I.W.W.) [...] O sindicato preocupa-se com a formação de seus membros. Quando pessoas buscam empregar-se em hotéis cobertos pela convenção coletiva dos Culinary Workers, elas podem ter avaliadas suas competências pelo sindicato. Se não têm experiências ou se desejam melhorar suas

³ “S’éduquer pour acquérir la science de son malheur”, *Les Temps Maudits*, nº 8, janeiro de 2003.

⁴ À maneira de Lech Walesa ontem, na Polónia, ou de Luiz Inácio Lula da Silva no Brasil de hoje.

⁵ Essa implementada por Jules Ferry.

⁶ “Formation initiale et formation continue: l’imposture de la dichotomie”, *Le Nouvel Éducateur*, nº 128, abril de 2001.

competências, estas são enviadas ao centro de formação do sindicato — Culinary Training Academy — onde têm acesso a uma formação gratuita concernindo a todos os aspectos do trabalho hoteleiro além da gestão.⁷

Trata-se de demonstrar que, se se quiser trabalhar de outro modo, é preciso aprender e pensar de outra forma desde a mais tenra idade, e que os modos de educação participam, sabemos-lo desde Proudhon, da reprodução dos modelos sociais. Em consequência, para realizar e gerir uma sociedade e empresas auto-organizadas, convém aplicar e fazer viver uma educação e uma pedagogia autogestionárias articuladas para as realidades e necessidades das sociedades ao mesmo tempo habilitando ao desenvolvimento harmonioso e completo dos indivíduos.⁸

A autogestão pedagógica: âmbito de referências e campo de práticas

Já não se trata aqui de uma abordagem teórica sobre a educação libertária e o sindicalismo, mas a aplicação prática e concreta de um dispositivo educativo autogestionário.⁹

Essa contribuição visa a interrogar a noção de andragogia¹⁰ autogestionária e a interessar-se por sua atualidade. Ela funda-se em uma experiência de campo que conduzo desde há uma quinzena de anos em vários espaços “pedagógicos” nos quais trabalho no âmbito da formação dos adultos. Apóia-se principalmente em um seminário de 3º ciclo universitário, mas também em outras intervenções que conduzo no âmbito do Centro de Educação Permanente da Universidade Paris X - Nanterre. Trata-se, pois, de uma prática exercida a longo prazo e não de uma simples experimentação sem continuidade. Até agora concerniu mais de seiscentos estagiários e estudantes em formas diversas, mas sempre próximos segundo os dispositivos em que ela foi implementada. Esse procedimento foi, de minha parte, o objeto de uma observação participante regular e, da parte dos estagiários, de inúmeras avaliações.

Em um primeiro momento, evoco o âmbito de referência dessa experiência de autogestão educativa, a saber, Rogers, Knowles e alguns outros. Em um segundo, descrevo com precisão o dispositivo pedagógico de auto-organização da formação aplicada pelos estagiários, e suas variantes tendo em vista as escolhas feitas, ano após ano, pelos estudantes. Em um terceiro momento, analiso os resultados dessa experiência ressaltando suas vantagens e seus limites, tanto do ponto de vista dos alunos quanto do formador, para enfim retornar à questão da atualidade e da modernidade da autogestão pedagógica.

Esse conjunto de contribuições, sem pretender a uma coerência absoluta, é, a seu modo, uma demonstração de que os pensamentos emanados do século XIX em matéria de educação permanecem um ponto de ancoragem, trabalhando simultaneamente para a renovação do anarco-sindicalismo e das práticas pedagógicas contemporâneas, tanto em formação inicial quanto permanente, associadas a fins emancipadores. Esses textos também são uma afirmação segundo a qual, se a educação não é uma panacéia como já o pensava Bakunin, ela permanece um poderoso instrumento de emancipação e compreensão dos mecanismos de alienação econômicos, políticos e sociais. Em outros termos, o pensamento anarquista educacionista inscreve-se, e mesmo prefigura, por certos aspectos, a pedagogia dos oprimidos, bem conhecida no Brasil, preconizada por Paulo Freire.

Hugues Lenoir
Paris, janeiro de 2007.

⁷ Debouzy Marianne, “Les travailleurs des services à Las Vegas depuis les années 1980”, *Le Mouvement Social*, nº 216, julho-setembro de 2006, pp. 83-85.

⁸ Convém, sem dúvida, para isso, considerar o trabalho como útil e necessário mas não como sagrado.

⁹ “L’autogestion pédagogique: cadre de références et champ de pratiques”, pp. 69-98, in *Recherches et Innovations en formation d’adultes*, Lenoir H., Lipiansky E.-M. (dir), 2003, Paris, L’Harmattan, 402 p.

¹⁰ Escolhi empregar aqui sem distinção e como sinônimos os termos pedagogia e andragogia.

A educação na origem do sindicalismo: educar para emancipar

“A missão revolucionária do proletariado esclarecido é perseguir, mais metodicamente, mais obstinadamente do que nunca, a obra de educação moral, administrativa e técnica para tornar viável uma sociedade de homens orgulhosos e livres.”

Fernand Pelloutier
1^o de maio de 1895

A educação e a formação são componentes associadas ao sindicalismo desde sua origem, ou só aparecem tardiamente na panóplia de instrumentos, e até mesmo, de reivindicações, dos militantes e dos animadores do sindicalismo?¹¹ Que lugar e que papel são-lhes atribuídos? São ou não indissociáveis do sindicalismo revolucionário, e, mais tarde, do anarco-sindicalismo, do qual trataremos quase exclusivamente aqui?

A educação e a formação são ou não um ponto nodal da ação sindical ou apenas uma preocupação incidente nascida ao acaso da ação social? Em outros termos, a educação e a formação são um valor fundador do sindicalismo ou uma simples opção necessária? São estas questões que tentaremos responder.

Poucas coisas foram escritas, conquanto sejam numerosas as alusões relativas ao lugar da educação dos adultos nas práticas e nas concepções do sindicalismo de ação direta como o denomina Jacques Julliard. Assim, para tentar responder a interrogação formulada mais acima, procedemos à leitura e ao cruzamento, em diversos níveis, dos textos dos precursores do sindicalismo revolucionário com os dos fundadores e dos animadores da primeira hora das Bolsas do Trabalho e da C.G.T., e aqueles dos historiadores e dos analistas do movimento operário, tanto os de hoje quanto aqueles dos anos 1910-1930. Enfim, para assegurar nossa opinião, consultamos os textos das organizações e dos militantes que, nos anos 1930 e seguintes, são considerados como os herdeiros desse sindicalismo das origens.

Antes de avançarmos, parece-nos oportuno precisar alguns elementos. De início, trataremos da formação em geral como de um instrumento, entre outros, de emancipação social, e não estritamente da formação profissional contínua tal como entendemos hoje. A distinção entre formação permanente e/ou formação profissional ainda não está colocada quando tratamos desse período, do mesmo modo que não é fácil distinguir educação inicial e formação contínua. Também não abordaremos as formações específicas em direção dos militantes cuja preocupação só aparece enquanto tal mais tardiamente, quando, em parte, o sindicalismo tiver adquirido outras orientações. Quanto a nós, escolhemos empregar aqui indistintamente educação ou formação.

Convém precisar ainda que, nos textos militantes do começo do século XX, é possível, na maioria das vezes, separar a educação da propaganda, mas algumas vezes a confusão existe, pois, aos olhos de alguns, propaganda também é educação. Assim, para Marc Pierrot, militante sindicalista e libertário, as duas noções associam-se e conjugam-se tão intimamente que ele emprega de forma deliberada os termos de “propaganda educadora”.¹²

¹¹ Ecoando a célebre fórmula de Fernand Pelloutier: “Instruir para revoltar”, conferir infra. Este texto deverá aparecer nas atas do colóquio “Sindicalismo e formação”, organizado pela CEP-CRIEP (Paris X).

¹² Pierrot M., *Syndicalisme et Révolution*, Paris, Les Temps Nouveaux, 1905.

Inúmeros escritos também evocam a necessidade de uma educação moral do operário, mas essa educação nada tem a ver com uma tentativa qualquer de moralização e uniformização da consciência proletária. Essa educação inscreve-se por inteiro na lógica do texto de Fernand Pelloutier, citado em epígrafe, e participa da realização “de uma sociedade de homens orgulhosos e livres”. Com efeito, para além de uma educação sindicalista *stricto sensu*, e algumas vezes formal da qual iremos tratar, deve-se compreender essa “educação moral” como uma forma de socialização revolucionária produzida pela atividade e pela fraternidade sindicalistas, pois, aos olhos de alguns, “é sobretudo nos sindicatos que se faz a educação moral dos operários: dignidade individual, simpatia e solidariedade”.¹³

Procederemos em três tempos. Num primeiro, consagrado aos “precursores”, evocaremos Pierre-Joseph Proudhon, em particular *Da Capacidade Política das Classes Operárias*, e as resoluções emanadas dos primeiros congressos da Associação Internacional dos Trabalhadores (A.I.T.). Um segundo tempo será consagrado a Fernand Pelloutier, nas Bolsas do Trabalho, e aos textos mais significativos produzidos pelos militantes sindicalistas revolucionários. Enfim, em um terceiro, examinaremos se os “herdeiros” dessa corrente, mais precisamente Pierre Besnard e a C.G.T.S.R.,¹⁴ inscrevem-se ou não nesse espírito de educacionismo revolucionário.

Os precursores

Sem ignorar Flora Tristan, que já tinha fé na classe operária e no poder da educação, e que escrevia, a propósito de operários lioneses, que ela havia constatado em todos um

grande espírito de justiça [e que] se esses homens fossem instruídos, desenvolvidos intelectualmente, eles seriam bem superiores ao que comumente se encontra entre os burgueses.¹⁵

Sem ignorar também Charles Fourier, de quem Pierre-Joseph Proudhon tomou emprestado o conceito de educação integral reivindicado por muito tempo pelos militantes sindicalistas, privilegiaremos o autor de *De la Capacité Politique des Classes Ouvrières*, porquanto essa obra parece-nos antecipadora do que se constituirá ulteriormente sob o termo de sindicalismo, e no qual o autor propõe-se a trabalhar no sentido da “emancipação intelectual do povo”.¹⁶ Depois, abordaremos os debates da I Internacional (A.I.T.) que amiúde fizeram da educação uma questão de congresso.

A educação foi para Proudhon uma constante preocupação, e a educação do povo pelo povo, a demopédia,¹⁷ uma exigência permanente. Sua concepção da educação é simultaneamente ampla e estreitamente articulada com o trabalho. Ele preconiza, com efeito, a igualdade entre a formação intelectual e a formação profissional que ele denomina “politecnia da aprendizagem”.¹⁸ Ela é, além do mais, um instrumento de realização do indivíduo e uma alavanca de emancipação social. Para ele, “a organização do ensino é simultaneamente a condição da igualdade e a sanção do progresso”.¹⁹ Mas, para isso, a escola deve emancipar-se, por sua vez, do jugo estatista ou religioso que não visa, pela instrução elementar, senão a encerrar a juventude e o futuro produtor “na estreiteza de suas funções parcelares”²⁰ pois, sem garantia e sem controle das associações operárias, “a criança enviada às escolas será sempre um jovem

¹³ Pierrot M., *Syndicalisme et Révolution*, op. cit., p. 10. Ressaltamos que essa brochura de propaganda educadora contém todo um capítulo (pp. 25-29) intitulado: *L'enseignement révolutionnaire*.

¹⁴ C.G.T.-S.R.: *Confédération Générale du Travail Syndicaliste Révolutionnaire*, fundada em 1926 em consequência da saída da C.G.T.-U. (unitária) de alguns militantes.

¹⁵ Tristan F., *Le Tour de France, journal inédit 1843-1844*, Paris, La Tête de Feuilles, 1973, p. 76.

¹⁶ Proudhon P.-J., *De la Capacité Politique des Classes Ouvrières*, Paris, Les Éditions du Monde Libertaire, 1977, t. 2, p. 335.

¹⁷ Proudhon P.-J., *Correspondance*, tomo 4, A. Lacroix et Cie éditeurs, Paris, 1875, Lettre à Charles Edmond, p. 196.

¹⁸ Dommanget M., *Les Grands Socialistes et l'Éducation*, Paris, A. Colin, 1973, p. 254.

¹⁹ Ibidem, p. 253.

²⁰ Ibidem, p. 252, aqui Maurice Dommanget cita Proudhon.

servo adestrado para a servidão, no melhor dos interesses e da segurança das classes superiores”. Ora, acrescenta Proudhon, “queremos trabalhadores civilizados e livres”.²¹

Nessa obra, o autor consagra o capítulo VII da terceira parte à instrução pública. Precisa ali sua concepção da educação que, mais tarde, será retomada pelos animadores das Bolsas do Trabalho e dos sindicatos revolucionários. Para ele, “o ensino em uma sociedade justiceira, mutualista e livre”²² deve tender “a fazer de cada aluno um operário completo”²³ em quem “se trata de desenvolver por uma educação integral, como dizia Fourier, o maior número de aptidões e criar a maior capacidade possível”.²⁴

Compreende-se aqui que as associações operárias sejam chamadas a desempenhar um papel importante.

[...], elas tornam-se ao mesmo tempo núcleos de produção e núcleos de ensino.²⁵

Além disso, essa

instrução do homem deve ser [...] de tal maneira concebida e combinada que ela dura aproximadamente toda a vida. Isso é verdade para todas as pessoas e classes operárias, ainda mais que para estudiosos de profissão. O progresso na instrução [...] é de todas as condições e de todas as épocas a primeira garantia de nossa dignidade e de nossa felicidade.²⁶

Para Proudhon, não há salvação e não há socialismo sem educação. Para ele, o laço entre esses dois conceitos é uma exigência absoluta e uma garantia de sucesso para o futuro. Eis por que ele incitará fortemente as associações operárias, em gestação nos anos 1850, a apropriar-se da questão da formação. Édouard Dolléans, em sua *Histoire du Mouvement Ouvrier* observa a propósito de *De la Capacité Politique des Classes Ouvrières*, dedicada, lembremo-lo, a alguns operários de Paris e Rouen,

entre tantos outros pontos de encontros entre Proudhon e os operários [...], há um essencial: a concepção comum que eles têm da educação e do trabalho. Quando, no ponto culminante de sua vida, Proudhon afirma sua confiança no dever e na capacidade da classe operária, ele conserva em relação a esta as exigências de um moralista cuja filosofia social tem por centro a reforma do homem. Pede à classe operária para provar, por suas virtudes, sua capacidade. As lutas sociais só podem ser conduzidas com tenacidade, coragem, estoicismo. Reivindica da elite operária virtudes heróicas. Um ensino, simultaneamente profissional e humanista, deve favorecer essa formação. Para Proudhon, a oficina e a escola fazem um todo: completam-se, e seu ensino une-se para formar o homem, o trabalhador [...]. A união da oficina e da escola permitirá restituir ao trabalho sua significação e sua alegria. A aliança íntima entre ensino humanista e científico e a aprendizagem industrial é, aos olhos dos operários parisienses, a própria condição da emancipação social.²⁷

Essa aliança íntima entre educação, emancipação social e trabalho preconizada pelo pai da autogestão inspirará as gerações militantes ulteriores e guiará o sindicalismo nascente. Em outros termos, para Pierre-Joseph Proudhon, “o plano da instrução operária consiste [...] em conduzir o homem pela cabeça e pela mão, à filosofia do trabalho, que é o triunfo da liberdade”.²⁸ É essa concepção comum, ressaltada

²¹ Proudhon P.-J., *De la Capacité Politique des Classes Ouvrières*, op. cit., tomo 2, p. 337.

²² Ibidem, p. 336.

²³ Ibidem, p. 344.

²⁴ Ibidem, p. 346.

²⁵ Ibidem, p. 344.

²⁶ Ibidem, p. 336. Observar-se-á o aspecto contemporâneo e a modernidade do pensamento educativo de Proudhon tanto no que concerne à educação integral, que por muitos aspectos lembra a alternância, quanto pela necessidade de uma educação permanente ao longo de toda a vida.

²⁷ Dolléans E., *Histoire du Mouvement Ouvrier*, Paris, A. Colin, 1957, t. 1, p. 282; ressaltado pelo autor.

²⁸ Proudhon P.-J., *De la Justice dans la Révolution et dans l'Église*, Paris, M. Rivière, 1932, t. 3, p. 86, citado por Jean Maitron in *Le Mouvement Anarchiste en France*, Paris, Maspéro, 1975, t. 2, p. 349.

por Edouard Dolléans, entre Proudhon e os operários que explica em grande parte, de um lado, “a forte marca”²⁹ dos anarquistas no sindicalismo revolucionário e, por outro lado, o lugar que a educação integral ocupará na estratégia sindicalista. Proudhon, de fato, havia concebido — e foi a razão pela qual o “partido de trabalho”³⁰ apoderou-se dele — “um sistema de educação adequado aos produtores em uma sociedade na qual o produtor seria soberano”.³¹

A referência à Associação Internacional dos Trabalhadores (A.I.T.)

A educação aparece como uma questão central e recorrente nos debates da I Internacional que será reivindicada pelo movimento das Bolsas do Trabalho e mais tarde pela C.G.T.

Com efeito, desde o segundo congresso da A.I.T. em Lausanne, em 1867, será evocada a necessidade de um ensino integral inspirado em Proudhon. O congresso emitirá, por sinal, “uma resolução em favor da organização da escola-oficina, e de um ensino científico, profissional e produtivo”.³² Com efeito, aos olhos dos internacionalistas, em particular parisienses, “a instrução e a educação são [...] uma das condições de sua emancipação” e como o afirma um deles, Heligon, “a ausência de instrução põe o trabalhador sob a dependência daqueles que a possuem”.³³

No congresso de Bruxelas, em 1868, a questão da educação é de novo inscrita na ordem do dia; seu ponto quatro tem por tema: O ensino. James Guillaume lembra em suas recordações a moção adotada naquele momento e inspirada no texto de Lausanne:

O congresso convida as diferentes seções para estabelecer cursos públicos segundo um programa de ensino científico, profissional e produtivo, quer dizer, [um] ensino integral, para remediar tanto quanto possível a insuficiência da instrução que os operários recebem atualmente.³⁴

Trata-se, pela formação, de produzir um indivíduo livre, autônomo, completo e reivindicativo que não poderia ser imobilizado em qualquer canga educativa de caráter limitado e “obrerista”. Como ressalta Émile Aubry, litógrafo, influenciado pelas idéias de Proudhon:

É um erro dos mais funestos pensar que a cultura das belas letras e das ciências, que o estudo torna inábil, é imprópria aos trabalhos manuais; é justamente o contrário que deve ocorrer. Basta fazer a justa parte de uma e de outra. Ora a pena, ora a ferramenta na mão, eis o homem forte, o homem do futuro.³⁵

Em 1869, um ano mais tarde, no congresso de Basileia, a educação integral é uma vez mais inscrita no debate e é objeto de uma moção. O congresso recomenda, com efeito

a todas as seções dos grupos organizar em seu seio sessões de discussão em que será abordado o estudo de todos os assuntos ligando-se às ciências, às artes, aos ofícios.³⁶

Incitação que não deixa de prefigurar já as futuras Universidades Populares que verão o dia ao final do século XIX.

²⁹ Expressão emprestada de Jean Maitron in op. cit., t. 3, p. 330.

³⁰ Alusão ao texto de Émile Pouget: *Le Parti du Travail*, Paris, Éditions CNT-RP, 1997.

³¹ Dommanget M., op. cit., p. 248.

³² Dolléans E., op. cit., t. 1, p. 304.

³³ Ibidem, t. 1, p. 307.

³⁴ Guillaume J., *L'Internationale, documents et souvenirs*, Genève, Ed. Grouauer, 1980, t. 1, p. 70.

³⁵ Terrot N., *Histoire de la formation des adultes en France*, Paris, Edilig, 1983, p. 48.

³⁶ Ibidem, p. 52.

Os debates tensos entre os partidários do socialismo libertário, reunidos em torno de Mikhail Bakunin, e aqueles do socialismo autoritário, reunidos em torno de Karl Marx, farão passar ao segundo plano, depois ocultarão as discussões relativas à educação, sem, contudo, fazer com que desapareçam totalmente. Mas o sinal é dado, e o sindicalismo e as Bolsas do Trabalho apoderar-se-ão da questão da formação e dela farão uma de suas missões e prioridades.

A Comuna

Quanto à efêmera Comuna de Paris, que não poderíamos deixar de evocar aqui, conhecemos o papel que nela desempenharam os proudhonianos e os internacionalistas, em particular Eugène Varlin. Ela tentou durante seus cem dias pôr em prática o que os diferentes congressos da Associação Internacional dos Trabalhadores haviam preconizado. Durante sua breve existência, a Comuna implantou

no campo educativo, sob o impulso de Édouard Vaillant, uma comissão, na qual se encontravam Courbet, Vallès, Clément... [Ela] tentou promover um ensino integral. Os jornais da Comuna faziam referência a ela. [Tratava-se, lia-se] em *Le Père Duchêne*, de formar homens completos, quer dizer, capazes de exibir todas as suas faculdades e produzir não apenas pelo braço mas também pela inteligência.³⁷

Passada a sangrenta repressão contra os comunais, e malgrado a lei de 14 de março de 1872 que punia a filiação à Internacional com penas diversas, círculos operários reaparecem e inscrevem no centro de suas preocupações, mas também parcialmente como pretexto a fim de evitar sem dúvida os raios de Thiers, a questão da educação. Assim,

em 28 de agosto de 1872, vinte e três associações operárias aventuram-se a criar um círculo da União Sindical Operária que é dissolvida pelo chefe de polícia conquanto seus estatutos tenham limitado sua atividade ao ensino profissional, ao progresso moral e material dos trabalhadores.³⁸

No mesmo espírito, um primeiro congresso operário realiza-se em Paris de 2 a 10 de outubro de 1876; seu presidente, Chabert, assume o engajamento, na sessão inaugural, de que o congresso permanecerá puramente

operário, econômico e corporativo [...]. A mais ousada de suas reivindicações é a educação nacional, profissional e gratuita em todos os graus.³⁹

A educação é um dos elementos precursores e fundadores — desde há muito em gestação na reflexão operária —, que se reencontrará naturalmente no pensamento sindicalista revolucionário, pois ele será um dos motores da sociedade futura. Conforme observa Jean Daniel Reynaud: “Os grupos corporativos são as células da sociedade federalista futura”. Essa fórmula de Pelloutier mostra o papel maior do sindicalismo: ele é menos um instrumento de ação e defesa do que o gérmen e a prefiguração das modalidades sociais de organização do futuro. Assim, não é absolutamente paradoxal que esse movimento violento e radical tenha sempre conservado como primeira tarefa a educação: “A educação econômica do proletariado..., a cultura de seu espírito de iniciativa..., sua formatação às modalidades de um organismo socialista”.⁴⁰

Encontraremos essa permanência e essa transversalidade da formação e da educação entre aqueles que se encontravam nas origens do sindicalismo, não como simples instrumento tático, mas como associado a uma vontade emancipadora sem compromisso.

³⁷ Foucambert J., *L'École de Jules Ferry*, Paris, Retz, 1986, p. 53.

³⁸ Dolléans E., op. cit., t. 2, p. 14.

³⁹ Ibidem, t. 2, pp. 18-19.

⁴⁰ Reynaud J.-D., *Les Syndicats en France*, Paris, Seuil, 1975, t. 1, p. 67.

Os fundadores

Sem ignorar as outras correntes do sindicalismo do início do século XX, centraremos nosso estudo na educação e na formação, no discurso daqueles que animaram sua componente essencial, aquela que reivindica o pertencimento ao sindicalismo revolucionário. Todavia, a fim de confirmar nossas análises, evocaremos algumas vezes alguns atores-autores da corrente reformista, e nos referiremos aos escritos dos historiadores especialistas do fato sindical nesse primeiro período.

Antes de nos interessarmos pela obra conjunta de Fernand Pelloutier e das Bolsas do Trabalho em matéria de educação, convém lembrar o que se entende por sindicalismo revolucionário. Nos anos 1880, quando o sindicalismo lança as bases de sua organização futura

três correntes políticas de orientação distinta estruturam o movimento operário até 1914; a história da C.G.T. é amplamente tributária de sua existência e das lutas que se desenvolvem entre elas,⁴¹

a saber: os reformistas, os guesdistas e os anarquistas. Dessa confrontação resultará a aliança entre a corrente reformista e os revolucionários, concretizada na Carta de Amiens, em 1906.⁴² Com efeito,

fusionando contribuições alemanistas, blanquistas e anarquistas em reação ao guesdismo, o sindicalismo revolucionário apresentou-se progressivamente como a doutrina de um sindicalismo independente. Sua doutrina pretendeu à universalidade, propondo não apenas um método de ação, mas uma visão do mundo que se aplicava a todas as manifestações da vida, o trabalho decerto, mas igualmente a educação com Albert Thierry, a cultura com Alfred Rosmer.⁴³

Ressaltemos que o papel designado à formação e à educação pelos militantes do sindicalismo de ação direta é conforme ao duplo objetivo que se propõe alcançar, ou seja, a imediata melhoria das condições materiais e morais da classe operária e a emancipação total, ao final, desta. Assim, a formação trabalhará em um duplo registro, como todos os outros meios do sindicalismo revolucionário, aquele dos interesses imediatos e futuros do proletariado. Nessa estratégia de transformação social radical, a educação é uma preocupação maior e uma das alavancas essenciais da Revolução do mesmo modo que a greve geral e o antimilitarismo. A educação tem, desde então, uma dupla missão: a de desenvolver, não apenas a formação geral e profissional da qual depende parcialmente o salário, o reconhecimento da qualificação e a dignidade no trabalho, mas também a formação do maior número de pessoas a fim de preparar cada um dos atores às tarefas de organização, produção, gestão e distribuição necessárias à boa marcha da sociedade federalista futura. O sindicalismo revolucionário inscreve-se em uma ampla corrente educacionista, que faz da educação um motor do progresso coletivo.

Precisemos ainda que, para os sindicalistas revolucionários, a educação concerne ao conjunto do movimento sindical, e que não se trata absolutamente para eles de distinguir a formação da massa e a formação dos militantes, ainda que fossem membros da minoria ativa que anima o jovem sindicalismo. Nessa força distribuída na educação, cada um deve trabalhar para sua própria educação, como “amante ardente da cultura de si mesmo”,⁴⁴ e para a educação de todos, pois a educação é um instrumento de tomada de consciência e um garantidor a fim de tornar “viável uma sociedade de homens orgulhosos e livres”.⁴⁵ Foi só ulteriormente, depois da bolchevização da C.G.T., após a I Guerra Mundial, que

⁴¹ Dreyfus M., *Histoire de la CGT*, Bruxelas, Ed. Complexe, 1995, p. 22.

⁴² Coletivo, *La Charte d'Amiens de 1906 à aujourd'hui*, Volonté anarchiste, n° 32-33, Paris, 1987.

⁴³ Mouriaux R., *La CGT*, Paris, Seuil, 1982.

⁴⁴ Pelloutier F. (1º de maio de 1895), citado por Dolléans, *Histoire du Mouvement Ouvrier*, Paris, A. Colin, 1957, em epígrafe da primeira parte do t. 2.

⁴⁵ Ibidem, Pelloutier F., discurso do 1º de maio de 1895, que podemos encontrar in *Les Syndicats en France*, Paris, Librairie Ouvrière, 1987, p. 15.

uma inflexão decisiva é observada e que o acento se dará mais sobre a formação de uma vanguarda auto-suficiente do que sobre aquela do conjunto do coletivo sindical. Será necessário, por sinal, mesmo para essa mesma vanguarda, e malgrado a intervenção de Ludovic Zoretti, que lembra no congresso confederal de 1925 as posições de Fernand Pelloutier, esperar 1932 para que seja criado em Paris, o Instituto Superior Operário (I.S.O.).⁴⁶

Fernand Pelloutier e as Bolsas do Trabalho

Como definir melhor o lugar da educação na estratégia revolucionária do sindicalismo do que essa frase de Pelloutier: “Instruir para revoltar”⁴⁷? É óbvio que a educação irá além da tomada de consciência e da primeira manifestação de revolta. Ela será, simultaneamente, pelas chaves de compreensão do real que ela oferece, o estimulante permanente da revolta, e pelas capacidades de pensamento e ação que ela atribui, um dos instrumentos privilegiados da transformação social.

O lugar que a formação, manual e intelectual, profissional ou geral, ocupa tanto na obra de Fernand Pelloutier quanto na atividade das Bolsas do Trabalho, oferece facilmente a prova disso. Também, nisso, em ligação direta com a pedagogia integral herdada de Fourier e Proudhon, e as preocupações educacionistas da I Internacional. Assim, como escreve o próprio Pelloutier, a preocupação com a educação é antiga no movimento operário, e

não é de ontem que a organização de um ensino profissional assombra os grupamentos corporativos. Sem remontar para além de 1872, constatamos que era o objetivo fundador do círculo da União Sindical Operária e que todos os sindicatos da época haviam subscrito com entusiasmo a esse projeto. Se nós nos reportarmos ao começo, diz o Relatório da delegação dos operários marmoristas de Paris, na Exposição Universal de Lyon (1872), vemos que, no princípio, uma escola central de desenho profissional havia sido julgada necessária por um grupo de trabalhadores. Outros cursos, ligando-se aos conhecimentos úteis a todas as profissões, seriam, segundo os recursos dos círculos, somados àquele na seqüência.⁴⁸

Se não são precursores, os militantes das Bolsas do Trabalho interrogam-se muito cedo quanto aos objetivos da formação. Com efeito, desde 1898, são evocados os perigos que a formação faria correr aos interesses do Trabalho labutando para a produção de um “viveiro de contramestres e capatazes”, mas, rapidamente, após observações, eles concluem, no Congresso de Rennes, em 1898,

que longe de prejudicar os esforços feitos pela classe operária para a liberação coletiva e simultânea dos trabalhadores, o ensino profissionalizante criado pelas Bolsas produz material e moralmente felizes resultados.⁴⁹

Superado esse temor, uma forte dinâmica educativa é lançada no seio do movimento das Bolsas, e seu VIII Congresso (Paris, 1900) toma a decisão segundo a qual elas deveriam

imediatamente fazer o necessário para criar cursos populares nos quais, sob forma de leitura, serão comentados os escritos de todos os pensadores que honram a humanidade.⁵⁰

Esse mesmo congresso convida as Bolsas

para fazer todos os seus esforços para completar o ensino técnico pelo ensino primário [geral] no sentido em que o ensino profissional aparece como redutor e insuficiente e, por isso mesmo, como um perigo para a plena emancipação do operário.⁵¹

⁴⁶ Mouriaux R., op. cit., p. 145.

⁴⁷ Pelloutier F., *L'Ouvrier des deux mondes*, nº 15, maio, 1898.

⁴⁸ Pelloutier F., *Histoire des Bourses du Travail*, Paris, Gordon et Breach, 1971, p. 190.

⁴⁹ Ibidem, pp. 197-198. O que confirma a recusa de ascensão largamente partilhada pelos sindicalistas da época.

⁵⁰ Leroy M., *La Coutume Ouvrière*, Paris, Giard et Brière, 1913, p. 434.

⁵¹ Ibidem, p. 435.

Para além desse ecletismo, os sindicalistas revolucionários não limitam seus discursos unicamente à formação dos adultos; a educação reveste muitas outras intenções de “reprodução” para deixá-la nas mãos da República ou dos clérigos. Em 1910, a IV Conferência das Bolsas incita à criação “de Escolas sindicais e Creches (...) permitindo educar a juventude proletária com um objetivo sindicalista e antimilitarista”.⁵² Não se trata de conformar a juventude aos valores do sindicalismo, isso iria de encontro ao projeto emancipador das Bolsas, mas proteger a classe de uma educação exógena, e também os militantes — existem divergências em relação a isso — permitir ao movimento sindical autonomizar-se em relação à escola de Jules Ferry da qual desconfiam. Com efeito, dando continuidade a Pierre-Joseph Proudhon, eles estimam que a escola participa da “tendência dominante na indústria moderna em fazer da criança um operário, um acessório da máquina, em vez de fazer dela um colaborador inteligente”.⁵³ Mas o projeto de uma educação autônoma dos sindicalistas revolucionários não pára aí e, escreve Pelloutier,

o elevado grau alcançado pelo ensino que dão as Bolsas do Trabalho sugeriu-nos o desejo de elevá-lo ainda mais e [...] anexar a cada Bolsa uma escola mantendo o meio entre a escola primária e a seção de ensino “moderno” ou “especial” dos colégios.⁵⁴

O projeto educativo das Bolsas ultrapassa de longe unicamente o ensino profissional; é uma educação integral, em todos os níveis. Participa de um processo co-fundador do homem e da sociedade futuros. Assim, as Bolsas preenchem duas funções essenciais.

De um lado, elas organizam o apoio aos assalariados, esforçam-se para encontrar-lhes trabalho, ajudá-los a qualificar-se no plano profissional e a desenvolver-se no plano cultural. Por outro lado, elas desempenham um papel de resistência à repressão, de auxílio aos grevistas e de propaganda revolucionária.⁵⁵

Assim, as Bolsas são, desde sua origem, concebidas como autênticos locais de educação operária. O fato educativo não é um fato marginal ou uma realização do acaso. Está inscrito na organização das Bolsas do mesmo modo que a obtenção de emprego, o “auxílio-desemprego”, o “viático”. A metade delas aproximadamente pôs em prática um “serviço de ensino que compreende a biblioteca e o birô de informação, o museu social, os cursos profissionalizantes, os cursos de ensino geral”.⁵⁶

Ressaltemos, enfim, que o desejo de educação operária do sindicalismo revolucionário não se confina unicamente no “ensino profissional, teórico e prático (... mas) aos conhecimentos os mais diversos”⁵⁷ e que algumas Bolsas organizam bailes, concertos e representações teatrais, bem como os primeiros lazeres operários.⁵⁸ Conforme observa Noël Terrot, o papel das Bolsas não se limita à formação individual dos adultos, elas devem também

fornecer à organização operária os meios de uma análise global da sociedade da qual elas devem constituir, mais tarde, a organização de base.⁵⁹

Elas têm por finalidade e função tornar-se centros de elaboração de idéias, laboratórios revolucionários, “as universidades do operário”⁶⁰ a ponto de um observador avisado, além de professor de economia política, declarar em 1913 que

⁵² Ibidem, p. 436.

⁵³ Ibidem, p. 436.

⁵⁴ Ibidem, p. 198.

⁵⁵ Dreyfus M., op. cit., pp. 28-29.

⁵⁶ Pelloutier F., op. cit., p. 141.

⁵⁷ Ibidem, pp. 191-192.

⁵⁸ Ver Dreyfus M., op. cit., p. 31 e Willard C. (dir.), *La France Ouvrière*, Paris, Éditions Sociales/Éditions de l'Atelier, 1993, t. 1, pp. 279-280.

⁵⁹ Terrot N., op. cit., p. 147.

⁶⁰ Pelloutier F., op. cit., p. 178.

as Bolsas do Trabalho são instituições da mais elevada importância, centros vivos e fecundos do pensamento sindical; ali se elabora a próxima revolução. É lá, e não nas assembleias do partido socialista parlamentar, que é preciso estudar o movimento revolucionário.⁶¹

Quanto a Fernand Pelloutier, que foi o inspirador do movimento das Bolsas do Trabalho, ele liga em permanência a ação do sindicalismo e a ação educativa.⁶² Trata-se do binômio indissociável pois ele não concebe nem o sindicalismo nem a emancipação sem educação. Em outros termos, uma revolução social sem cultura individual e social estaria votada ao fracasso ou entregue à ditadura de alguns “doutos”. Eis por que

ele sempre insistiu muito na formação necessária aos militantes, no papel insubstituível da educação e recusou para eles uma cultura de segunda categoria.⁶³

A educação faz parte, assim como a greve, segundo as palavras de Georges Yvetot, da “ginástica revolucionária”, pois o projeto sindicalista

para a defesa dos interesses coletivos e o sucesso da guerra social [deve organizar] a união dos operários de todos os ofícios, exercitando os punhos nas escaramuças cotidianas, extraindo o vigor moral nos tesouros dos conhecimentos humanos, conduzindo simultaneamente o exercício do músculo e a ginástica do cérebro.⁶⁴

Aos olhos de Pelloutier, a educação aguça o operário e prepara-o à luta de classes. Ele a considera como um meio privilegiado de emancipação social, não apenas em uma lógica narcísica de um culto de si mesmo mal compreendido, mas na lógica de um humanismo libertário no qual ele se reconhece, e com ele inúmeros outros sindicalistas de ação direta. Humanismo que tende a desenvolver o indivíduo em todas as suas dimensões, profissional, artística e gestinária da sociedade a construir. É nesse sentido que ele escrevia:

De resto, em matéria de ensino, toda audácia é legítima. Os cursos instituídos pelas Bolsas do Trabalho não têm apenas por efeito fazer “bons operários”; eles têm [...] como benefício elevar o coração daqueles que os seguem. Pois⁶⁵ eles dão-se conta de quão difíceis são os começos de todo trabalho, quão importantes são essas horas de estudo que os tornam aguerridos com vistas à luta da inteligência contra a matéria bruta; o homem que sabe o que quer respeita-se mais... e à medida que adquire consciência de seu valor, ele enobrece o trabalho em vez de aviltá-lo... Quanto mais conhecimento tivermos [...] de tudo o que concerne às manifestações da vida social, mais força de resistência e de ataque teremos para opor aos nossos opressores... e creio que ao nos instruímos o máximo possível nós nos aproximaremos cada vez mais do ideal para o qual caminhamos e que é a completa liberação do indivíduo.⁶⁶

Em outros termos, o projeto educacionista do sindicalismo revolucionário pertence à sua dinâmica própria. A educação e a formação são uma peça mestra e um elemento essencial indissociável do movimento que conduz à emancipação. Assim, sindicalismo e educação conjugam-se e reforçam-se em uma dialética da ação orientada para o futuro e articulada sobre as realidades presentes. Jacques Julliard havia, desse ponto de vista, apreciado muito bem a natureza do projeto educativo do sindicalismo de ação direta que se inscreve diretamente na continuidade da Associação Internacional dos Trabalhadores (A.I.T.) de 1864 e de sua divisa: “A emancipação dos trabalhadores será a obra dos próprios trabalhadores.” Para Julliard,

⁶¹ Dufour (?), *Le Syndicalisme et la prochaine Révolution*, Paris, M. Rivière, 1913, p. 147.

⁶² Dolléans E., op. cit., t. 2, p. 37.

⁶³ Bron J., *Histoire du Mouvement Ouvrier Français*, Paris, Les Éditions Ouvrières, t. 2, p. 58.

⁶⁴ Pelloutier F., “L’Enseignement social: le musée du travail” publicado in *L’Ouvrier des Deux Mondes*, nº 14, abril de 1898, citado por Julliard J.: *Fernand Pelloutier et les origines du syndicalisme d’action directe*, Paris, Seuil, 1971, p. 500.

⁶⁵ Pelloutier cita aqui o administrador da Bolsa de Saint-Étienne (1899).

⁶⁶ Pelloutier F., *Histoire des Bourses du Travail*, op. cit., pp. 198-199.

se a única emancipação da classe operária é uma auto-emancipação, por mais forte razão, a educação da classe operária só pode ser uma auto-educação.⁶⁷

Em resumo, a educação, bem como o poder, não se delega.

Émile Pouget, Georges Yvetot, Léon Jouhaux e os outros

Eu não podia evocar o lugar da educação e da formação, como uma das componentes originais do sindicalismo revolucionário, sem fazer referência a algumas outras grandes figuras que lhe permitiram, durante um certo tempo, organizar em seu seio a maioria esmagadora do proletariado radical.⁶⁸ Com efeito, essa preocupação educativa não é uma posição isolada, por sinal, ela perdurará ainda por muito tempo após a morte de Fernand Pelloutier e a fusão entre as Bolsas do Trabalho e a C.G.T. no Congresso de Montpellier, em 1902. Todos os autores-atores confirmam ou retomam o que as Bolsas e Pelloutier já preconizavam.

Émile Pouget, secretário-geral adjunto da C.G.T., e talentoso animador do *Père Peinard*, também considera que a emancipação social do movimento operário está estreitamente ligada à sua formação. Para ele,

a tarefa do sindicato que prima sobre todas as outras e que lhe dá seu verdadeiro caráter de combate social é uma tarefa de luta de classes; ela é de resistência e de educação.⁶⁹

Sem ambigüidades, a luta de classes também é educação. Eis por que, além da defesa dos interesses imediatos do proletariado, o sindicato

tem a preocupação de não negligenciar a obra educadora que consiste em preparar a mentalidade dos trabalhadores para uma transformação social eliminando o patronato.⁷⁰

Na obra de ficção-sindicalista que ele redige em 1909, com um outro militante responsável da C.G.T., Émile Pataud, Pouget consagra todo um capítulo ao lugar e ao papel da educação na sociedade pós-revolucionária. A sociedade que é ali descrita é reorganizada em conformidade com o projeto sindicalista revolucionário — a partir dos sindicatos que se tornam suas células de base — que confere à educação

fazer homens! Harmonicamente desenvolvidos — física, intelectual e moralmente — e, por isso mesmo, aptos a conduzir a sua atividade ao máximo, na direção de sua escolha.⁷¹

Nessa sociedade, por sinal, a educação não pára ao sair da escola ou da oficina; com efeito,

a melhor das instruções (consiste) em dar à criança noções sólidas, exatas, e, sobretudo, inculcar-lhe tão fortemente o gosto pelo saber que essa paixão arrebate-a por toda a sua vida.⁷²

Assim, encontramos-la como uma constante no projeto educativo do sindicalismo, para além da exigência qualitativa dos saberes, ao mesmo tempo, harmonia fourierista, educação integral e vestígios de Condorcet.

Victor Méric, na defesa crítica que ele faz da obra de antecipação social *Comment nous ferons la Révolution*, redigida pelos dois militantes da C.G.T., associa-se aos autores e evoca o papel acompanhador

⁶⁷ Julliard J., op. cit., p. 247.

⁶⁸ Só aludiremos ao primeiro período de Jouhaux, período este em que ele era partidário do sindicalismo revolucionário.

⁶⁹ Pouget E., *La Confédération Générale du Travail*, seguido de *Le Parti du Travail*, 1995, p. 136.

⁷⁰ Ibidem, pp. 140-141.

⁷¹ Pataud E., Pouget E., *Comment nous ferons la Révolution*, Paris, Éditions Syllepse, 1995, p. 136.

⁷² Ibidem, p. 136.

da educação. Ele escreve: “É verdade, com o tempo, a Revolução social fará sua obra, com a ajuda da educação.”⁷³ Para Pouget e Pataud, que ali consagram um capítulo, e para Méric, a formação assume uma nova dimensão. Ela ultrapassa o papel de simples alavanca de preparação da transformação social para tornar-se um instrumento permanente de acompanhamento da mudança revolucionária.

Sem ousar concluir que a preocupação educacionista é partilhada por todos os sindicalistas de ação direta, a leitura das inúmeras brochuras que eles redigiram permite afirmar que a formação e a educação ocupam um lugar central na estratégia revolucionária do sindicalismo. Para citar alguns deles, Georges Yvetot, inscrevendo-se nos passos de Fernand Pelloutier e de sua aspiração a um indivíduo orgulhoso e livre, escreve:

Porquanto a transformação social é a soma das transformações individuais, podemos concluir que a educação individual e coletiva feita em certos sindicatos operários contribuirá enormemente para isso.⁷⁴

Paul Delesalle, que também assumirá importantes responsabilidades na C.G.T., considera que o sindicalismo deve trabalhar pela “educação moral dos trabalhadores”,⁷⁵ que se deve entender como uma elevação moral e cultural dos indivíduos no e pelo sindicalismo. Como o confirma um observador da época, Auguste Pawlowski:

O sindicalismo confederal vê-se não apenas como renovador, mas ainda como moralizador e educador.⁷⁶

Para o próprio Léon Jouhaux — futuro secretário-geral da C.G.T., sindicalista revolucionário em seu primeiro período —

o papel de coordenação, educação, valorização moral da classe operária, ao mesmo tempo que de defesa dos interesses gerais [...] é presentemente a tarefa da C.G.T.⁷⁷

e “as Bolsas do Trabalho [...] constituem os centros de reflexão da atividade confederal.”⁷⁸

Se os laços entre educação, organização e emancipação social são estreitos e incessantemente reafirmados, nada impede, ressaltemo-lo, ao sindicalismo — que não se deve confundir com um moralismo — organizar noites recreativas, e, até mesmo, representações teatrais. Quer-se eclético e aberto a todas as atividades culturais. As Bolsas, amiúde associadas às Universidades Populares, podem desde logo aparecer, guardadas todas as proporções, como uma forma antecipadora das casas de cultura. Portanto,

a união local organiza festas, conferências no local comum, se encontra uma grande sala, e instala os cursos profissionais das diferentes corporações.⁷⁹

Mas o projeto do sindicalismo em matéria de educação, como já evocamos, não se limita unicamente à formação dos trabalhadores. Léon Clément, militante menos conhecido, em um texto sem dúvida inspirado na experiência de escola libertária conduzida por Sébastien Faure, conhecida sob o nome de *La Ruche*, defende a idéia de uma escola moderna em cada centro operário sob o patronato dos sindicatos revolucionários.⁸⁰ Nessa brochura, após ter constatado que há grandes dificuldades em formar os adultos

⁷³ Méric V., *Comment on fera la Révolution?*, Paris, Les Hommes du Jour, s. d., p. 30.

⁷⁴ Lorulot A., Yvetot G., *Le Syndicalisme et la transformation sociale*, Paris, Librairie internationaliste, 1909, p. 15. Esta brochura retoma uma série de artigos publicados em *Le Libéraire*, em 1905, refletindo o debate no meio anarquista relativo ao lugar do sindicalismo.

⁷⁵ Delesalle P., *La Confédération Générale du Travail*, Paris, La Publication Sociale, 1907, p. 9.

⁷⁶ Pawlowski A., *La Confédération Générale du Travail*, Paris, Alcan, 1910, p. 95.

⁷⁷ Jouhaux L., *Notre Syndicalisme*, Paris, La Publication Sociale, 1912, p. 8.

⁷⁸ Ibidem, p. 6.

⁷⁹ Yvetot G., *A.B.C. syndicaliste*, supl. Espoir-CNT, nº 826, s. d., p. 28.

⁸⁰ Clément L., “L’Éducation de l’enfant: idée d’une école modèle dans chaque centre ouvrier sous le patronage des syndicats révolutionnaires”, Paris, Les Temps Nouveaux, s. d.

depois de uma jornada de trabalho extenuante, o autor afirma que o sindicalismo é um lugar privilegiado para a educação inicial e profissional das crianças e dos adolescentes em um espírito de objetividade, no âmbito de um procedimento racionalista e contra as pretensões catequizadoras da escola da República. Partindo do princípio segundo o qual

o indivíduo menos instruído (...) adquire cada vez mais consciência de que sua emancipação está subordinada a seu desenvolvimento moral e intelectual,⁸¹

qual grupamento melhor do que o sindicato pode ajudar nessa tarefa?⁸²

A educação está no coração do projeto sindicalista revolucionário. Ela o é a tal ponto que é sem dúvida uma das origens das pedagogias ativas que se propõem a pôr o aprendiz no centro de suas aprendizagens ou, em outros termos, como ressalta Maurice Dommanget, em relação a um professor sindicalista revolucionário, Albert Thierry, aplicar os princípios do sindicalismo à educação e em particular àquele da “ação direta em pedagogia”.⁸³ Os laços que uniram Sébastien Faure, Paul Robin, Francisco Ferrer e, mais tarde, Célestin Freinet ao sindicalismo e ao movimento operário militam nesse sentido.

A pregnância da corrente educacionista no sindicalismo revolucionário, amiúde animado por militantes emanados do movimento anarquista, não se limita a este último, e difundiu-se muito amplamente na primeira C.G.T. O líder da corrente dita reformista da Confederação, Auguste Keufer, não está longe de partilhar o ponto de vista dos militantes evocados mais acima, embora ele o atenuie. Com efeito, o secretário-geral da Federação dos Trabalhadores do Livro — autor de uma brochura intitulada *L'Éducation Syndicale* — se ele permanece crítico quanto à capacidade do sindicalismo à auto-suficiência em matéria de educação, considera, contudo — não por preocupação “em evitar tudo o que divide”, que era sua linha de conduta — “que sobre esse ponto especial e preciso, pode-se dizer que há completa concordância” e que convém “refazer a educação da massa tanto quanto aquela das outras classes”.⁸⁴ Para ele, também, o sindicalismo tem uma missão “de educação profissional e social”⁸⁵ e

a vida sindical deve estimular o estudo, preparar o sindicalizado do ponto de vista técnico e filosófico, familiarizá-lo com todas as questões que concernem a seu ofício e as outras corporações, ou como cidadão preocupado com o problema social.⁸⁶

De resto, e, para além dessa intenção geral, os representantes das duas correntes, como ressalta Noël Terrot,

Keufer, do sindicato do livro, e Delesalle, secretário-adjunto da C.G.T., traduzem muito bem em suas respostas a ligação dominante dos sindicalistas para a formação efetuada no local de trabalho.⁸⁷

Simultaneamente porque isso permite transmitir, em situação tão próxima quanto possível da realidade, os saberes de ofícios aos trabalhadores pelos próprios trabalhadores, mas também porque facilita e torna possível o controle sindical, tanto em relação ao conteúdo da formação quanto em relação aos modos de socialização em ação.

As Universidades Populares, que já evocamos, inscrevem-se também nessa dinâmica e em complementaridade da atividade sindical. Com efeito, essas universidades, amplamente influenciadas, segundo Noël Terrot, pelos anarco-sindicalistas,

buscam liberar moralmente [o trabalhador] livrando-o de todos os dogmas e preconceitos que ainda obscurecem seu cérebro.⁸⁸

⁸¹ Ibidem, p. 1.

⁸² Ibidem, p. 7.

⁸³ Dommanget M., op. cit., p. 411.

⁸⁴ Keufer A., *L'Éducation syndicale*, Paris, Imprimerie Nouvelle, 1910, p. 5.

⁸⁵ Ibidem, p. 16.

⁸⁶ Ibidem, p. 17.

⁸⁷ Terrot N., op. cit., p. 149.

⁸⁸ Ibidem, p. 134.

Assim,

o apoio à Universidade Popular testemunha uma grande confiança na cultura percebida como um poder por aqueles que a detêm e como um instrumento de emancipação. Obra de educação, a Universidade Popular só podia satisfazer as exigências que correm em todo o movimento operário [...]. Os socialistas de todas as tendências — à exceção dos guesdistas —, os sindicalistas das Bolsas do Trabalho ou da C.G.T., os anarquistas e os cooperadores fazem da Universidade Popular uma reivindicação operária.⁸⁹

Para além da educação para todos e por todos que o sindicalismo revolucionário se propõe a realizar, estão em jogo duas concepções do mundo e da sociedade, como o mostram Bernard Charlot e Madeleine Figeat. Com efeito,

para o patronato (e para a República, estaríamos tentados a acrescentar) o operário bem formado é o operário obediente cuja competência é exatamente adaptada às necessidades da época. Para os sindicatos operários que abrem cursos profissionalizantes, o operário bem formado, em uma concepção muito proudhoniana, é aquele que, em contradição com o trabalho dividido e mecanizado da época, domina um ofício completo por sua habilidade manual e seus conhecimentos práticos. Há aí duas concepções opostas da formação que não exprimem um simples desacordo pedagógico, mas refletem a luta de classes no seio da formação profissional.⁹⁰

Para concluir este capítulo consagrado aos fundadores e animadores do sindicalismo de ação direta, convém ressaltar o interesse do projeto sindicalista. Conforme observa justamente Jacques Julliard

reduzido a seu objetivo essencial, [o sindicalismo] foi o esforço mais sistemático empreendido no interior do movimento operário francês, e, inclusive, europeu, para resistir à tentativa de integração política da qual a classe operária era o objeto por parte da burguesia republicana e para erigir [um] poder autônomo.⁹¹

A greve geral, última alavanca da emancipação social, arma absoluta contra o capital e a exploração, é a última fase de um longo processo educativo autocontrolado e auto-organizado pelo proletariado revolucionário. Ela nada mais é que a conclusão da educação de todos e por todos, uma aplicação do projeto sindicalista preparado de longa data. Hubert Lagardelle havia, em seu tempo, compreendido muito bem o valor educativo de greve geral que deve ser entendido como um mito mobilizador, uma utopia realista, em que os novos saberes sociais poderão ser empregados como verdadeira grandeza. Nesse sentido, a greve geral revolucionária é simultaneamente o exame final de uma longa educação e a confrontação dos saberes operários na gestão do mundo.

Lagardelle é nisso um analista avisado, o que o conduz a denunciar aqueles que fazem um processo de intenção ao princípio da greve geral e a lembrar que, contrariamente a suposições errôneas, os sindicalistas, no âmbito do pragmatismo revolucionário que os guia, apoiam-se sobre dados e atos concretos cuja educação é um dos elementos. Nisso, ele lembra que o projeto sindicalista não concerne nem a um artefato nem a um pensamento mágico com finalidade edênica. Para ele,

os sindicatos bem sabem que a greve geral está distante, que ela só eclodirá no momento em que a classe operária, longamente educada, pacientemente organizada, for capaz de declará-la e, por essa idéia simbólica, perde todo o seu caráter utópico para revelar-se o que é: a

⁸⁹ Mercier L., *Les Universités Populaires, 1899-1914, Éducation populaire et mouvement ouvrier au début du siècle*, Paris, Éditions Ouvrières, 1986, p. 53.

⁹⁰ Charlot B., Figeat M., *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*, Paris, Minerve, 1985, p. 137.

⁹¹ Julliard J., *Autonomie ouvrière, étude sur le syndicalisme d'action directe*, Paris, Gallimard/Le Seuil, 1988, p. 32.

idéia mais profundamente realista que possa conceber o proletariado militante. E que valor de educação: não mais esperança em não sei qual intervenção exterior no mundo operário, em não sei qual providência que viria de repente substituir seu esforço pelo próprio esforço da classe operária! Mas, ao contrário, uma fé exclusiva só na energia dos proletarianos (sic), em seu espírito de luta, em sua ação criadora, de tal modo que a greve geral não possa mais ser concebida senão como a conclusão natural de uma longa série de atos preparatórios, como o esforço último de uma classe em plena posse de si mesma, como a generalização de todo um conjunto de instituições novas e parcialmente realizadas.⁹²

Trata-se aí da cena final do grande drama proletário, do ponto culminante da ginástica revolucionária. Mas não há aqui nem acaso nem desordem; não há senão coroamento de um processo educativo que só visa a tornar a dar a cada um sua “plenitude de humanidade”.⁹³

Os herdeiros

Após ter evocado o lugar e a missão que os precursores, depois os fundadores do sindicalismo revolucionário, designavam à educação e à formação, vejamos se os herdeiros das Bolsas do Trabalho atribuíram-lhe um papel tão determinante na obra de emancipação social.

Em consequência da I Guerra Mundial, o projeto de uma educação global da classe operária debilita-se. Trata-se, sem dúvida, de uma consequência da dominação leninista sobre o movimento operário onde demasiado amiúde educação rima com reeducação e ortopedia do pensamento. Para além disso, a vontade de educar visa mais a formar a vanguarda do que a massa operária. É, como assinala Noël Terrot, a

uma necessidade diferente que responde nos anos vinte a aparição de estruturas de educação operária (...). Para a C.G.T., trata-se de armar melhor os militantes sindicais ajudando-os a adquirir os métodos e os conhecimentos que lhes são necessários em sua ação cotidiana. No oposto das iniciativas anteriores de educação operária, essas formações são totalmente controladas pelo sindicato (...) e dirigem-se principalmente a futuros militantes.⁹⁴

Mesmo nessa ótica, lembremos que o Instituto Superior Operário (I.S.O.) só será, por sinal, criado pela C.G.T., em Paris, em 1932 e após as duas cisões sucessivas da C.G.T., em 1921 e 1926.

Malgrado a bolchevização do sindicalismo, a corrente revolucionária enfraquecida manterá suas posições em relação à educação. Ela reafirma e adota na Carta de Lyon, no congresso constitutivo da C.G.T.-S.R. (sindicalista revolucionária), que se realiza em 1 e 2 de novembro de 1926, que o sindicalismo no período pré-revolucionário (...) deve conduzir “com êxito a tarefa de documentação, de educação técnica e profissional com vistas à reorganização social” a fim de realizar “a aprendizagem de classe à gestão nas melhores condições”.⁹⁵ Trata-se ainda de formar o conjunto da classe à gestão e à organização da sociedade futura. Essa declaração em matéria de formação será retomada in extenso, em 1946, na Carta de Paris,⁹⁶ quando foi criada, em consequência da C.G.T.-S.R. autodissolvida em 1939, a Confederação Nacional do Trabalho (C.N.T.).

Pierre Besnard, animador da C.G.T.-S.R., reafirma a filiação educacionista e a importância do que está em jogo na formação para os revolucionários, tanto em matéria de preparação quanto de realização

⁹² Lagardelle H., *Le Socialisme Ouvrier* (1911), p. 379, citado por Cazalis E., in *Syndicalisme ouvrier et évolution sociale*, Paris, M. Rivière, 1925, pp. 81-82.

⁹³ Expressão emprestada de Albert Thierry citado por Maurice Dommanget in op. cit., p. 402.

⁹⁴ Terrot N., op. cit., p. 179.

⁹⁵ *Charte de Lyon*, roneo., suplemento a *Solidarité Ouvrière*, nº 50, publicada por L'Alliance Syndicaliste, s.d.

⁹⁶ *Charte du Syndicalisme Révolutionnaire dite Charte de Paris* (1946), Paris, Éd. CNT, 1978, p. 8.

de um Mundo Novo.⁹⁷ Essa continuidade de pensamento é tão forte e tão constante que, em sua obra maior, *Os Sindicatos Operários e a Revolução Social*, publicado em 1930, Pierre Besnard escreve no capítulo que ele consagra, na tradição, à educação:

Li e reli as poucas páginas que James Guillaume consagra a essa questão. Não vejo nada a acrescentar a elas. Limito-me a retranscrevê-las. Escritas em 1876, permanecem atuais.⁹⁸

Inscribe-se, nisso, sem ambigüidade, na linhagem da I Internacional (A.I.T.), de Proudhon e da educação integral. Para Pierre Besnard e a corrente anarco-sindicalista que representa, a educação é um fecho de abóboda da edificação revolucionária que os sindicalistas devem considerar como prioritário. Com efeito, afirma que pela educação

encontrar-se-á resolvido um dos maiores problemas vitais para a revolução: aquele que consiste em formar as gerações que terão a tarefa de assegurar a vida do novo regime social, estabilizar no mais elevado ponto a revolução, tornar possível um novo salto para frente.⁹⁹

Para os sindicalistas revolucionários, escreve Pierre Besnard,

o problema que teremos de resolver é sempre e como todos os outros, de início, um problema de educação, de formação sindicalista¹⁰⁰

e, acrescenta,

se o sindicato souber fazer trabalho de prospecção e formação, com toda a paciência, ao mesmo tempo que com toda a celeridade que os acontecimentos nos impõem, ele será capaz de fazer frente a sua tarefa.¹⁰¹

Essa continuidade do pensamento e do projeto sindicalistas revolucionários e a contribuição esperada da formação e da educação persiste no transcurso do tempo e através das gerações de militantes. A Espanha revolucionária, largamente influenciada pelos anarco-sindicalistas da C.N.T. espanhola, será a minha última ilustração. O congresso de Saragoça, reunido em maio de 1936, e do qual se conhece a importância, reafirma, algumas semanas antes das primeiras coletivizações, que

o problema do ensino deverá ser abordado com procedimentos radicais. Em primeiro lugar, o analfabetismo deverá ser combatido energeticamente. Restituir-se-á a cultura àqueles da qual foram despossuídos [...]. O ensino, enquanto missão pedagógica visando a educar uma humanidade nova, será livre, científico e idêntico para ambos os sexos.¹⁰²

Educação e revolução

Em seus precursores bem como em seus herdeiros, passando por aqueles que lhe deram forma, a educação aparece como uma invariante do sindicalismo de ação direta. De Pierre-Joseph Proudhon a Fernand Pelloutier e Pierre Besnard, a educação é uma preocupação permanente tanto no plano teórico

⁹⁷ Alusão a Besnard P., *Le Monde Nouveau, organisation d'une société anarchiste*, editado pelo grupo de Fresnes-Antony da Federação Anarquista, 4ª edição, sem data.

⁹⁸ Besnard P., *Les Syndicats Ouvriers et la Révolution Sociale*, Éditions Le Monde Nouveau, Besançon (?), 1978, p. 320.

⁹⁹ Ibidem, pp. 327-328.

¹⁰⁰ Besnard P., *L'Éthique du Syndicalisme*, Paris, Ed. CNT-RP, 1990, p. 46. Trata-se aqui de formação do espírito "sindicalista" e não da formação exclusiva dos sindicalistas.

¹⁰¹ Ibidem, pp. 50-51.

¹⁰² Coletivo Equipo Juvenil Confederal, *La Collectivité de Calanda*, Ed. CNT-RP, 1997, pp. 28-29.

como no plano das práticas. Assim, inscrevem-se e inscrevem o sindicalismo na tradição educacionista revolucionária.

Pensamos ter demonstrado, com efeito, que a educação e a formação têm um estatuto de instrumentos indispensáveis, da mesma maneira que a greve geral, para a realização de uma sociedade justa e igualitária, tanto no plano político como econômico, pela qual trabalha o sindicalismo revolucionário. Elas não são um acaso ligado às lutas e às necessidades do momento, mas uma invariante indispensável ao projeto sindical. Essa traçabilidade de uma necessária formação de massa, constante preocupação durante um século (1848-1946) atenuou-se ou assumiu outras formas nas outras correntes do sindicalismo. Todavia, parece que para os sindicalistas revolucionários o acesso à cultura, no sentido mais amplo e para a grande maioria, é uma reivindicação política de primeira ordem que o distingue daqueles que posteriormente favorecerão a formação dos quadros e dos dirigentes de uma classe operária julgada para sempre incapaz de autodirigir-se. Como já ressalta Marc Pierrot em sua pequena brochura militante intitulada *Syndicalisme et Révolution*, “é para a educação dessa massa operária ainda hesitante que a confederação trabalha sem descanso”¹⁰³ pois, como muitos outros, antes e depois deles, eles haviam compreendido muito bem o objetivo educativo, e alguns poderiam fazer suas a célebre frase de Emmanuel Kant: “Dêem-me a educação e mudarei a face da Europa antes de um século”.¹⁰⁴

Mais adiante, e para concluir tratando de um ponto de atualidade, observemos que os sindicalistas revolucionários não limitam a aquisição dos saberes e do *savoir-faire* unicamente à educação formal. A expressão “ginástica revolucionária” utilizada por Yvetot para designar a greve, que é uma ginástica do espírito e da ação, é uma primeira abordagem disso. Eles já haviam tido, de uma certa forma, a intuição do valor dos saberes de ação e do lugar da formação experimental na construção identitária dos indivíduos e das organizações das quais se fala hoje. Marc Pierrot, embora verse às vezes em uma espontaneidade educativa um pouco idealista, testemunha muito claramente essa capacidade formadora da atividade. “Sua revolta”, escreve em relação aos mineiros do Rhur, “fez sua educação completa”¹⁰⁵ e acrescenta,

a ação é, com efeito, o melhor meio de educação do proletariado; ela faz a educação dos sentimentos e a educação das idéias. Exalta a coragem e o sentimento de dignidade individual, desperta as energias. Ela assegura o desenvolvimento moral e intelectual dos indivíduos.¹⁰⁶

Em resumo, faz deles “homens orgulhosos e livres”. Mas essa ação educativa não acontece sem plano de referência, ela exerce-se no espaço sindical que aparece desde logo como o lugar privilegiado da socialização revolucionária. Pierrot uma vez mais o confirma:

O sindicato é a verdadeira escola onde se faz a educação intelectual dos trabalhadores (...). E é ainda a ação, provocada pelo sindicato, que é o principal fator dessa educação.¹⁰⁷

Embora se trate de uma fé ainda ingênua nas virtudes educativas da ação, não deixa de ser verdade que essa dimensão da formação dos sindicalistas no trabalho ainda é amplamente verdadeira hoje.

Enfim, reafirmamos, e os textos autorizam-nos, que o projeto sindicalista revolucionário é largamente um projeto que repousa na educação. E que, para alcançar seu fim, os sindicalistas revolucionários propõem-se a servir-se, sem nada rejeitar, de todos os registros educativos para lograr êxito: a propaganda, a formação geral e profissional, a cultura e a ação. E que, para eles, trata-se de educar para emancipar.

¹⁰³ Pierrot M., “*Syndicalisme et Révolution*”, Paris, Les Temps Nouveaux, 1905, p. 34, nota 2. Esta brochura contém um capítulo cujo título é “*L’Éducation Révolutionnaire*”, pp. 25-29.

¹⁰⁴ Citado por Hess R. Weigand G., *La Relation Pédagogique*, Paris, A. Colin, 1994, p. 65.

¹⁰⁵ Pierrot M., op. cit., p. 27.

¹⁰⁶ Ibidem, p. 31.

¹⁰⁷ Ibidem, p. 31.

Educar-se para adquirir a ciência de sua infelicidade

A recusa de ascensão do proletário capaz de ascender só tem sentido se for acompanhada da vontade de ascender do proletariado.

Marcel Martinet

Para Jacques Toublet

Introdução

Mostrei, em uma pesquisa anterior, o estreito laço, a consubstancialidade do sindicalismo revolucionário e da educação dos trabalhadores tanto nos textos fundadores como nas práticas sindicais.^{108 109 110} Em uma primeira parte, recordarei alguns elementos que demonstram a preocupação permanente, desde a segunda metade do século XIX, dos militantes e das organizações operárias revolucionárias, em associar estreitamente e em todas as circunstâncias educar e emancipar. Com efeito, o projeto de sociedade que funda o sindicalismo das origens, sindicalista revolucionário depois anarco-sindicalista, não se concebe sem um esforço de educação autônoma e controlado pelos próprios trabalhadores. Em seus espíritos, as duas ações devem ser conduzidas conjunta e dialeticamente, pois educar-se emancipa, e emancipar-se educa. A Bolsa do Trabalho, o sindicato, e, inclusive, a greve, considerada como uma ginástica revolucionária,¹¹¹ serão todos locais e ocasiões de formar-se e adquirir saberes formais, não-formais e informais.¹¹²

Em uma segunda parte, evocarei os escritos de dois autores-militantes, Albert Thierry e Marcel Martinet, que, na tradição proudhoniana e, na sequência, de Fernand Pelloutier, entre 1913 e 1923, elaboraram e teorizaram, no apogeu do sindicalismo revolucionário, a questão do laço indefectível, para a realização de uma sociedade de homens orgulhosos e livres, entre Educação e Revolução.¹¹³

Em uma terceira parte, ultrapassando a teoria revolucionária e a propaganda, evocarei a aplicação conjunta do projeto educacionista e da construção emancipadora, essencialmente a partir das realizações concretas do anarco-sindicalismo espanhol (C.N.T.) nos anos 1930.

¹⁰⁸ Alusão a uma frase de um artigo de Fernand Pelloutier, “Le Musée du Travail” in *L’Ouvrier des deux Mondes*, 1º de abril de 1898: “O que lhe falta (ao operário), é a ciência de sua infelicidade; é conhecer as causas de sua servidão; é poder discernir contra o que devem ser dirigidos os seus golpes”. Esse texto acaba de ser reeditado por J.-P. Lecercle (2002) in *L’Art et la Révolte*, por Éditions Place d’Armes.

¹⁰⁹ A primeira parte deste texto foi publicada in *Éducation Permanente*, nº 154/2003-1, a segunda é inédita.

¹¹⁰ Lenoir H., “À l’origine du syndicalisme: l’éducation ou éduquer pour émanciper”, pp. 17-50, in *Syndicalisme et Formation* (2000), dir. Lenoir H. e Marais J.-L., Paris, L’Harmattan.

¹¹¹ Os sindicalistas revolucionários e os anarco-sindicalistas consideram que a greve é um local de educação operária, um ensaio que prepara à greve geral expropriadora, uma forma de “ginástica” revolucionária para reutilizar a fórmula de Victor Griffuelhes in *L’Action Syndicaliste* (sem data), Paris, Les Éditions Syndicalistes, p. 32.

¹¹² Formais: em situações educativas organizadas como tais; não-formais: na e pela ação militante mas em consciência; informais: na e pela ação mas sem consciência imediata.

¹¹³ Não retornarei aqui sobre a dificuldade de distinguir, à época e nos textos: educação ou formação inicial ou permanente (ver Lenoir H., op. cit.). Distinção que não havia naquela época grande sentido, embora essa dupla necessidade já aparecesse aos militantes mais preocupados com educação.

Sindicalismo e Educação

Antes mesmo do nascimento do sindicalismo, os militantes e teóricos operários, conscientes da necessidade para a classe operária de organizar-se de maneira autônoma, estimam que a questão da educação é essencial ao êxito do projeto revolucionário.¹¹⁴ Pierre-Joseph Proudhon, ele próprio operário, amplamente autodidata, seguindo Flora Tristan e Charles Fourier, considera que “a emancipação intelectual do povo”¹¹⁵ no âmbito de uma educação integral, deve visar a fazer de “cada aluno um operário completo”¹¹⁶ e que ela é uma condição sine qua non de sua emancipação social e econômica. Já em Proudhon, não pode haver emancipação sem educação no e pelo trabalho,¹¹⁷ pois, para ele, se a oficina deve substituir o governo, ele deve também substituir-se à escola que só serve, segundo ele, aos interesses das classes superiores e só visa a educar a criança à submissão e a encerrar o futuro produtor “em suas funções parcelares”.¹¹⁸ A obra do teórico do anarquismo social, em particular, *De la Capacité Politique des Classes Ouvrières*, inspirará o sindicalismo revolucionário tanto em sua tentativa de construir uma organização autônoma — o sindicato — como em sua abordagem da educação. Após Proudhon, todas as etapas que balizam a história do sindicalismo revolucionário, até hoje, são atravessadas por uma preocupação de conduzir paralelamente a luta social e o acesso ao conhecimento. Desde o segundo congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores (A.I.T.), em 1867, é evocada a necessidade de um ensino integral, e os internacionalistas reunidos afirmam que “a instrução e a educação são uma das condições de sua emancipação”.¹¹⁹¹²⁰ Na seqüência da A.I.T., instala-se na França a federação de Bolsas do Trabalho sob a impulsão de Fernand Pelloutier, que considera a tarefa de educação como essencial à dignidade do trabalho e à preparação da transformação radical da sociedade, desenvolvendo nos trabalhadores as capacidades para produzir, distribuir e gerir tudo o que é necessário ao bom funcionamento da sociedade futura. Assim, ultrapassando o salutar “instruir para revoltar”,¹²¹ Fernand Pelloutier e os militantes sindicalistas criam bibliotecas, cursos profissionais e incitam a abrir “escolas sindicais”¹²² a fim de participar do desenvolvimento cultural do proletariado no âmbito das Bolsas do Trabalho, consideradas como autênticas “universidades do operário”.¹²³ Para aqueles que sucederam Pelloutier à frente da C.G.T., após o congresso de Montpellier, em 1902, Émile Pouget em particular, a “obra do sindicato”¹²⁴ é conduzir a luta de classes e zelar pela educação dos trabalhadores. A educação, aos olhos dos sindicalistas de ação direta, de início considerada como uma alavanca de transformação social, tornar-se-á, em seguida, um instrumento de acompanhamento das mudanças revolucionárias no dia seguinte à greve geral expropriadora. O romance de antecipação redigido por Pouget e Pataud, *Comment nous ferons la Révolution*,¹²⁵ bem como inúmeras brochuras, testemunham-no, a educação encontra-se no coração do projeto sindicalista, e ele deve responder às mesmas regras de funcionamento. A saber, como observava Jacques Julliard,¹²⁶ à auto-organização dos trabalhadores deve responder sua auto-educação.

Os continuadores dessa corrente, ainda que minoritários após a bolchevização da C.G.T., reafirmarão esse princípio, após sua partida da C.G.T.-U. (unitária) para a C.G.T.-S.R. (sindicalista revolucionária) desde seu congresso constitutivo em Lyon, em 1926. Para esses últimos

¹¹⁴ Por mais precisões sobre essa primeira parte, ver Lenoir H., op. cit.

¹¹⁵ Proudhon P.-J., *De la Capacité Politique des Classes Ouvrières*, Paris, Éditions du Monde Libertaire, 1977, t. 2, p. 335.

¹¹⁶ Ibidem, t. 2, p. 344. Deve-se entender por educação integral: educação da mão, do corpo e do espírito.

¹¹⁷ Constante que reencontraremos em Albert Thierry.

¹¹⁸ Proudhon P.-J., op. cit., t. 2, p. 336.

¹¹⁹ Também denominada I Internacional, foi fundada em 1864. Ela retoma, por sinal, pela iniciativa de K. Marx, o projeto proudhoniano de emancipação dos trabalhadores pelos próprios trabalhadores. A questão da educação será também inscrita na ordem do dia dos congressos de Bruxelas (1868) e de Basiléia (1869).

¹²⁰ Dolléans E., *Histoire du Mouvement Ouvrier*, Paris, A. Colin, 1957, t. 1, p. 304.

¹²¹ Pelloutier F., *L'Ouvrier des deux mondes*, 15 de maio de 1898.

¹²² Leroy M., *La Coutume Ouvrière*, Paris, Giard et Brière, 1913, p. 434.

¹²³ Pelloutier F., *Histoire des Bourses du Travail*, Paris, Gordon et Breach, 1971, p. 178.

¹²⁴ Pouget E., *La Confédération Générale du Travail*, seguido de *Le Parti du Travail*, Paris, Éditions CNT, 1997, p. 140.

¹²⁵ Pataud E., Pouget E., *Comment nous ferons la Révolution*, Paris, Éditions Syllepse.

¹²⁶ Julliard J., *Fernand Pelloutier et les origines du syndicalisme d'action directe*, Paris, Seuil, 1971, p. 247.

o sindicalismo no período pré-revolucionário [...] saberá conduzir muito bem a obra de documentação, de educação técnica e profissional com vistas à reorganização social.¹²⁷

Em 1946, quando da criação da C.N.T.-F. (francesa), a Carta de Paris¹²⁸ retomará essa fórmula que os militantes dessa organização retomam hoje modernizando-a.

Assim, de Pierre-Joseph Proudhon a Pierre Besnard,¹²⁹ passando por Fernand Pelloutier, e até ao período contemporâneo, os militantes consideram, em uma grande continuidade ideológica e prática, que o projeto sindicalista revolucionário e/ou anarco-sindicalista, para realizar a revolução social, deve, de início, resolver o problema da “educação e da formação sindicalista”. Uma vez este resolvido, o sindicalismo “será capaz de fazer frente à sua tarefa”.¹³⁰ engajar e lograr êxito no processo de transformação social devendo conduzir à igualdade, tanto política como econômica, e ao socialismo na liberdade.

De Albert Thierry a Marcel Martinet

Albert Thierry e a educação sindicalista

Sob muitos pontos de vista Albert Thierry aparece como o teórico ignorado da educação tal como a conceberam inúmeros militantes sindicalistas revolucionários.¹³¹ Ele é como o foi Francisco Ferrer — que sem dúvida inspirou-o em boa parte¹³² — alguns anos antes na Espanha para a corrente anarco-sindicalista e para a C.N.T. Conquanto tenha desaparecido prematuramente como Ferrer,¹³³ suas *Réflexions sur l'éducation*¹³⁴ foram publicadas em 1923, postumamente, pela Librairie du Travail e prefaciadas por Marcel Martinet.

Sindicalista revolucionário, Albert Thierry inscreve-se na tradição proudhoniana de crítica da escola. Para ele, assim como para o autor de *De la Capacité Politique des Classes Ouvrières*, os dominantes “só necessitam de bons produtores encerrados em sua condição proletária”.¹³⁵ Eis por que convém transformar a educação, quer dizer, devolver às escolas “sua dupla destinação para o trabalho e para o povo [e não], para o trabalho e contra o povo”.¹³⁶ Sua crítica do sistema educativo então realizada é radical e sem apelo. Ele considera que o secundário, à época pago e elitista, onde são formados os filhos da burguesia, como o “preceptorado dos exploradores”, o primário — ao qual estão na maioria dos casos limitados os filhos das camadas populares — como “o preceptorado dos explorados” e o primário superior — acessível aos mais merecedores dos filhos do povo para fins de promoção — como “o seminário dos traidores e o preceptorado dos fura-greves”.¹³⁷ Em relação a este último ponto, sua vida é, por sinal, um exemplo disso, na tradição ética do sindicalista revolucionário da recusa de ascensão evocada por Pelloutier.

Crítica radical que o conduz a repensar a educação e a considerá-la, por sua vez, como um elemento determinante da transformação social, pois, como se poderia imaginar “uma situação revolucionária [...]

¹²⁷ *Charte de Lyon*, roneo., suplemento a *Solidarité Ouvrière*, nº 50, s. d.

¹²⁸ *Charte du Syndicalisme Révolutionnaire dite Charte de Paris* (1946), Paris, Éd. CNT, 1978, p. 8.

¹²⁹ Pierre Besnard foi secretário-geral da C.G.T.-S.R. Ele é o autor em particular de *Les Syndicats Ouvriers et la Révolution Sociale* (s. d.), Besançon, Éditions Le Monde Nouveau.

¹³⁰ Besnard P., *L'Éthique du Syndicalisme*, Paris, Éditions CNT-RP, 1990, pp. 50-51.

¹³¹ Albert Thierry, muito próximo de Pierre Monatte, nasceu em 1881, em Montargis (Loiret). Foi morto em 1915 no front: professor e sindicalista, ver *Dictionnaire Biographique du Mouvement Ouvrier*, Éditions de l'Atelier.

¹³² Petitjean R., prefácio a Thierry A., *L'Homme en proie aux enfants*, Paris, Magnard, 1986, pp. 6-7.

¹³³ Francisco Ferrer nasceu em 1859. Foi fuzilado em Barcelona, em 1909, depois de um processo iníquo, em consequência de um “complô” clerical-militar. Sua execução provocou numerosas manifestações internacionais.

¹³⁴ Elas foram, de início, publicadas em *La Vie Ouvrière*, em 1912 e 1913 (Fontes: catálogo B.N.F.).

¹³⁵ Martinet M., prefácio a Thierry A., *Réflexions sur l'Éducation* (1964?), Blainville-sur-mer, L'amitié par le livre, p. 15.

¹³⁶ *Ibidem*, p. 14.

¹³⁷ Thierry A., *L'Homme en proie aux enfants*, Paris, Magnard, 1986, p. 79.

sem que ninguém jamais tivesse pensado na educação dos revolucionários”¹³⁸ que deve ser organizada com toda autonomia e gerida pelos próprios trabalhadores. Assim, Albert Thierry, como herdeiro de Proudhon e de Pelloutier, está “devotado a criar, fora do sistema [...], sua própria economia, sua própria escola, sua própria cultura, seu próprio poder”.¹³⁹

Não contente em criticar a escola ferrysta, e sem dúvida clarividente uma vez mais, denuncia o que chama de “educação blanquista”, pois sua intenção é redutora, manipuladora e autoritária e porque a considera como “uma astúcia para subjugar as crianças”.¹⁴⁰ Em pedagogia libertária, ele prega uma educação aberta na qual o indivíduo está sozinho em condição de autofundamentar-se, construir-se como homem orgulhoso e livre; eis por que ele recusa toda forma de adestramento.

Catequista sindicalista, catequista burguês, catequista católico, catequista blanquista.¹⁴¹ — pouco importa — oponho-me ao próprio catecismo. Cabe ao homem fazer sua própria vida interior sem viseiras.¹⁴²

A educação não deve catequizar a criança mas

fortalecer nela o sentido crítico, o espírito científico, dando-lhe o gosto pelo saber e a necessidade de controle; habituá-la a conduzir-se sozinha, agir por si mesma, permanecer senhora de si.¹⁴³

Eis por que convém não se deixar embalar pela falsa laicidade das escolas autoritárias que não oferecem autênticas escolhas sob pretexto de neutralidade; com efeito, citando um professor que se dirige às crianças:

justamente para que vocês sejam livres para ter uma opinião diferente da minha é preciso que eu tenha uma.¹⁴⁴

O projeto de educação sindicalista inscreve-se bem na tradição operária que, desde Charles Fourier, recusa a dicotomia entre trabalho e educação.¹⁴⁵ Albert Thierry, embora afirme a superioridade das pedagogias ativas e concretas,¹⁴⁶ considera que a educação primária deve permanecer geral e assegurada pelos professores que ele não exclui do processo revolucionário; eles devem, contudo, aculturar-se no trabalho para incluí-lo em suas práticas e suas reflexões pedagógicas, e participar da luta comum pela emancipação:

o professor tem seu papel na administração operária; e a Bolsa do Trabalho torna-se sua oficina de aperfeiçoamento profissional: — seu verdadeiro anexo, e sua verdadeira escola normal.¹⁴⁷

¹³⁸ Martinet M. (1935), *Culture Prolétarienne*, Paris, Librairie du Travail. As referências são aquelas da edição consultada, Paris, Maspéro, 1976.

¹³⁹ Petitjean R., prefácio a Thierry A. (1986), *L'Homme en proie aux enfants*, op. cit., p. 10. Em itálico no texto.

¹⁴⁰ Thierry A. (1986), *Réflexions sur l'Éducation*, op. cit., p. 33. Thierry consagra seu 2º capítulo à educação blanquista.

¹⁴¹ Catequista blanquista: adicionado por mim.

¹⁴² Thierry A. (1986), *Réflexions sur l'Éducation*, op. cit., p. 34.

¹⁴³ Ibidem, p. 36.

¹⁴⁴ Ibidem, p. 33.

¹⁴⁵ Sindicalista e não apenas sindical no sentido em que o sindicato assume a educação de todos e não exclusivamente como hoje aquela dos sindicalistas.

¹⁴⁶ Albert Thierry, em relação a isso, escreve concernindo à sua prática pedagógica: “interrogo continuamente: as crianças encontram a lição, eu não a dito [...]. Não quero que minha classe seja um tumulto” in *L'Homme en proie aux enfants*, op. cit., p. 35. Ver também p. 127 das *Réflexions*.

¹⁴⁷ Thierry A. (1986), *Réflexions sur l'Éducation*, op. cit., p. 137.

Seu projeto é o resultado de uma dupla constatação. Por um lado, o proletariado só tem raramente acesso à educação secundária, por outro, quando alguns de seus filhos têm acesso a ele, o saber dispensado é a seus olhos inadaptado ao futuro produtor, inclusive visa a fazer dele um “fura-greve”. Eis por que, escreve, “concluo disso que cabe aos sindicatos fundar essa educação secundária operária”.¹⁴⁸ Para ele, “a educação secundária do proletariado [...] será profissional e sindical”.¹⁴⁹ Ela é destinada aos adolescentes de doze a vinte anos, segundo sua vontade, e visa a preparar o produtor para a sua dupla missão, a de produzir bens e serviços e a de gerir para e pelo Trabalho a sociedade futura. A educação sindicalista, portanto:

primeiramente, formará as crianças para a produção [...], segundamente [ela] adotará os métodos do ensino às necessidades da classe operária [...]. Pois a necessidade da classe operária é produzir: e isso de tal sorte que ela possa um dia ou outro assumir sozinha, enfim, essa tarefa de organizar o trabalho.¹⁵⁰

A educação sindicalista propõe-se a

aproximar [e] lograr êxito na existência econômica dos homens e na existência escolar das crianças, eis tudo o que contém nosso princípio¹⁵¹

de educação. É diretamente aos sindicatos que cabe a tarefa de organizar a aprendizagem operária, “a educação secundária do trabalho”.¹⁵² O sindicato também, doravante,

absorvendo os jovens — (quer dizer, assumindo sua educação) — [...] esforçar-se-á para socializá-los [...], criar-lhes um lugar em uma classe operária organizada.

Com toda evidência, Albert Thierry, na linhagem sindicalista revolucionária, propõe-se a pôr em prática uma educação autônoma de classe para a emancipação da classe.

Essa educação sindicalista para o Trabalho far-se-á pelo trabalho. Citando Proudhon, Albert Thierry, em suas *Réflexions*, escreve:

a escola de agricultura, é a agricultura; a escola das artes, ofícios e manufaturas, é a oficina; [...] a escola das minas, é a mina

e, prosseguindo sua citação:

organizar a associação (o sindicato) e, ao mesmo tempo, toda oficina tornando-se escola, todo trabalhador é mestre, todo estudante aprendiz.¹⁵³

Como ressalta Marcel Martinet,

o ensino secundário do trabalhador é uma autêntica aprendizagem da produção; ao mesmo tempo essa aprendizagem será sempre enriquecida, perpetualmente recolocada no conjunto do mundo, por um cuidado constante da cultura geral, que assim mergulhará suas raízes, as afirmará e as nutrirá nesse belo humo.¹⁵⁴

Não se trata de renunciar aos saberes gerais “pois um trabalho não precedido de ciência é cego”,¹⁵⁵ mas, ao contrário, dar-lhes sentido e ancorá-los na ação para fortalecê-los e permitir-lhes crescer.

Assim, se a educação inteira deve sair “da produção do trabalho, quer dizer, do sindicato, quer dizer, do ofício”,¹⁵⁶ ela será também geral e não se limitará unicamente à formação profissional. Ela

¹⁴⁸ Thierry A. (1986), *Réflexions sur l'Éducation*, op. cit., p. 53. Em itálico no texto.

¹⁴⁹ Ibidem, p. 50.

¹⁵⁰ Ibidem, p. 41. Em itálico no texto. Reencontramos aqui o espírito das Cartas de Lyon e de Paris evocadas mais acima.

¹⁵¹ Ibidem, p. 43.

¹⁵² Martinet M. (1935), *Culture Prolétarienne*, op. cit., p. 153.

¹⁵³ Thierry A. (1986), *Réflexions sur l'Éducation*, op. cit., p. 120. Em itálico no texto.

¹⁵⁴ Martinet M. (1935), *Culture Prolétarienne*, op. cit., p. 154. Em itálico no texto.

¹⁵⁵ Thierry A. (1986), *Réflexions sur l'Éducation*, op. cit., p. 124.

¹⁵⁶ Martinet M. (1935), *Culture Prolétarienne*, op. cit., pp. 148-149.

será além do mais completada por uma concepção do trabalho produtora de uma cultura e de uma nova socialização feita de apoio mútuo e solidariedade e preparando aos modos de organização, decisão e gestão da sociedade futura. Foi, com efeito, “na fábrica, na oficina, nas sessões do sindicato, nas deliberações da Bolsa, no tumulto da greve, que ele (o proletário) descobriu seu tesouro”,¹⁵⁷ aquele de sua emancipação.

As *Réflexions* de Albert Thierry não se limitam unicamente a essa educação secundária sindicalista, ele preconiza também uma educação geral superior adaptada às necessidades do trabalho. Esse “ensino superior operário” pluridisciplinar será dispensado no âmbito da universidade sindical.¹⁵⁸ Em outros termos, a educação sindicalista é um laboratório social pois

é por essa educação que os proletários poderão esboçar ou aperfeiçoar uma organização comunal, regional, nacional, [...] internacional do econômico,¹⁵⁹

quer dizer, esboçar, depois construir uma sociedade embasada nos princípios do federalismo proudhoniano.

A educação aparece bem em Thierry como consubstancial do sindicalismo, ela é ao mesmo tempo seu instrumento e uma componente incontornável, uma garantia de sucesso, necessária mas não suficiente, do projeto sindicalista revolucionário.

Conquanto se inscrevendo em uma perspectiva educacionista, Albert Thierry, com efeito, não pensa que o controle da educação pelo sindicato seja suficiente para fazer tábula rasa. Inscreve-se ainda mais em uma ideologia do trabalho nobre, digno e requalificado. Para ele, “Civilização e Trabalho são uma única coisa”,¹⁶⁰ em consequência, em um outro futuro, se

o Trabalho é verdadeiramente o que há de mais importante no mundo [...], a Educação não revolucionará o Trabalho, é o Trabalho que revolucionará a Educação.¹⁶¹

Marcel Martinet e a cultura proletária

Marcel Martinet juntar-se-á às fileiras do sindicalismo revolucionário após a sua leitura de *Réflexions sur l'éducation*, de Albert Thierry; “foi por elas que entrei na *Vie Ouvrière*, em 1913”.¹⁶² Se o projeto educativo de Marcel Martinet inscreve-se certamente na lógica educacionista de um Pelloutier, “teorizado” por Albert Thierry, seu procedimento educativo ultrapassa de longe a única aquisição do saber geral e profissional no meio de trabalho. Com o autor de *Réflexions*, ele partilha

o princípio de uma educação da classe operária pelo sindicalismo, idéia que decorre naturalmente daquela de um ensino mútuo então pregado desde há meio século nos jornais operários.¹⁶³

É deles ainda que ele sustenta “a idéia da necessidade absoluta da leitura como meio de formação da consciência individual e da consciência de classe”.¹⁶⁴ Lugar e importância da leitura que ele partilhará com Henri Poulaille¹⁶⁵ em uma concepção comum da literatura proletária. Os dois homens, com efeito,

¹⁵⁷ Ibidem, p. 153.

¹⁵⁸ Thierry A. (1986), *Réflexions sur l'Éducation*, op. cit., pp. 142-143-148.

¹⁵⁹ Ibidem, p. 166. Voluntariamente retirei da citação o adjetivo “colonial” que, hoje, poderia ser mal interpretado.

¹⁶⁰ Ibidem, p. 52.

¹⁶¹ Ibidem, p. 38.

¹⁶² Fonte: *Dictionnaire Biographique du Mouvement Ouvrier*, Éditions de l'Atelier. Marcel Martinet nasceu em 1887, em Dijon, e morreu em Saumur em 1944. Amigo de Pierre Monatte, foi diretor literário de *L'Humanité* entre 1921 e 1923.

¹⁶³ Thomas E. in Préface à Martinet (1976) M., *Culture Proletarienne*, Paris, Maspéro, p. 6.

¹⁶⁴ Ibidem, p. 7.

¹⁶⁵ Henri Poulaille, nascido em Paris em 1896, falecido em Cachan em 1980, figura de destaque na literatura proletária, *Dictionnaire Biographique du Mouvement Ouvrier*, op. cit.

são “igualmente portadores de um projeto militante no qual a literatura, o romance social, ocupam um lugar cardinal no processo de emancipação do proletariado”.¹⁶⁶

Para além dessa abertura da cultura proletária à literatura, Marcel Martinet, assim como aqueles que o precederam, marcha no rasto proudhoniano. Para ele, com efeito,

sob o abrigo de sua fraseologia democrática, a burguesia dissimuladamente impôs ao proletariado em matéria de educação bem como em toda outra coisa, os instrumentos de sua própria dominação sobre o proletariado.¹⁶⁷

Assim como em relação à remuneração do trabalho, que é de fato um salário de sobrevivência, em matéria de educação a burguesia “dispensa na mesma medida uma instrução proporcionada ao lucro que quer extrair (do trabalhador)”. Pois “ela sabe que, quando o proletariado for instruído, ela morrerá”.¹⁶⁸ Assim como Albert Thierry, uma vez mais, no contexto dos anos 1930, ele prega uma Escola proletária ao mesmo tempo denunciando “a educação blanquista” “que tiraniza e tricoloriza o proletariado”.¹⁶⁹ Eis por que, para ele também, a educação dos trabalhadores deve ser auto-organizada pelos próprios trabalhadores. “Permaneço persuadido”, escreve Martinet, “de que uma cultura operária deve constituir-se e organizar-se, revolucionária e autônoma”.¹⁷⁰ Assim, para que a Revolução social triunfe,

é preciso que os homens da classe operária instruem-se, eduquem-se, meditem e desenvolvam sua capacidade operária e social. Para adquirir essa cultura, eles não podem contar senão com eles próprios: nem deus, nem César, nem tribuno.¹⁷¹

De resto, a concepção da cultura proletária é ampla, ela se recusa à censura e ao auto-de-fé. Uma leitura crítica do passado bastará para extrair seus elementos essenciais e integráveis.

Uma cultura, para o proletariado e pelo proletariado, o qual deve ao mesmo tempo não renunciar a nada da herança do passado, a herança humana, de sua herança.¹⁷²

Acesso amplo à cultura que ultrapassa unicamente a cultura profissional, todavia essencial, mas julgada sozinha insuficiente “porque trabalhadores, queremos instruir-nos pela técnica, porque homens, no conhecimento geral”.¹⁷³ A cultura (a educação) aparece uma vez mais como uma das alavancas incontornáveis à obra da transformação social. É preciso, escreve Martinet,

que os elementos da revolução cultural já sejam existentes e fortes para que a revolução política e social possa iniciar-se, vencer, estabelecer-se. [Pois] a revolução operária e humana só será profunda se enraizada na cultura.¹⁷⁴

Do mesmo modo que para Fernand Pelloutier, no âmbito das Bolsas do Trabalho, assim como para Albert Thierry em *Réflexions sur l'éducation*, Marcel Martinet considera que para organizar essa

¹⁶⁶ Chambarlhac V., “Donner la parole aux ouvriers” in Bérout S., Régis T. (2002), *Le Roman social, littérature, histoire et mouvement ouvrier*, Paris, Éditions de l'Atelier, p. 103.

¹⁶⁷ Martinet M., *Culture Proletarienne*, op. cit., p. 67. Émile Pouget não diz outra coisa quando escreve: “A educação e a instrução com as quais são gratificadas as jovens gerações não têm outros objetivos; elas estão submetidas a um método de emasculação intelectual, fundada na repetição dos preconceitos e temperada por pregações sobre a resignação e também incitações a um egoísmo feroz” in Pouget E. (1997), *Le Parti du Travail*, Paris, Éditions CNT, p. 201.

¹⁶⁸ Ibidem, p. 68 e p. 71.

¹⁶⁹ Chambarlhac V., op. cit., p. 112.

¹⁷⁰ Martinet M., *Culture Proletarienne*, op. cit., p. 61. A marca proudhoniana é aqui ainda evidente.

¹⁷¹ Ibidem, p. 12. Os versos extraídos de *L'Internationale* são uma clara alusão à A.I.T. evocada mais acima.

¹⁷² Ibidem, p. 19.

¹⁷³ Ibidem, p. 66.

¹⁷⁴ Ibidem, p. 37 e p. 43.

educação proletária “o organismo existe [...], é o sindicato”. Eis por que: “a árvore do ensino operário deve ser plantada em plena terra operária: o sindicato”.¹⁷⁵

“Tudo como a cultura proletária [que] deve nascer e viver, em plena vida sindical”¹⁷⁶ ao risco, em caso contrário, de debilitar-se e morrer como aconteceu com as Universidades Populares.

Concretamente, Marcel Martinet tentou aplicar seu projeto de cultura proletária no âmbito do Museu da Noite que foi inaugurado em 16 de março de 1935, apoiando-se na União dos Sindicatos da região parisiense.

Local de cultura proletária, [...] o museu apresenta-se como uma biblioteca, atestando assim a primazia da representação do livro no projeto de emancipação cultural do proletariado [...]. O local entende-se possibilidade de reunião da classe operária. No local, operários e escritores encontram-se lado a lado durante discussões consagradas à literatura, à pintura, ao cinema... Todas se situam em uma perspectiva de auto-organização operária de pesquisa, de criação.¹⁷⁷

Abordagem e atividade culturais e sindicais que eclodirão com vigor durante o Front Populaire.

O lugar do saber desde as origens do sindicalismo de ação direta está no coração da reflexão concernente à questão social e da construção de uma sociedade justa, porque “saber [...], é emancipar-se”.¹⁷⁸ Se para os sindicalistas revolucionários e os anarco-sindicalistas, o sindicato é o local privilegiado do acesso ao conhecimento emancipador, é porque ele é um lugar identificado e uma estrutura perene que pertencem à classe operária.

Os militantes, pois eles têm a lembrança da Comuna, sabem o quanto a obra de educação é importante. Fernand Pelloutier não escrevia já em seu *L'Ouvrier des Deux Mondes*, em 1898:

Permanecemos convencidos de que se deve temer as revoltas prematuras. Tomemos parte delas; mas não cessemos de trabalhar pela instrução popular, de tal sorte que, eclodindo apenas no dia em que ela será feita nos cérebros, a revolução social nos libere definitivamente da autoridade e da exploração e não nos deixe mais que a tarefa de melhorar sempre as condições de nossa existência.¹⁷⁹

Mas eles também têm consciência de que se trata de uma tarefa de longo fôlego, de que o mito da grande noite é um mito e a greve geral preparar-se-á longamente. Como escrevia Georges Sorel:

Se fracassamos, é a prova de que a aprendizagem foi insuficiente; é necessário retornar ao trabalho com mais coragem, insistência e confiança que outrora; a prática do trabalho ensinou aos operários que é pela via da paciente aprendizagem que se pode tornar-se um autêntico companheiro; é também a única maneira de tornar-se um verdadeiro revolucionário.¹⁸⁰

O exemplo da C.N.T. na Espanha

Escolhi evocar a Espanha de 1936-1939 para ilustrar minha análise pois os exemplos franceses são raros, excetuando a escola libertária *La Ruche* (1904-1917), nas cercanias de Rambouillet, animada por

¹⁷⁵ Ibidem, p. 91 e p. 83. Ressaltado por mim. Martinet retoma aqui a metáfora empregada por A. Thierry, aquela do adubo e da fertilização da educação pelo Trabalho e pela atividade sindical.

¹⁷⁶ Ibidem, p. 84.

¹⁷⁷ Chambarlhac V., op. cit., p. 109.

¹⁷⁸ Martinet M., *Culture Proletarienne*, op. cit., p. 97.

¹⁷⁹ Pelloutier F. (2002), *L'Art et la Révolte*, op. cit., p. 98.

¹⁸⁰ Toublet J., prefácio a Pouget E. (1997), *La Confédération Générale du Travail* seguido de *Le Parti du Travail*, Paris, Éditions CNT, p. 134.

Sébastien Faure com o apoio de alguns sindicatos C.G.T. da região parisiense¹⁸¹¹⁸² ou *L'Avenir Social* de Madeleine Vernet em Épône.

Não retornarei às origens e às realizações em matéria de autogestão econômica da Revolução Social espanhola, amplamente animada pelas e pelos militantes anarco-sindicalistas espanhóis da C.N.T. Só evocarei as experiências concernentes à educação instituída por essa corrente revolucionária, após o congresso de Saragoça da C.N.T. e o golpe de Estado fascista de julho de 1936, período que foi particularmente rico em realizações dizendo respeito à educação sindicalista e libertária. Darei alguns exemplos disso.

Desde antes de 1936, os anarquistas e anarco-sindicalistas espanhóis, com Francisco Ferrer, preocupavam-se com educação; a Revolução não foi para eles senão uma possibilidade de experimentar ainda mais amplamente suas concepções educativas. Para bem compreender a amplitude e a multiplicidade dessas realizações, convém guardar no espírito que o movimento libertário espanhol é uma organização “de bases múltiplas” que aplica os princípios do federalismo herdado de Proudhon. Ele é constituído de inúmeras estruturas autônomas. A principal é a C.N.T. (Confederação Nacional do Trabalho), ao lado da qual agem as militantes de *Mujeres Libres*, as Juventudes Libertárias e os animadores de inumeráveis ateneus libertários (centros culturais).¹⁸³ Todos os setores “confederais” inscrevem-se na dinâmica educativa pois todos têm consciência da importância da educação como vetor de emancipação.

Assim como na França, a tradição educacionista é antiga e permanente entre os sindicalistas espanhóis: a educação é para eles indissociável da luta social.

Em 1901, ao mesmo tempo que funda a Escola Moderna, Ferrer y Guardia publica e dirige o jornal *La Huelga General* (A Greve Geral). Esse periódico vai consagrar suas páginas à propaganda das idéias sindicalistas provenientes da França, o sindicalismo revolucionário, e à generalização da luta operária pela greve geral: o objetivo de Francisco Ferrer é criar uma frente operária que aja de maneira coordenada com a frente cultural que representa a Escola Moderna.¹⁸⁴

Assim, também, nos anos 1930,

a C.N.T. não se contentava em fazer greves, reivindicar aumentos de salários e condições convenientes e honestas para os operários; ela também se preocupava com a cultura. Havia cursos de alfabetização, conferências com debate onde se podia exprimir suas opiniões. Eles (os militantes) insistiam para que lêssemos.¹⁸⁵

Essa vontade de ultrapassar a estrita atividade sindical é geral e visa toda a classe operária:

Pode-se dizer que éramos quase analfabetos. Saímos do analfabetismo. No que me concerne, devo-o em parte aos homens da C.N.T.: eles não se contentavam apenas em criar um sindicato a mais, mas incitavam a juventude a cultivar-se, a ampliar seus conhecimentos.¹⁸⁶

¹⁸¹ Eu poderia ter utilizado outros exemplos: I.W.W. nos Estados Unidos, F.O.R.A. na Argentina, Movimento anarquista português, escolas racionalistas do Brasil...

¹⁸² Ler em relação a isso Lewin R. (1989), *Sébastien Faure et “La Ruche” ou l’Éducation libertaire*, Ivan Davy Éditeur, Vauchrétien.

¹⁸³ Excluí dessa lista a F.A.I. (Federação Anarquista Ibérica): organização de defesa clandestina cujos militantes trabalham em matéria de educação nas outras estruturas.

¹⁸⁴ Madrid F., *Anarchisme et organisation, “Solidaridad Obrera” et les origines de la CNT*, in *De l’histoire du mouvement ouvrier révolutionnaire* (2001), Éditions CNT-RP/Nautilus, p. 46.

¹⁸⁵ Carpena P. (2000), *Mémoires*, Graine d’Ananar, Éditions du Monde Libertaire/Alternative Libertaire, Paris/Bruxelas, p. 21.

¹⁸⁶ Collectif (2000), *Mujeres libres, des femmes libertaires en lutte*, Éditions du Monde Libertaire, Toulouse, p. 138.

Desde o dia seguinte à resposta ao golpe de Estado dos militares facciosos, nas zonas “republicanas”, as/os militantes anarco-sindicalistas espanhóis, considerando que a autogestão econômica e a educação libertária rimam com emancipação, engajam forças na construção e na generalização de um sistema educativo livre. Na Espanha, durante a revolução social,

o credo anarquista (e anarco-sindicalista da C.N.T.) fazia da educação e da cultura os fundamentos da emancipação; escolas, bibliotecas e clubes culturais surgiram nos vilarejos mais distantes.¹⁸⁷

Todos os setores da constelação C.N.T. participaram ativamente desse imenso esforço em cujo país a educação era até então reservada quase exclusivamente aos filhos da classe dominante.

As mulheres de Mujeres Libres, em sua maioria filiadas à C.N.T., propõem-se a “combater a ignorância, ajudar as mulheres a emancipar-se...” Inúmeros cartazes conclamam as mulheres a não baixarem os braços: “se não empunham o fuzil, lutem contra o analfabetismo [...]” Mujeres Libres organizou a educação, a instrução e a formação das mulheres com a preocupação constante da defesa das conquistas revolucionárias dos trabalhadores.¹⁸⁸

Eis por que Mujeres Libres fazia tanta questão que cada grupo criasse uma escola para os jovens e os adultos. O objetivo buscado era a conquista do saber, a autonomia e conhecimentos amplos em sociologia. Um povo sem cultura é um povo privado de luz, uma alma reflexo que avança por tateios nas trevas, quando precisávamos tanto de clareza para perceber esse horizonte que se abria diante de todas nós.¹⁸⁹

O projeto de Albert Thierry toma forma em terra espanhola; o movimento social é suficientemente forte e autônomo para aplicar a educação sindicalista. Alguns meses após julho de 1936,

criou-se o “Casal de la dona treballadora” (a Casa da mulher operária), no Paseo de Gracia. Nos dois locais eram dados cursos de cultura geral, de formação profissional e social [...]. Os jovens saíam dos cursos preparados para entrar na Universidade Operária. Aquelas que aprendiam enfermagem ingressavam nos hospitais.¹⁹⁰

Nesse movimento geral, as Juventudes Libertárias não ficaram passivas. Não hesitaram:

seu quartel-general (um convento requisitado) seria transformado em instituto de ensino, onde os filhos de trabalhadores podiam adquirir, livres de preconceitos, os conhecimentos e o saber recusados pelo capitalismo. Diversas comissões foram nomeadas, encarregadas de adaptar o local, requisitar livros e material escolar, escolher os professores etc. Alguns meses de intenso trabalho e a Instituição estava organizada e tinha sua vida própria.¹⁹¹

Como declara uma militante:

Nas J.J.L.L. (Jovens Libertários) pude saciar minha sede de leitura; eu devorava tudo o que me caía nas mãos, mas eram bons livros. Ali conheci os autores franceses reputados por suas idéias avançadas: *O Emílio* de Jean-Jacques Rousseau, *O Ventre de Paris* e *Germinal* de Zola, *O Pai Goriot* de Balzac. Sem contar os autores clássicos do anarquismo: Alselmo Lorenzo, Ricardo Mella ou Bakunin.¹⁹²

¹⁸⁷ Goldbronn F., Mintz F., “Quand l’Espagne révolutionnaire vivait en anarchie”, *Le Monde Diplomatique*, nº 561, dezembro de 2000.

¹⁸⁸ Rausa J. (2000), *Sara Berenguer*, Graine d’Ananar, Éditions du Monde Libertaire/Alternative Libertaire, Paris/Bruxelas, pp. 19-20 e p. 36.

¹⁸⁹ Collectif (2000), *Mujeres libres, des femmes libertaires en lutte*, op. cit., pp. 226-227. Ressaltado por mim.

¹⁹⁰ Ibidem, p. 102.

¹⁹¹ Dupont F. (2002), “Ils ont osé! Espagne 1936-1939”, artigo de *Umbral*, 10 de julho de 1937, Paris, Éditions du Monde Libertaire.

¹⁹² Carpena P. (2000), *Mémoires*, op. cit., p. 22.

De seu lado, os sindicatos filiados à C.N.T. vêem seus militantes, ao mesmo tempo que o trabalho de gestão e de coletivização, engajar ou consolidar o trabalho educativo, no setor industrial bem como no setor agrícola. Entre 1936 e 1937, durante o primeiro ano da Revolução social e da autogestão:

os 610 operários das cervejarias Damm filiam-se à C.N.T. O conselho de empresa é formado por nove camaradas e dividido em cinco seções: comercial, industrial, inspeção de fábrica e relações externas, cultura e propaganda, e controle técnico [...].

Excetuando inúmeras melhorias técnicas,

houve igualmente extraordinárias melhorias na ordem espiritual. Uma loja foi convertida em sala de conferência [...]. Um antigo bar privado tornou-se uma sala de leitura e biblioteca, guarneçada de volumes de cultura geral e de sociologia cujo número cresceu incessantemente. Entre os projetos mais imediatos dos operários das cervejarias Damm, há a criação de escolas, com teatro, quadra de ginástica e de esportes.¹⁹³

A Escuela Natura

está instalada desde 19 de julho último (1936) em uma magnífica propriedade, cercada por um parque, e que dependia da diocese de Barcelona. Mas ela existe há mais de vinte anos, tendo sido criada [...] pelos operários do têxtil filiados à C.N.T. Por várias vezes os educadores (todos anarquistas) foram jogados na prisão. Várias vezes fechada, pilhada e destruída pela instigação do clero e dos militares, a escola, nem por isso, já sob o antigo regime, era a mais bem equipada e a mais moderna da Espanha, aquela que serve de modelo às realizações atuais da Escola Nova Unificada. Todos os custos eram e são de responsabilidade do sindicato C.N.T. do têxtil de Barcelona.¹⁹⁴

Malgrado as dificuldades ainda maiores,

por causa de inumeráveis obstáculos tradicionais, por causa do atraso cultural, por causa do instinto de propriedade e do individualismo que complica a captação das massas camponesas para fins coletivistas, o movimento anarco-sindicalista camponês pode e deve vencer esses obstáculos por meio de uma propaganda clara [...], e de uma tarefa educativa e sindical que desenvolve, entre os trabalhadores do campo, seus hábitos de solidariedade coletiva.¹⁹⁵

Essa resolução, tomada em 1936, foi aplicada em inúmeros vilarejos reorganizados sob novas bases. Os exemplos são inumeráveis de vilarejos onde os camponeses, amiúde analfabetos, pensaram, assim que o pão foi assegurado para todos, em se dotar de locais de educação. Em Aragão, por exemplo,

É ainda o sindicato que se encarrega da vida cultural. Um cinema, uma trupe teatral, algumas orquestras recém-formadas testemunham o esforço que os camaradas, eficazmente segundados pelas ardentes juventudes libertárias, empreendem para obter e dar a todos essa cultura que lhes foi recusada até aqui, malgrado a “República social”. Um grupo escolar é formado; ele traz o nome do mestre de todos: Francisco Ferrer [...]. Esses operários, essa juventude, ávidos de novos conhecimentos, constituíram uma biblioteca pública. Todos levaram para lá seus próprios livros...¹⁹⁶

¹⁹³ Dupont F. (2002), op. cit.

¹⁹⁴ Ibidem, p. 282.

¹⁹⁵ Ibidem, p. 132, extraído da Resolução do Congresso de Saragoça (C.N.T.).

¹⁹⁶ Ibidem, p. 196, em *La nouvelle Espagne antifasciste*, 9 de dezembro de 1937.

Para além desses poucos exemplos, a concepção da cultura e da educação sustentada pelo anarco-sindicalismo espanhol mostra-se aberta, fora de toda censura ideológica. Esse sindicalismo afirma-se também contra toda tentativa de “educação blanquista”, cujo único efeito (o único objetivo) seria descrebrar a classe operária, limitá-la somente ao pensamento único de seus novos mestres. Assim,

a escola nova é a expressão de um ideal social e de uma pedagogia destacada das tradições autoritárias. Ela faz exceção à regra, que quer que cada seita, cada partido no curso da história não faça outra coisa senão modelar o espírito da criança segundo suas normas e seus dogmas. Desse modo formaram-se rebanhos sem idéia própria [...]. A Escola nova, ao contrário, entende que a criança, assim como o botão da flor, deve ter, ao abrir-se, sua cor e seu perfume naturais; ela rejeita, e rejeitamos com ela, a pretensão de deformar e restringir o mundo ilimitado das possibilidades de cada criança, modelando-lhe o cérebro ao gosto de qualquer tendência ou seita que seja [...]. Desenvolver de um modo gradual e harmonioso todas e cada uma de suas faculdades. Quando ela for grande, terá nossas idéias, se estas forem as melhores, ou então ela irá mais longe, se elas forem falsas ou mesquinhas.¹⁹⁷

O mesmo em relação aos adultos; convém, então,

abrir ao povo os templos da Arte, oferecer-lhe uma cultura artística e uma compreensão elevada da obra imortal do pensamento humano. Eis por que as obras salvas pela C.N.T.-F.A.I., [serão] expostas nas salas da seção das Belas Artes do Sindicato das profissões liberais.¹⁹⁸

A revolução social espanhola, amplamente animada pelos anarco-sindicalistas, inscreve-se muito concretamente no movimento e no projeto educacionista que Albert Thierry e Marcel Martinet, depois de tantos outros sindicalistas revolucionários, tentaram fazer viver. Essa dimensão emancipadora da educação estava tão ancorada nos militantes da C.N.T. que, após a derrota e o exílio, em 1947,

o comitê nacional da C.N.T., cuja sede está localizada em Toulouse, lança um programa variado de formações teóricas e práticas para seus militantes. O ensino compreende a matemática, as línguas e as ciências humanas, a agricultura e a estenografia...¹⁹⁹

Conclusão

Educação e sindicalismo revolucionário estão indefectivelmente ligados em um mesmo projeto, aquele de uma classe operária cultivada porque emancipada, emancipada porque cultivada. Trata-se, em todas as circunstâncias, de restituir ao operário o acesso à Ciência de sua infelicidade para que dela se apodere, revire-a e faça dela o instrumento da transformação social e de sua felicidade. Essa afirmação permanente de educar para emancipar aparece como um fio rubro-negro que norteia desde o início da atividade do sindicalismo de ação direta. Tanto em uma abordagem histórica como por meio das obras de Albert Thierry e de Marcel Martinet, como por meio das realizações concretas dos militantes da C.N.T. espanhola nos anos trinta, parece-me hoje possível afirmar que, para essa corrente do sindicalismo, não pode haver sindicalismo sem educação, assim como não pode existir educação sem sindicalismo.

Bibliografia indicativa

Primeira parte

¹⁹⁷ Ibidem, pp. 272-273, em *La nouvelle Espagne antifasciste*, 26 de agosto de 1936.

¹⁹⁸ Ibidem, p. 251, em *Tiempos Nuevos*, maio-junho de 1937.

¹⁹⁹ Rausa J. (2000), *Sara Berenguer*, op. cit., p. 3.

Lenoir, H., “À l’origine du syndicalisme: l’éducation ou éduquer pour émanciper”, in *Syndicalisme et formation* (2002) dir. Lenoir H. e Marais J.-L., Paris, L’Harmattan (ampla bibliografia no final do texto).

Segunda parte

Béroud, S., Régis T. (2002), *Le Roman social, littérature, histoire et mouvement ouvrier*, Paris, Éditions de l’Atelier.

Martinet, M. (1935), *Culture Prolétarienne*, Paris, Librairie du Travail, (reedição, 1976, Paris, Maspéro).

Thierry, A. (1986), *L’Homme en proie aux enfants*, Paris, Magnard.

Thierry, A. (1923), *Réflexions sur l’éducation*, seguido de *Nouvelles de Vosves*, Paris, Librairie du Travail, (reedição, 1964?, Blainville-sur-mer, L’amitié par le livre).

Thierry, A. (1963), *Vous dites grandir*, textes choisis, Blainville-sur-mer, L’amitié par le livre.

Terceira parte

Carpene, P. (2000), *Mémoires*, Graine d’Ananar, Éditions du Monde Libertaire/Alternative Libertaire, Paris/Bruxelas.

Collectif (1991), *L’Affaire Ferrer*, Castres, Centre National et Musée Jean Jaurès.

Collectif (2001), *De l’histoire du mouvement ouvrier révolutionnaire*, Éditions CNT-RP/Nautilus.

Collectif (2001), *Mujeres libres, des femmes libertaires en lutte*, Toulouse, Éditions du Monde Libertaire.

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 enciclopédista 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 convida, 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 contribui 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 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.²⁰⁰

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 experiência, 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 infantilistas 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 evocaréi 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

²⁰⁰ 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.

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”.²⁰¹

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.²⁰²

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”.²⁰³ 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,²⁰⁴ que tentarão sem descanso elevar o nível cultural do produtor, no seio das Bolsas, na 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”,²⁰⁵ 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,²⁰⁶ 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? Emancipação 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!

²⁰¹ Durkheim E., “L’Éducation, sa nature, son rôle”, in *Éducation et Sociologie*, Paris, P.U.F., 1968, pp. 48-49.

²⁰² Em relação a essa questão ver Hugues Lenoir, “Contradictions sociales et formation”, in *Actualité de la formation permanente*, n^o 199, março-abril de 1999.

²⁰³ Proudhon P.-J., *De la Capacité Politique des Classes Ouvrières*, Paris, Les Éditions du Monde Libertaire, 1977, t. 2, p. 237.

²⁰⁴ 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.

²⁰⁵ Pelloutier F., *Histoire des Bourses du Travail*, Paris, Gordon et Breach, 1971, p. 190.

²⁰⁶ 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.

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-fé) 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 diferente daquela que o MEDEF²⁰⁷ 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.

²⁰⁷ *Mouvement des Entreprises de France*, equivalendo em São Paulo à FIESP. [N.T.]

A autogestão pedagógica: âmbito de referências e campo de práticas

Quem se instrui sem agir lavra sem semear.

(Provérbio árabe)

Minha contribuição a este colóquio visará interrogar a noção de andragogia²⁰⁸ autogestionária e interessar-se por sua atualidade. Ela se apoiará em uma experiência que conduzo há uns doze anos em vários espaços “pedagógicos” onde exerço no âmbito da formação dos adultos. Ela se fundará principalmente em um seminário de D.E.S.S. intitulado em um primeiro momento *Atualidade e economia da formação*, e que hoje tem por título *Significações e efeitos organizacionais e pessoais da formação* (M1) mas, também, em outras intervenções que conduzo no âmbito do Centro de Educação Permanente da Universidade Paris X - Nanterre.²⁰⁹ Trata-se de uma prática exercida em continuidade e não em uma simples experimentação pontual. Ela concerniu até hoje a mais de oitocentos estagiários e estudantes em formas diversas, mas sempre próximos segundo os dispositivos em que ela foi posta em prática. Esse procedimento foi, de minha parte, objeto de uma observação participante regular e da parte dos estagiários, numerosas avaliações.

Em uma primeira parte, evocarei o âmbito de referência dessa experiência de autogestão educativa. Ele articula-se em torno de um conjunto de textos propostos e debatidos com os alunos que evocarei rapidamente. Em uma segunda, descreverei com precisão o dispositivo pedagógico e suas variantes tendo em vista as escolhas feitas ano após ano pelos estudantes. Em uma terceira parte, analisarei os resultados dessa experiência ressaltando suas vantagens e seus limites, tanto do ponto de vista dos alunos quanto do formador, para, enfim, retornar à questão da atualidade e da modernidade da autogestão pedagógica.

I. O âmbito de referências

Antes de evocar o âmbito de referências — explicitamente proposto aos estudantes²¹⁰ —, no qual se inscreve essa experiência de autogestão andragógica, eu gostaria de precisar a razão da necessidade de tal âmbito. Engajando e propondo esse processo ideológico, sempre tive consciência do poder de indução que representava a minha posição de professor ou de formador. A fim de limitar seu alcance, eu desejava um debate aberto e contraditório em relação aos valores e às expectativas ideológicas, éticas e metodológicas de tal proposição de trabalho. Após leitura e análise dos textos, raras foram as resistências absolutas ao procedimento. Na maioria dos casos, os grupos e os indivíduos aceitaram tentar a experiência, seja porque se tratava de uma experiência “boa para ser empreendida e aprendida”, seja porque ela reportava-se a práticas e a valores assaz amplamente partilhados nos meios da formação. Eu não tive, de fato, nenhuma recusa que resistiu por muito tempo ao debate e à pressão amical do grupo.

²⁰⁸ Escolhi empregar aqui sem distinção e como sinônimos os termos pedagogia e andragogia.

²⁰⁹ A propósito desse DESS, ver Lenoir H., *Genèse et stratégie d'un titre: le DESS "cadres pédagogiques de la formation"* (Paris X), 4^o Encontro Francófono dos Responsáveis de Formações de Formadores Diplomandos, 22, 23 e 24 de maio de 1991, Universidade de Rennes. Hoje, esse DESS é uma colaboração entre o CNAM e a Universidade Paris X, e intitula-se *Processus de formation et développement des compétences dans le management de projet* e eu co-organizo o módulo *Significations et effets organisationnels et personnels de la formation* com Jean-Luc Ferrand e Bernard Liétard que aceitaram retomar as mesmas modalidades pedagógicas.

²¹⁰ Mesmo quando emprego o vocábulo estudante, trata-se, em sua grande maioria, de adultos em formação contínua.

Voluntariamente, esse âmbito de referências não faz qualquer alusão direta à pedagogia libertária ou autogestionária a fim de não inscrever o trabalho pedagógico em um âmbito ideológico. Embora eu saiba, por experiência e convicção, que toda intenção e todo ato educativo sempre se inscrevem em um sistema de valores facilmente enunciável. Essa “astúcia” — logo frustrada, pois não enunciada mas jamais calada — visa a centrar o trabalho pedagógico nas práticas, nos métodos e, com o tempo, nos resultados do procedimento e não no discurso de idéias. Com efeito, “ideologizar” a priori o espaço pedagógico arriscava enviesar sua aplicação. Escolha discutível, sem dúvida, mas que me permitiu de maneira pragmática favorecer a prática sobre a doutrina para apenas voltar, em um segundo momento, eventualmente, a esta última. Assim, esse conjunto referencial apóia-se em textos, certamente, articuláveis a um conjunto conceitual pouco autoritário, mas sem referências diretas com práticas formativas em ruptura. Esse conjunto evoluiu no tempo para enriquecer-se e completar-se. Tratam-se de textos breves a fim de facilitar a leitura e a apropriação mais centradas no lugar do aluno e no papel dos formadores mais do que — embora eles estejam presentes — nos objetivos sociais das práticas pedagógicas.

Antes de retornar mais detalhadamente a esses textos, o âmbito de referência é composto de um texto de alcance geral assinado por Gilbert Leclerc, *Changer la vie ou l'éducation permanente*,²¹¹ de um artigo de Ettore Gelpi, *Quelques propos politiques sur l'éducation expérientielle*,²¹² de um texto de Carl Rogers, *De l'apprentissage et de sa facilitation*,²¹³ de um outro de Malcom Knowles, *De l'enseignant au facilitateur d'apprentissage*,²¹⁴ e, mais recentemente, de um extrato de Étienne Bourgeois e Jean Nizet, *La théorie de l'apprentissage coopératif*.²¹⁵ O nome dos autores e os títulos para os eleitores experimentados dão uma primeira informação relativa às orientações e às intenções do seminário, sem contudo tornar-se obrigado a converter-se em atos sob pretexto de ideologia. Eles visam, por razões éticas, a transparência sem que, para seu pretexto, uma prática pedagógica torne-se impossível.

Cada um desses textos, a seu modo, faz luz sobre o projeto pedagógico do seminário. O primeiro de Gilbert Leclerc aborda algumas questões importantes indissociáveis de toda visão educativa “progressista” e da formação dos adultos em particular, cuja esperança de uma segunda chance, mesmo se ele em parte fracassou, permanece no espírito de muitos. A saber: “O projeto de uma educação permanente diz respeito à utopia?”. Para o autor, a fim de responder a essa questão, “é preciso (...) procurar saber se o projeto de educação permanente implica ou não uma transformação global da realidade educativa e se ele supõe um novo modelo de sociedade”. A resposta a esse duplo questionamento é a seus olhos sem ambigüidade, a fim de tornar “o sujeito artesão de sua própria educação, em todas as suas potencialidades intelectuais, afetivas, artísticas. E que ela assegure a cada um uma chance igual de êxito (...). A educação permanente não visa a nada menos que transformar a educação em seu conjunto, dando a esta a maior extensão possível no tempo, no espaço e na sociedade”. Quanto à sociedade, “todos os artesãos do conceito de educação permanente respondem afirmativamente. Para conseguir pôr de pé uma sociedade verdadeiramente educativa, é preciso mudar ao mesmo tempo as mentalidades e as estruturas”. E acrescenta: “uma sociedade educativa não é compatível nem com uma sociedade de lucro ou de consumo, nem com uma sociedade tecnocrática, na qual os conhecimentos são apropriados por alguns, nem com uma sociedade burocrática que tende a conservar misteriosas as operações de gestão.” Este artigo, pelo questionamento que ele apresenta e as respostas que formula, permite fixar o cenário, interrogar as práticas pedagógicas em articulação com os funcionamentos sociais sem encerrá-lo em um modelo pré-construído e respostas demasiado estreitas. Ele afirma em filigrana a necessidade de uma outra educação e de uma outra pedagogia para uma sociedade diferente e, rejeitando de fato certos modelos, conduz a uma reflexão quanto a formas renovadas de fazer e gerir mais autoconstruídas e autodirigidas pelos próprios atores.

²¹¹ *Le Courier de l'Unesco*, fevereiro de 1991, pp. 39-40.

²¹² *Éducation permanente*, n° 100-101, 1989, pp. 91-96.

²¹³ *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1971, pp. 155-165.

²¹⁴ *L'apprenant adulte*, 1990, Paris, Éditions d'organisation, pp. 189-192.

²¹⁵ *Apprentissage et formation des adultes*, 1997, Paris, PUF, pp. 172-186.

Malgrado seu título *Quelques propos politiques sur l'éducation expérientielle*, a contribuição de Et-tore Gelpi, para além de algumas considerações gerais é, sobretudo, centrada no processo pedagógico cujo caráter político é sublinhado pelo autor. Essa contribuição interroga radicalmente as práticas e os valores dominantes da educação, tomando-os no contrapé. Gelpi afirma entre outras coisas que “todo mundo é simultaneamente educador e aluno”, que a educação pela experiência, pelo fazer, “é indispensável à produção criativa”, e que “criação e criatividade são fatores poderosos para o ensino e para o desenvolvimento individual e coletivo”. Para ele, a preocupação principal da educação experiencial é não apenas o acesso aos conhecimentos, mas também, se possível, “contribuir para produzi-los”. Postura, se não inovadora, ao menos em ruptura com as práticas e as concepções comuns em que a co-produção do saber é raramente pensada ou aceita. Assim, para Gelpi, assim como os alunos, “os educadores também são atores” no âmbito de uma “experiência enriquecedora de auto-aprendizagem individual e coletiva”. Constatação que o conduz a reconstruir uma nova relação de igualdade — embora ninguém se engane quanto às diferenças — com o grupo de alunos e a concluir: “sou um membro do grupo e o grupo investiga e produz”. Este segundo texto facilita o engajamento de um debate quanto ao papel, o lugar e o estatuto dos atores — alunos e formadores — no processo educativo. Ele também permite uma discussão quanto à pertinência e à factibilidade de grupos de aprendizagem funcionando em uma outra base diferente daquela proposta pelos métodos pedagógicos transmissíveis, de visão normativa, descritos em seu tempo por Marcel Lesne.

Quanto ao texto de Rogers, ele enuncia claramente o objetivo do seminário, quer dizer, “permitir a estudantes se auto-ensinar livremente”. Neste sentido, ele formula alguns princípios de ação e de atitude favorecendo essa ambição pedagógica. Esses princípios centrados nos indivíduos fundam-se em um pragmatismo pedagógico de caráter humanista não-autoritário e transfere ao motor da utopia educativa, a saber, à constatação — e não na crença — na educabilidade cognitiva. Assim, Carl Rogers reafirma sob forma de postulados, a “capacidade natural de aprender” de todo indivíduo e a importância do desejo de aprender, portanto, dar sentido ao saber e aos atos do aprender. Isso permite não apenas “aumentar seu eu”, aceitar suas eventuais transformações mas também “assimilar funcionalmente a matéria do curso”. Ele ressalta, por sinal, que a aprendizagem, embora seja sempre uma ameaça potencial para o indivíduo, para o eu, tendo em vista os elementos de evolução que ela contém, só pode operar-se no conforto e na confiança em si e no grupo. Em outros termos, quando se apresentou um clima propício às aprendizagens, pois, a seus olhos: “quando a ameaça contra o eu é fraca, a experiência vivida pode ser percebida em suas nuances e a aprendizagem pode ocorrer”. O autor recorre à ação e ao conflito sociocognitivo como motor e acelerador de aprendizagem: “aprende-se muito e de maneira válida na ação (e) um dos meios mais eficazes de promover a aprendizagem consiste em confrontar o estudante diretamente com problemas práticos, problemas sociais, morais e filosóficos, dificuldades pessoais e problemas de pesquisa”. Assim, para além do ato de aprender, o texto de Rogers, assim como o de Gelpi, também se inscreve na problemática da produção de saber e não apenas naquela de sua “simples” absorção e de sua reprodução. Este texto, de surpreendente modernidade — ou é simplesmente permanência? — lembra que uma “aprendizagem autêntica é favorecida ao máximo quando o estudante escolhe, ele próprio, sua orientação, quando contribui para descobrir ele próprio os meios para aprender (...), quando ele mesmo decide a respeito do desenrolar da aprendizagem”. Em resumo, “que uma aprendizagem da qual o aluno participe da elaboração do método [é] de longe mais eficaz do que uma aprendizagem passiva”. Além disso, sobressai que um “ensino autodeterminado (...) é aquele que penetra o mais profundamente e que é retido por mais tempo possível” sobretudo quando é reforçado por possibilidade de autocrítica e auto-avaliação e que favorece “a aprendizagem dos processos de aprendizagem”. Contribuição fundamental, segundo nos parece, em nível da expressão das condições da aprendizagem em um espaço e tempo autogovernados.

Para completar esta abordagem, Rogers convida-nos a engajar uma reflexão de fundo quanto ao papel do formador, que, se ele não desaparece, pelo fato da escolha da auto-organização pedagógica, vê seu papel profundamente transformado. De um desejo de onisciência e onipotência latente, institucionalmente proposto e reconhecido, o facilitador deve engajar sua metamorfose e consentir a ser outro,

em uma relação e um clima pedagógicos transformados, apaziguados. Assim, para além de ajudar na clarificação dos “projetos dos indivíduos (...) e do grupo inteiro”, manter a motivação apoiando-se no “desejo de cada estudante de realizar os projetos que têm uma significação para ele [e ver aí] a força motivante que sustenta uma aprendizagem significativa”, o formador — que não dá mais forma e que não conforma mais — em sua nova pele de facilitador “esforça-se para organizar e tornar acessível o maior leque possível de recursos de aprendizagem” e considera-se a si próprio “como um recurso pleno de flexibilidade e utilizável pelo grupo”. Enfim, abandonando seu papel de “macho” dominante na horda e despojando-se dos atributos estatutários do poder: “o facilitador é capaz de tornar-se [ou tende a sê-lo] ele próprio um participante em aprendizagem, um membro do grupo, exprimindo seus pontos de vista como simplesmente os de uma pessoa”. Mas se ele logra participar do grupo — por sua vez e na igualdade — como produtor de saber, deve fazê-lo “de um modo que nada exige e nada impõe”. Trata-se, portanto, para o formador, de operar modificações profundas em práticas herdadas, iniciar uma renúncia real à relação que induz o saber-poder, aceitar uma atitude estranha e radicalmente deslocada sem jamais cair na demagogia. É, então, possível “reconhecer e aceitar seus próprios limites” e admitir sem segunda intenção que a Liberdade para aprender implica estar à vontade na liberdade oferecida, com o poder abandonado, e que ela não se concebe senão na igualdade. Posição difícil para construir e manter essa que consiste em esquecer-se como formador ou professor e aceitar-se de novo como aprendiz. Postura de início desconfortável mas que é essencial e prévia, em minha opinião, ao engajamento e ao êxito de toda iniciativa honesta e realista de autogestão pedagógica.

Discípulo de Rogers, Knowles não sustenta um discurso diferente, mas o texto apresentado permite ganhar em compreensão quanto às implicações individuais e coletivas na prática de autoconstrução dos saberes tanto para o facilitador quanto para os alunos. Esse texto permite, antes da decolagem do seminário, clarificar as apostas de cada um e de todos para tal projeto. Ele é, de início, e não é pouco para formadores em formação de facilitadores, uma incitação ao luto: luto da autoridade e da onipotência sobre o desejo do outro, luto da representação ancestral da figura do Mestre. Diz Knowles:

Cresci com a idéia de que um professor é responsável pelo que seus estudantes aprendem, como e quando aprendem e se realmente aprenderam. Presume-se que os professores transmitam um conteúdo, vigiem [e punam] a maneira de assimilar e utilizar esse conteúdo (...). Foi assim que agiram todos os meus professores e esse era o único modelo de mestre que eu conhecia (...). Lembro-me de meu prazer de ver fazer, o que era o caso na maioria das vezes, o que eu lhes havia dito para fazer (...). Psicologicamente, sentia-me recompensado por transmitir tão bem o conteúdo de meu curso e controlar tão bem meus estudantes.

É a essa posição social e a seus prazeres que convém renunciar. É a esse gozo de submeter, a esse exercício do poder, a essa alegria não partilhada da dependência do outro ao saber do mestre... com os quais é preciso romper. Luto amplamente compensado por outras satisfações que se trata de identificar, construir, ampliar. Prazer pela liberdade de si e do outro, pois em pedagogia como na sociedade inteira, a liberdade do próximo amplia a minha ao infinito,²¹⁶ prazer pela produção individual e/ou coletiva do sentido do saber e do saber do sentido, prazer de trocar na igualdade, prazer de dar à relação pedagógica outras dimensões e outras esperanças... Mas a recusa de um [o formador], exercício último do poder de propor e convencer, não deixa de ter implicação para o outro [o aprendiz] e para o grupo. Com efeito, tão logo o “projeto de investigação em equipe” é partilhado, os riscos do êxito ou do fracasso são avaliados, trata-se de fazer com que os atores-sujeitos aceitem “assumir mais responsabilidade em seu próprio aprendizado”, e, inclusive, é esse o objetivo, assumi-lo por inteiro. A responsabilidade do facilitador permanece, contudo, totalmente engajada no processo educativo, mas a partição é bem diferente. Sua atitude descentra-se, sua função evolui, permanece importante e pode, se não se faz atenção a isso, voltar a ser uma posição de poder, talvez ainda mais perversa — no mínimo tão forte e nociva —, sobre

²¹⁶ Alusão a uma célebre proposição de Mikhail Bakunin.

a qual uma atenção e uma análise críticas permanentes, a fim de não tornar a sucumbir aos encantos da onipotência, devem estar em alerta. Se o distanciamento é conseguido,

em vez de planificar e transmitir um conteúdo, [convém] ajustar e gerir um processo (...) fazer com que os estudantes invistam na organização, aproximar os estudantes dos recursos, encorajar o espírito de iniciativa (...).

Prática pedagógica autoconduzida pelo grupo em que o facilitador encontra um lugar entre outros. Seguro dessa experiência reiterada, Knowles confia-nos:

eu não me sentia mais, com efeito, recompensado exercendo um controle sobre os estudantes, mas liberando-os (...). Nunca me veio em mente, desde então, reendossar o papel de professor.

O quinto texto de Bourgeois e Nizet, mais tardio, ressalta a eficácia em certas condições de aprendizagem cooperativa como dispositivo pedagógico que visa a

fazer com que os estudantes trabalhem em grupos suficientemente restritos para que cada um tenha a possibilidade de participar de uma tarefa coletiva que foi claramente designada. Além disso, os estudantes devem realizar a tarefa sem a supervisão direta e imediata do professor.²¹⁷

O texto postula, por sinal, “que cada um dos membros não pode realizar seu objetivo senão se os outros puderem alcançar o seu” e que “a aprendizagem cooperativa oponha-se à aprendizagem competitiva”. Trata-se desde logo de não sacrificar o indivíduo ao coletivo e permitir a cada um encontrar seu lugar beneficiando-se das contribuições de todos em uma lógica cooperativa e não concorrente julgada contraproducente. Por sinal, a interação cooperativa revelando-se mais eficaz para tarefas de aprendizagem complexas, segundo os autores, aplica-se muito bem ao seminário proposto, sobretudo se ela é propícia à emergência das “controvérsias”, quer dizer,

conflitos de idéias, opiniões, conclusões, teorias e informações entre os membros.²¹⁸

Em seguida, os autores lembram que o trabalho cooperativo de aprendizagem implica comportamentos e atitudes relacionais propícias ao desenvolvimento de uma dinâmica cooperativa. Essas “competências sociais” de base, de aspectos rogerianos, são necessários ao estabelecimento de um clima socioafetivo indispensável às aprendizagens. Trata-se, desde então, e para conseguir isso, de estar

atento ao outro, saber escutar-se mutuamente, ser enfático em relação ao outro, exprimir um desacordo (...) sem agressividade (...), encorajar-se e apoiar-se mutuamente...

O texto conclui-se por uma reflexão quanto aos efeitos das “controvérsias” com o formador no âmbito de um estrito trabalho cooperativo entre pares do qual o professor é “ausente” e aos quais retornarei mais à frente.

Esses excertos escolhidos, sem pretensão à exaustão, permitem estabelecer um âmbito problemático ao trabalho de aprendizagem proposto durante o seminário ligando-o sem ambigüidade a práticas de auto-organização pedagógicas concertadas. Eles permitem engajar uma reflexão no âmbito de uma definição partilhada da autogestão pedagógica que formularei assim: *possibilidade para um coletivo composto de equipe de investigação decidir temas para trabalhar, escolher livremente associar-se com outros a fim de determinar os objetivos, as modalidades e os critérios de avaliação do trabalho a efetuar*

²¹⁷ Bourgeois e Nizet retomam aqui a definição de Cohen E. G. e Intili J. K., *Restructuring the classroom: conditions for productive small groups*, 1994.

²¹⁸ Bourgeois e Nizet citam aqui: Johnson D. W. e Johnson R. T., *The socialization and achievement crisis: are cooperative learning experiences the solutions?*, 1983.

com ou sem as contribuições de um facilitador gestor de recursos pedagógicos. Em outros termos, trata-se de favorecer a emergência de uma capacidade para se auto-organizar no âmbito de uma equipe de pesquisa/investigação a fim de produzir saber individual e coletivo. Uma vez conduzido o debate e realizados esses esclarecimentos, o trabalho de apropriação, de partilha e de produção de saber pode começar.

II. O dispositivo de aprendizagem

O dispositivo pedagógico proposto no âmbito desse seminário repousa não apenas na aposta da educabilidade cognitiva sem ignorar nem minimizar as dimensões psicossocioafetivas e conativas de todo dispositivo educativo. Funda-se nas capacidades de auto-organização dos alunos, mas, para além delas, reafirma a possibilidade para os indivíduos e os grupos, não apenas de apropriar-se dos conhecimentos, mas também ultrapassar os saberes constituídos para construir novos. Inscreve-se, pois, em uma perspectiva de produção de saber,²¹⁹ de início para si, pois se trata de ousar afirmar-se como produtor de saber, porquanto, embora o saber construído já seja conhecido, por sinal, ele é, contudo, uma “descoberta”, um novo saber para seu autor, e, em todo o caso, é o processo em ação que é essencial. Em seguida, produzir saber para os outros e com os outros, e se o terreno é propício, para produzir saber de pretensão universal. Em resumo, este seminário convida a recusar uma atitude passiva em relação ao saber instituído e ao saber dos “mestres” e a adotar, com eles, uma posição instituinte de atores e cooperadores na busca e na construção de conhecimentos. Nisso, essa prática inscreve-se na recusa, partilhada por outros, das “pedagogias verborrágicas e preguiçosas”²²⁰ simbolizadas pelo aporte magistral.

Do ponto de vista do funcionamento, ele é uma tentativa de aplicação dos princípios enunciados nos textos aqui apresentados, a saber: a liberdade para aprender, a auto-organização coletiva, o respeito pelas escolhas de cada um, a aplicação de um clima propício às aprendizagens repousando na escuta e na confiança, o livre debate favorável às controvérsias e aos conflitos sociocognitivos, a adoção por todos de uma atitude de ator e a mutação — não apenas simbólica — do formador/professor em facilitador membro do grupo.

Após ter lembrado os princípios que servem de base a toda prática de autogestão pedagógica, esforçar-me-ei para descrever o desenrolar de um seminário “ideal-tipo” no âmbito de um D.E.S.S.²²¹ Com efeito, em decorrência dos próprios princípios que alimentam essa construção pedagógica, de um ano para o outro, de um grupo para o outro, diferenças significativas podem surgir, mesmo se o espírito e a característica geral do procedimento perduram. Tomada essa precaução, eis agora a descrição do dispositivo.

A primeira seqüência é geralmente consagrada à evocação do âmbito do seminário: *Atualidade e Economia da formação*, outrora, *Significações e efeitos organizacionais e pessoais da formação*, hoje. Convém precisar, de início, os considerandos das intitulações, esclarecer as representações, partilhar com os alunos uma visão comum dos objetos de trabalho a interrogar sem, contudo, obrigá-los a um programa estrito ou predeterminado. Em um segundo tempo, são evocados objetivos a alcançar, declinado o procedimento proposto: apropriar-se em equipe de investigação autogerida de certos temas e, eventualmente, produzir saber sobre isso. Uma única regra é induzida, mas a prática demonstra que ela é amiúde transgredida, aquela de evitar o máximo possível toda transmissão magistral e adotar procedimentos pedagógicos ativos. Em um terceiro, uma primeira lista dos temas potencialmente trabalháveis

²¹⁹ Trata-se aqui, sem discriminação, de toda forma de saber: *savoir-faire*, *savoir-être*, conhecimentos. Não desejei utilizar aqui essa tipologia a meus olhos demasiado amiúde simplificadora.

²²⁰ Expressão de Antoine Prost relativa ao curso magistral in *Propos sur l'Éducation*, 1986, PUF, Paris.

²²¹ D.E.S.S.: Diploma de Estudos Superiores Especializados — diploma de terceiro ciclo que sanciona uma formação aplicada de alta especialização, preparando à vida profissional. [N.T.]

é coletivamente construída. A sessão conclui-se pela evocação do âmbito problemático e pela repartição dos textos constituindo-o para voluntários que se propõem a apresentá-los na sessão seguinte.

A próxima seqüência é o nó do dispositivo visto que ela é consagrada à apresentação dos textos distribuídos precedentemente. Os alunos voluntariamente responsabilizados sobre um dos textos de referência fazem dele uma apresentação sintética em consequência da qual um debate é engajado tanto em relação ao conteúdo do documento e aos valores educativos a ele associados como às implicações práticas que ele implica em matéria de dispositivo de aprendizagem, papéis, atitudes... Em seguida a essas apresentações, a questão de adoção para o nosso seminário de tal dispositivo é apresentado. Segue-se um longo e frutuoso debate de idéias sobre o interesse, os perigos, as dificuldades de tal experiência e sobre os resultados e os limites das experimentações anteriores. Em regra geral, o meio da formação sendo bastante propenso a tais práticas (ao menos no discurso), o princípio de tentar essa experiência de auto-organização e de autoprodução de saber é adotado, após a “consulta” e a expressão de cada um(a). Ele o é, confesso, para alguns com entusiasmo, para outros com curiosidade, para alguns outros com resistências ou ceticismo. Uma vez obtido o acordo, o grupo engaja uma reflexão e faz proposições de organização e funcionamento para aprimorar ulteriormente.

A terceira sessão é consagrada à regulação do dispositivo autogestionário pelo grande coletivo sem imiscuir-se nos modos de organização das equipes de investigação, às quais, é simplesmente lembrado que, por coerência, seria oportuno adotar os modos de organização internos responsabilizando. Uma vez aplicados os princípios gerais de ação engaja-se o trabalho de coleta dos temas, de discussão quanto à oportunidade de guardá-los ou rejeitá-los, de esclarecimento de seus conteúdos e de seus limites. A escolha, em geral, faz-se por expressão direta. Os temas que suscitam maior interesse, curiosidade ou novidade são conservados.²²² Resta, então, constituir os subgrupos e construir o calendário das intervenções. Os pequenos grupos constroem-se na maioria das vezes por afinidades, seja por afinidades pelo tema a ser explorado ou aprofundado, seja por afinidades entre pessoas. É sempre possível não se associar e se engajar sozinho em um tema. Determinados o dispositivo e a lista dos assuntos, cada tema é evocado a fim de precisar o “projeto” do grupo em questão, as expectativas e as representações dos participantes; identificar pessoas e locais recursos; evocar algumas referências bibliográficas de maneira a fornecer a cada subcomponente a possibilidade de iniciar seu trabalho de pesquisa.

O quarto encontro é sem dúvida o mais delicado, mas também o mais rico e o mais instrutivo.²²³ Consiste em definir coletivamente o dispositivo de avaliação dos trabalhos de maneira a poder, no final do ano, submeter-se ao rito institucional da nota indispensável para a outorga do diploma. A contradição é evidente com o procedimento geral, mas a regra universitária, exterior ao processo, vem aqui perturbá-lo. Segundo os anos, os debates foram mais ou menos longos e os dispositivos fixados muito diferentes. Um princípio absoluto sob forma de contrato pedagógico, concluído com os alunos, prevalece, contudo, e é lei: todo grupo de investigação engaja-se na condução do trabalho ao fim e apresentá-lo ao coletivo; todo trabalho apresentado permite obter a média no seminário. Essa regra insatisfatória permite-nos que nos conformemos às exigências escolares, aquela da nota. Uma vez a aporia constatada e superada, convém encontrar uma regra de apreciação das produções, ao mesmo tempo para permitir-me lançar a famosa nota mas, sobretudo, em um espírito formativo, permitir ao grupo envolvido apreciar a qualidade de seu trabalho e extrair os ensinamentos necessários para ir mais longe na próxima vez. Em geral, conseguimos bem facilmente entrar em acordo quanto ao fundo e a forma da avaliação, tanto do trabalho “oral” como escrito, no que concerne à ponderação entre os dois, quanto aos critérios etc. O resto do exercício que consiste em determinar o “quem avalia” não é fácil: vai da nota idêntica para todos, proposta algumas vezes, mas incompatível com a regra institucional, à proposição de minha exclusão do processo de avaliação; ao “não é a função dos estudantes”, devolvendo-

²²² Desde a minha associação com B. Liétard e J.-L. Ferrand, propomos uma escolha de temas indicativa, mas em nenhum caso, imperativa.

²²³ Esse procedimento não foi reconduzido, para a minha decepção, ao dispositivo Paris X - CNAM. Entretanto, eu o pratiquei com sucesso durante vários anos. Entendo por sucesso o fato segundo o qual nós sempre chegamos a nos entender em relação a um procedimento.

me ao meu poder discricionário, passando por uma parte da nota proposta seja pelo grande grupo envolvido, e com uma preponderância ou um coringa do formador, à auto-avaliação pela própria equipe etc.; todas as situações hipotéticas são evocadas. Diferentes modalidades foram tentadas. Assim como para o resto do dispositivo, a decisão de avaliação é tomada coletivamente, se possível por unanimidade, a fim de evitar desacordos ulteriores, e sempre com a preocupação com o respeito por todos. O debate, para além de uma discussão apaixonante quanto à avaliação em formação dos adultos (seu lugar, seus atores, seus instrumentos, sua função simbólica...), provoca múltiplas contradições, em particular a dificuldade dos grupos para aceitar essa parte de responsabilidade no seminário. Ora é bastante fácil partilhar a construção e a animação do dispositivo, ora a questão da avaliação permanece de uma certa maneira tabu, pois ela obriga cada um a interrogar seus próprios valores e suas próprias práticas de avaliador, a posicionar-se em relação ao que está em jogo em relação ao poder ou à perda de poder que ela implica, a questionar sua relação com o saber e suas representações quanto à qualidade e aos critérios de medida deste último. Em resumo, a avaliação age como revelador — como analisador — quanto ao espaço e ao papel que cada um crê desempenhar na esfera educativa, e ela aparece como um indicador de confiança nas capacidades individuais ou coletivas dos grupos. Ela também revela, evidentemente, feridas e incompreensões antigas... Além disso, na dinâmica do seminário, segundo a realidade e o peso das missões avaliadoras atribuídos a cada um dos atores, a avaliação modifica — embora isso logo seja esquecido — a natureza das relações no grupo. De condiscípulo, cada um se torna também avaliador, o que não deixa de ter conseqüência, e que poderia, inclusive, matar o dispositivo sem um trabalho de desdramatização e evocação do contrato que estipula o êxito de todos e a não-concorrência. Fora da lógica de avaliação, convimos geralmente que um dossiê de pesquisa, cuja composição é algumas vezes debatida, será entregue a todos os participantes a fim de constituir uma base de partida de um trabalho ou de uma utilização ulteriores. Assim, não apenas o trabalho dos subgrupos adquire sentido como também o saber produzido é coletivizado e, de certo modo, perenizado.

O resultado dos trabalhos conduzidos pelas diferentes equipes é apresentado nas sessões seguintes. Cada grupo de pesquisa tem a escolha do modo de intervenção que lhe parece o mais adequado em relação ao tema proposto, tentando, todavia, permanecer no esboço proposto no início do seminário, ou seja, evitar as apresentações magistrais. O que nem sempre é o caso, convenhamos, pois o espaço universitário e os processos de reprodução permanecem muito perniciosos. Esforço-me durante as reuniões para intervir e participar como qualquer outro membro do grupo. Ao final da apresentação, o grande grupo passa à equipe da vez opinião e comentário concernente à sua intervenção, à qualidade de tratamento do tema, aos saberes adquiridos e/ou produzidos...

A última sessão é reservada à avaliação final dos trabalhos realizados e do seminário. Quando o dispositivo de avaliação “somativa” foi adotado coletivamente, sua aplicação relança uma vez mais o debate sobre a legitimidade da avaliação enquanto tal e, na situação, sobre a delicada questão da avaliação pelos pares. Assim, freqüentemente, o dispositivo concebido alguns meses antes é reinterrogado e, até mesmo, posto em questão, e relançado o debate. A tentação de delegar o poder da avaliação ao formador, a fim de preservar o grupo dos efeitos do exercício, é grande. O formador é chamado ao que parece concernir à sua “responsabilidade”. Trata-se, então, de saber se se aplica a regra estabelecida em comum ou se ainda é possível mudar simultaneamente permanecendo no âmbito institucional constrangedor da nota. No transcurso dos anos, a avaliação final do seminário, do processo aplicado, do trabalho das equipes de investigação, do clima, dos papéis... foram objeto de amplas trocas que contribuíram para alimentar as reflexões que veremos agora.

III. Análises, reflexões: constatações

Limitar-me-ei nessa contribuição a seis constatações que eu considero, tendo em vista minhas experiências múltiplas e de sua recorrência, como as mais significativas e à formulação de uma hipótese que não é inteiramente validada hoje.

Primeira constatação: em um tal dispositivo nada jamais é definitivo; cada nova experimentação produz suas próprias formas, cada novo grupo constrói seu próprio âmbito, escolhe os temas que o interessam... Toda planificação a priori é vã. Convém, como formador, abandonar suas certezas sobre o bom programa, a boa maneira de tratar um assunto. Obriga a um pouco mais de humildade. Basta manter-se no âmbito geral do seminário, e a inteligência coletiva fará o resto. Essa renúncia é de uma grande riqueza. Permite, com efeito, por um lado, evitar as rotinas — e sabemos o quanto elas nos espreitam — pois, mesmo se alguns dos temas são recorrentes, os modos de tratamento e animação mostram, segundo os anos, facetas diferentes, abrem perspectivas inesperadas; por outro lado, dá lugar à inovação e à criatividade, seja do coletivo, quando da escolha dos assuntos, seja no fundo e na forma das apresentações pelas equipes de pesquisa. A relação de cada um com o tema, as histórias singulares dos participantes, as experiências sociais e profissionais diversas, os percursos e as origens universitárias variadas, a dinâmica dos subgrupos e suas modalidades de trabalho são tantas variáveis determinantes que inferem sobre o tratamento das informações e garantem seu interesse renovado. Em vez de encerrar nos constrangimentos aceitos, tal dispositivo abre possibilidades, permite audácias amiúde de grande fecundidade intelectual.

Segunda constatação: a resistência à autogestão pedagógica existe. Ela é, de início, institucional. Como crer que um grupo de adultos possa se auto-organizar para produzir saber quando dez, quinze, vinte anos de adestramento sistemático tudo fizeram para destruir toda veleidade? Como crer que o conhecimento possa ser adquirido de outra forma senão pelo duto discurso daqueles que sabem? Como ousar afirmar que esse saber em questão, além de ser produzido na e pela ação coletiva, é freqüentemente mais bem apreendido pelos alunos, com uma apropriação mais profunda, com uma transferência mais provável?²²⁴ Como fazer entender e reconhecer que o saber produzido é ao menos igual àquele que uma pedagogia expositiva teria permitido fazer nascer e controlar? Como sair da pregação pedagógica, tornar a dar ao grupo confiança em si, em suas capacidades de organização, em sua criatividade, em seus potenciais intelectuais...? Como romper as sujeições institucionais, pretensamente baseadas na Razão, na tradição milenar da Universidade e devolver aos aprendizes a liberdade de aprender e para aprender? A autogestão pedagógica é um contra-modelo, aquele dos saberes socialmente desierarquizados, aquele da confiança e da educabilidade cognitiva. Fazê-la viver em um espaço que nega seus fundamentos é sempre um exercício difícil visto que os obstáculos a essa prática emancipadora são apenas o fato das estruturas educativas. Os próprios alunos assimilaram perfeitamente o modelo inculcado e aceitam de bom grado submeter-se a ele. Assim, eles experimentam e manifestam algumas vezes fortes resistências “culturais” ou mais raramente ideológicas — articuladas em representações e modelos dominantes e socialmente reconhecidos — à autogestão. Paradoxalmente, em formação dos adultos, na qual cada um parece partidário de pedagogias mais ativas, do *learning by doing*, em que cada um busca distinguir-se do “modelo” escolar causador de todos os males, as reticências são inúmeras, em particular no âmbito universitário. O retorno à Universidade (a regressão universitária), as expectativas teorizantes, uma mística da ciência e a relação com o saber ligada a esse lugar transformam, em um primeiro momento, formadores partidários das “boas práticas” e da “pedagogia direta”²²⁵ em consumidores passivos de saber, em ardentes defensores da pedagogia frontal e preguiçosa. Cabe ao facilitador desarmar a armadilha de uma pedagogia delegatária e utilizar sua capacidade de persuasão, seu potencial de indução,²²⁶ a fim de que o grupo readquira confiança em si e em seus conhecimentos, que ele aceite o desafio da experimentação, que ele aposte em seu êxito. Em outros termos, que ele renuncie à submissão ao mestre, ao conformismo antiprodutivo da magistralidade.²²⁷

²²⁴ Afirmção baseada nas inúmeras provas “científicas” produzidas pelas múltiplas experiências conduzidas no âmbito das pedagogias Freinet, institucional...

²²⁵ Paralelamente à ação direta reivindicada pelos sindicalistas e que consiste em uma recusa da delegação de poder.

²²⁶ Capacidades de indução que não se trata de negar mas sim de “controlar”, inicialmente tomando consciência, em seguida, recusando fazer disso um instrumento de manipulação.

²²⁷ Mesmo que eu concorde, segundo Gérard Malglaive, algumas vezes com sua utilidade. Ver em relação a isso seu artigo: “Défense et Illustration du cours magistral”, *Éducation permanente*, nº 39/40, outubro de 1977.

Terceira constatação: essa andragogia da implicação demanda uma forte mobilização dos alunos que, ao responsabilizar-se por um tema, detêm uma parte do êxito e do aprendizado coletivo. Ao ouvi-los durante os balanços, a soma de trabalho produzida pelos subgrupos é mais importante do que aquela fornecida para satisfazer a uma simples avaliação formativa ou, inclusive, para produzir uma exposição. Em contrapartida, as aprendizagens realizadas pelas equipes de investigação são mais importantes, as fontes consultadas mais ricas, as análises mais bem fundadas e, amiúde, mais aprofundadas. Para o grande grupo, o trabalho coletivo durante o trabalho e as inúmeras trocas revelam-se positivos, os aprendizados inquestionáveis, mas o diferencial com outras formas de aprendizagem menos clara tanto mais porque a dúvida em relação ao valor dos saberes adquiridos, graças e pelos pares, sempre ameaça. São, com toda evidência, avaliações múltiplas, atestam as equipes de pesquisa que, graças ao trabalho que elas fornecem, são as grandes beneficiárias do dispositivo. A autogestão pedagógica, excetuando um início cronofágico amiúde criticado (debate quanto ao método, escolha de temas, calendário, acordo sobre a avaliação...) favorece a produção de trabalhos de grande qualidade,²²⁸ algumas vezes inclusive a produção de saber, isto é, de um saber que vai além do conhecimento instituído. Por sinal, e é importante, essa prática permite aprender a trabalhar em um coletivo e ali encontrar seu lugar. Ela é uma oportunidade para aprender na cooperação das Idéias²²⁹ simultaneamente sobre o objeto de pesquisa e sobre as exigências da auto-organização. Ela é ainda, para além da aprendizagem da “autogestão”, um local e um tempo de aprendizagem de si, uma oportunidade não negligenciável de conhecer melhor a si mesmo, sobretudo para aqueles e aquelas que se destinam aos ofícios de formadores.

Quarta constatação: é muito difícil para o formador tornar-se um membro do grupo como os outros e isso malgrado uma vontade reafirmada de estabelecer uma relação de igualdade no seminário: igualdade de estatuto (somos todos aprendizes), igualdade de palavra (um discurso vale um outro). Trata-se, para ele, — motivo pelo qual é tão difícil —, no registro simbólico, de acabar com a palavra revelada e com o saber transcendente reservados aos eleitos, em proveito da palavra e do conhecimento co-produzidos. Em outros termos, a autogestão pedagógica reinterroga radicalmente uma concepção religiosa e hierárquica do pensamento e do conhecimento.

Na ação, os hábitos resistem à mudança de posturas tanto entre os alunos como entre os facilitadores. É, às vezes, mais confortável ceder às sereias da passividade para uns e ao charme da palavra magistral para os outros. Convém, por um lado, para que essas modalidades pedagógicas funcionem, engajar um trabalho de desconstrução das práticas e das representações sociais legitimadas, por outro lado, resistir às rotinas e aos papéis integrados conscientemente ou não, que, de modo incessante, reemergem. Assim, a autogestão andragógica implica, no estado atual das práticas, uma vigilância pedagógica constante a fim de respeitar os contratos e os procedimentos acordados entre os atores. Atitude de observação e regulação crítica de não delegar a qualquer especialista, mas assegurar coletivamente porquanto elas concernem à implicação e à responsabilidade conscientes de cada um no processo.

Quinta constatação: o mais difícil, talvez, para um professor, seja aceitar o risco de não saber, aceitar que o grupo proponha e escolha um tema sobre o qual o facilitador não tenha nenhuma competência. Não se trata nestas circunstâncias de silenciar esse fato mas, ao contrário, fazer dele uma vantagem pedagógica, apostar nele, transformar essa “dificuldade” aparente em um argumento de reforço da lógica autogestionária. Com efeito, essa colocação em perigo relativa é, de fato, uma autêntica oportunidade; ela permite romper com a ilusão partilhada da onipotência e autoriza a ser, enfim, um aprendiz como os outros e demonstrar, ao final, que o trabalho do grupo e a inteligência coletiva permitem obter uma produção de qualidade — embora ela seja só uma etapa na caminhada do conhecimento — sem a intermediação professoral.

Sexta constatação: a avaliação somativa é ansiógena e contraprodutiva. Ela é nociva às capacidades criadoras dos indivíduos e dos grupos, à emergência das inteligências. Exerce uma função eminente-

²²⁸ Constatamos que B. Liétard e Jean-Luc Ferrand partilham hoje comigo. Por sinal, tive a oportunidade de permutar várias vezes com formadores que procedem pedagogicamente do mesmo modo e que fazem o mesmo balanço. Balanço tanto mais interessante porque se revelou para diferentes públicos, inclusive de nível modesto.

²²⁹ Alusão à primeira Universidade Popular criada por Georges Deherme e Gabriel Séailles.

mente castradora do pensamento e assegura, no mesmo ímpeto, o respeito pelos cargos e a perenidade do poder e dos saberes instituídos, inclusive no dispositivo proposto no qual ela introduz, em permanência, um viés, malgrado o contrato feito. O fato, segundo o qual uma nota, em um determinado momento, deverá ser dada, flutua em permanência nos espíritos. Sua preocupação regularmente ressurgue e parasita as equipes de investigação que não fazem mais para fazer ou fazer pensar, mas para satisfazer exigências e expectativas na maioria das vezes implícitas. Convém, regularmente, reafirmar a força do contrato avaliador acordado no início e deter-se nele a fim de que a liberdade para aprender seja preservada.

Quanto à minha hipótese, ela consiste em considerar que a autogestão pedagógica favorece a emergência de uma dinâmica de grupo específica. Com efeito, além de modificar a relação pedagógica professor-aluno e restabelecer a igualdade entre todos os atores, a prática da não-concorrência, do apoio mútuo e da cooperação são amplamente favoráveis à emulação intelectual e à produção de um saber crítico de qualidade. Essa nova dinâmica, liberada da ansiógena avaliação somativa, favoreceria a construção de relações menos conflituosas na medida em que pouco poder — e até mesmo nenhum — está em jogo, e não há qualquer posto de califa para ser ocupado. É verdade, tensões e conflitos permanecem, todavia, estando livres da hipoteca do fracasso e de algumas formas de autoridade, a regulação e o regulamento seriam mais fáceis. Ao mesmo tempo porque o que está em jogo, individual e coletivamente, seria menos implicante institucionalmente face ao “fracasso”, menos pregnante, menos inibidor e, por causa de uma comunicação mais bem estabelecida, mais partilhada, mais ética. Além do mais, essa dinâmica de grupo renovada, fundada em uma comunidade relacional desdramatizada, seria mais favorável às aprendizagens e à produção de saber. Evidentemente, tal hipótese merece ser demonstrada para afirmar ainda mais forte a necessidade da autogestão pedagógica. Ela me parece, desde já, rica de potencial.

Conclusão provisória

A questão da atualidade e do caráter inovador da autogestão andragógica não tem muito sentido. Ela remete, de início, a uma postura ética, aquela da liberdade e da confiança para aprender, que não tem temporalidade. Em seguida, à permanência de um projeto pedagógico que põe o aluno no centro do processo de aprendizagem. Já apresentada por Rabelais em Theleme e seu célebre “faz o que quiseres”, ela atravessa, mais ou menos explicitamente, toda a corrente das novas pedagogias e da Escola Moderna. Ela repousa sobre hipóteses fortes, aquela segundo a qual é possível produzir saber na cooperação, e mesmo, mais e melhor, aquela de produzir na e pela igualdade, ela própria multiplicadora dos potenciais individuais e coletivos. Enfim, aquela de uma pedagogia otimista e confiante nas possibilidades de educabilidade cognitiva de cada um em um meio liberado dos processos inibidores dos modos de transmissões autoritários. Ela afirma-se como uma pedagogia da liberdade mas também como uma pedagogia exigente ante o adestramento das pedagogias tradicionais e preguiçosas.

Além disso, a autogestão pedagógica tem uma função ideológica e social, aquela de preparar e demonstrar que é possível adotar modos de funcionamento sociais diferentes, sob a condição de trabalhá-los. Ela não é uma pedagogia da neutralidade. Ela põe em prática modos de funcionamento coletivos transferíveis a outras esferas além da esfera educativa, prefigurativos de uma nova sociabilidade e de novas modalidades de organização e produção dos bens e dos serviços. Não é, portanto, uma pedagogia da neutralidade.

Essa ambição reafirmada contém em si mesma a explicação da confidencialidade relativa da autogestão educativa, pois, se sua produtividade pedagógica é geralmente admitida, não o é sua carga subversiva para militar no sentido de sua relegação em um meio social e educativo hostil, tendo em vista uma forte tradição jacobina que não aceita tal prática pedagógica senão para a futura elite dos decididores.²³⁰ A autogestão pedagógica não é uma inovação em si, mas uma constante ligada a um projeto social emancipador.

²³⁰ Não é raro ver utilizar práticas pedagógicas de tipos autogestionários (sem dizê-lo) nas grandes escolas, tanto na França como nos Estados Unidos.

Eu não poderia concluir esta reflexão relativa à atualidade da autogestão pedagógica sem aludir às transformações anunciadas pelo uso das tecnologias da informação e da comunicação. As TIC e a formação aberta à distância que elas permitem (FOAD) re lançam, com efeito, por sua vez, a questão da atualidade, e mesmo do caráter indispensável de práticas cooperativas em matéria de aprendizagem. Aprender é um ato individual que engaja profundamente o sujeito, mas paradoxalmente, não se faz jamais sozinho, jamais sem um meio, jamais sem o outro: a aprendizagem “é cooperativa em sua essência”²³¹ mas a cooperação nem sempre é reconhecida visto que “não é uma prática admitida na educação”.²³² As TIC que isolam, devem, portanto, favorecer as aprendizagens, recriar espaços de cooperação indispensáveis, todavia, por causa da distância no tempo e no espaço, essa cooperação “torna-se (ainda) mais difícil, mais complexa a organizar”.²³³ Elas aparecem como uma nova oportunidade para relançar esse modo de organização, como uma “ocasião para reconstituir ‘por outros meios’ uma verdadeira cooperação, uma autêntica situação de grupo, onde a diversidade de seus participantes, mas também uma comunidade de interesse e de motivação poderão completar-se (...) a fim de que cada um adquira competências que não tem, e contribua ao desenvolvimento de cada um dos membros do grupo”.²³⁴ Inelutável cooperação cujos atores já perceberam toda a importância. Para aprender nessas novas condições, “é preciso saber autogerir-se, a liberdade que apreciamos todos, decerto, tem por preço um trabalho pessoal mais importante”, “o lado interessante de minha formação é a aprendizagem em colaboração: trabalhos a construir com todo o grupo à distância”.²³⁵ Auto-organização individual e coletiva, liberdade para aprender, autonomia e iniciativa, implicação e trabalho cooperativo, as “novidades” tecnológicas re lançam as esperanças e as “inovações” pedagógicas de sempre. Sejam no entanto vigilantes a fim de que os valores educativos e sociais que a autogestão pedagógica carrega não sejam assassinados pela onipotência do mercado.

Estas palavras, além de reforçar minhas hipóteses e incitar-me a aprofundar minhas práticas, fazem da cooperação e da autogestão condições hoje indispensáveis à aprendizagem, o que, ao final, modificará o estatuto e o caráter marginal — se os valores permanecerem — da autogestão em educação. Eu garanto, por sinal, mas toda a aposta dessa corrente educacionista reside no fato de que tal prática não deixará de produzir efeitos em relação aos modos de organização societários de amanhã.

Elementos de bibliografia

- Boumard P., Lamilhi A. (1995), *Les pédagogies autogestionnaires*, Vauchrétien, Ivan Davy éditeur.
- Bourgeois E. e Nizet J. (1997), *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, PUF.
- D’Halluin C. (coord.), “Usage d’un environnement médiatisé pour l’apprentissage coopératif”, *Cahiers d’Études du CUEEP*, janeiro de 2001.
- Gelpi E. (1989), “Quelques propos politiques sur l’éducation expérientielle”, *Éducation permanente*, n° 100-101.
- Knowles M. (1990), *L’apprenant adulte*, Paris, Éditions d’organisation.
- Labelle J.-M. (1996), *La réciprocité éducative*, Paris, PUF.
- Lapassade G. (1971) dir., *L’autogestion pédagogique*, Paris, Gauthier-Villars.
- Leclerc G. (1991), “Changer la vie ou l’éducation permanente”, *Le Courier de l’Unesco*, fevereiro.
- Lenoir H. (1993), “Du style coopératif de la formation action”, *Étude et réflexions*, n° 15.

²³¹ D’Halluin C. (coord.), *Usage d’un environnement médiatisé pour l’apprentissage coopératif*, Cahiers d’Études du CUEEP, janeiro de 2001, p. 13.

²³² Ibidem, p. 19.

²³³ Ibidem, p. 13.

²³⁴ Ibidem, p. 14. A última parte da citação foi emprestada de Philippe Meirieu, in *Groupes et apprentissages*, Connexions 69, 1997-1.

²³⁵ Excertos de entrevistas, Lefief A., “Les écoles du futur”, *Le Point grandes écoles et universités*, n° 1494, 4 de maio de 2001.

- Lenoir H. (1995), “Les principes et méthodes de la pédagogie des adultes ou andragogie” in *Guides des méthodes et pratiques en formation* (dir. E. Marc e J. Garcia-Locqueneux), Paris, Retz.
- Lenoir H. (1998), “Propos sur l’éducation libertaire”, *Les Temps maudits*, n° 3.
- Rogers Carl (1971), *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod.

Arquivo Lucy Parsons
Repositório de literatura sindicalista revolucionária



Hugues Lenoir
Educar para emancipar
2007

Digitalizado a partir da edição impressa (Imaginário/EDUA, 2007, 126 p.)
Organização e tradução de Plínio Augusto Coêlho. Reúne quatro textos publicados originalmente em francês entre 1999 e 2003. Os títulos originais e as referências de primeira publicação constam das notas de cada parte.
ISBN 978-85-7663-019-7

São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007

www.biblioteca.arquivolucyparsons.org