

Formação, trabalho, juventude: uma abordagem ergológica¹

*Louis Durrive**

Resumo: A ergologia não é uma nova disciplina científica, mas uma abordagem original da atividade dos homens e do que ela ensina: a ligação entre a experiência humana e o conhecimento. O autor mostra, na exposição que segue, como a ergologia permite abordar, de modo novo, as questões da juventude na situação de “fracasso” para se formar e para obter um emprego; como ela dá pistas para verdadeiras alternativas à exclusão e rejeição geradora de violência. A ergologia permite considerar o ponto de vista da pessoa em atividade, de tudo que ela coloca em debate, em seu próprio interior, diante das normas e dos valores que lhes são propostos. Quando se reconhece um ponto de vista próprio à pessoa, a partir da “atividade”, no sentido ergológico, modifica-se fundamentalmente sua relação com o saber. Esta pessoa torna-se mais sujeito de sua própria história e de seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Formação profissional, jovens sem qualificação, fracasso escolar, trabalho, aprendizagem das normas.

Abstract: Ergology is not a new science but an original approach of human activities and the lessons they give: the link between experience and knowledge. Louis Durrive demonstrates how ergology meets in a new way with matters of the youth concerning to “failure” when they are training and searching for a job – how ergology has new views on struggling with the exclusion which incites to acts of violence. The ergology permits to consider the point of view of a person in activity, about everything that he discusses into himself, before norms and values that are proposed. Since the person’s viewpoint is identified from the analysis of his “activity” (according to the ergological meaning), his relation with the knowledge becomes deeply modified. More and more he is an actor in his own history and his own training process.

Key-words: Vocational training, young people without qualification, school failure, work, training of the standards.

Estou feliz em aceitar o convite de vocês para compartilhar algumas reflexões sobre práticas de formação profissional e sobre as questões que elas colocam.

* Association L’Atelier – Estrasburgo, Departamento de Ergologia – APST – Universidade de Provence – França, durrive@noos.fr

1. O presente artigo foi base para a palestra “Formação, Ensino, Trabalho”, proferida na Faculdade de Educação – FE, Unicamp, em 27.03.2001. Tradução de Maria Lúcia Blumer de Salles Boudet, Revisão técnica de Maria Inês Rosa.

Não estou intervindo diante de vocês enquanto “especialista”, se entendermos a especialização como designando um saber que, se apresenta descontextualizado, ou seja, transferível para qualquer lugar e que considera desnecessário o ponto de vista daqueles que constroem sua experiência em seu contexto próprio. Falo hoje para vocês como alguém que pratica a inserção social e profissional numa região da Europa, com sua história própria. Mas eu vou lhes falar disso, esforçando-me em tomar o recuo que dá uma certa perspectiva a essa experiência e, por consequência, espero, um eventual interesse ao que vou expor. Em outras palavras, não vim dar lições ou ministrar algum ensino, mas sim compartilhar questões com vocês. Este diálogo sobre as questões a serem apuradas, a respeito das preocupações que temos em comum, pode fecundar reciprocamente as respostas que cada um, de seu lado, tenta dar. É realmente com esta intenção que aceitei participar do seminário.

A questão que se coloca na região onde trabalho (na Alsácia, no leste da França), na minha área de atuação², pode ser formulada nestes termos: “O que fazer para inserir profissionalmente os jovens escolarizados, mas que não correspondem aos critérios de contratação das empresas?”

Tentarei conservar o nível de generalidade do problema mencionando, ao mesmo tempo, dados sobre de onde falo, qual é a especificidade da situação à qual me refiro.

A região onde trabalho é uma das mais ricas do país, situada na proximidade de várias fronteiras – o que é muitas vezes uma vantagem; é também uma região de cultura germânica, quer dizer, que tem uma forte tradição de aprendizagem, de preparação profissional, com alternância entre a escola e a oficina³. Estas características fazem também com que seja uma região de imigração importante: muitos trabalhadores são originários da Turquia ou da África do Norte. Entre os alunos que saem da escola sem bagagem concreta (cerca de 10 a 15% de uma faixa etária), contam-se muitos jovens da “segunda geração” da imigração.

Esses jovens candidatos à vida profissional são mais, ou menos, aceitos pelos recrutadores das empresas, dependendo da época. No auge da crise do desemprego, no começo dos anos 90, os recrutadores impuseram exigências explícitas, difíceis de serem cumpridas (por exemplo, quanto ao domínio de uma cultura geral, como condição prévia para a contratação), exigências sobrecarregadas por critérios inconfessáveis, o de discriminação racial, por exemplo. Dez anos mais tarde, com os efeitos conjugados de uma retomada econômica e de um envelhecimento da população ativa em certos setores (como o da construção civil), esses jovens passam a ter mais chances de encontrar trabalho, mas a verdadeira questão permanece: a da qualificação profissional. Torna-se cada vez mais urgente desenvolver competências que correspondam às solicitações concretas no campo de atuação, na empresa. Tanto mais urgente que o emprego proposto, numa estratégia de flexibilidade das empresas, é freqüentemente um “emprego em migalhas”,

2. Formação Profissional e Inserção (Nota da Revisora).

3. No original consta *atelier*. Preferimos traduzir por oficina e não por local de trabalho devido guardar o sentido que lhe confere o autor (Nota da Revisora).

sobretudo para as mulheres, um emprego por pedacinhos, por contratos curtos e pouco remuneradores.

Então, o que fazer, como se diz, com esses jovens “que sobraram”? Claro, a maioria dá um jeito, “se vira”, às vezes entrando na economia informal, quando não ilícita. Aqueles que permanecem nos circuitos institucionais são chamados de “estagiários”, um estatuto precário, entre aluno e assalariado. Existem, na França, dispositivos de formação profissional acelerada, concebidos após a 2ª. Guerra Mundial para responder às enormes necessidades de mão-de-obra. A instituição, denominada AFPA⁴, no entanto, tem muita dificuldade em integrar os jovens excluídos. São associações de inserção profissional, como a minha, denominada “L’Atelier”, que recuperam esses candidatos infelizes para a formação: os estágios de que falo são períodos curtos de alguns meses. Antes e depois de um “estágio”, um jovem que não tem solução, está no olho da rua.

Apesar de tudo, vocês sem dúvida devem constatá-lo, levando em conta suas realidades, nossas intervenções dão-se num contexto que é sem dúvida privilegiado: uma escola que escolariza todo mundo, empresas que contratam, estágios, possibilidades de formação profissional acelerada... E, no entanto, um segmento da população jovem entra numa espiral de dificuldades que a conduz de rejeição em rejeição: fracasso escolar total para alguns, isolamento, pobreza, busca de soluções às vezes perigosas, seguidas de prisão, nova rejeição... Claro, não ignoro a diferença de escala entre o que descrevo para vocês e o que ocorre num continente como a América Latina. Se faço essas precisões, não é para comparar realidades que não são comparáveis. Desejo somente delimitar minha exposição e compartilhar com vocês, como estava dizendo, questões de fundo sobre o objetivo a ser alcançado: formar trabalhadores e inseri-los socialmente. E também, colocar esse objetivo em função de uma abordagem ergológica: o que isto muda?

Com minha equipe de formadores, tentamos, desde a criação de nossa estrutura, há 20 anos, responder a esta questão: como qualificar profissionalmente aqueles que são rejeitados por todas as instituições, aqueles que são considerados como “não-empregáveis”, para os quais, segundo algumas opiniões, “já se tentou tudo”?

É verdade que muitos recursos foram concedidos pelos diferentes governos, desde os dispositivos para os jovens, inventados por Bertrand Schwartz, quando a esquerda chegou ao poder na França em 1981, até as inúmeras astúcias pedagógicas, tais como os *softwares* educativos, para que esses jovens alcancem um nível suficiente. Mas os resultados no plano nacional são medíocres, se considerarmos a capacidade desses dispositivos para qualificar profissionalmente. Atualmente, o desânimo é grande, tanto por parte dos jovens excluídos (muitos não crêem mais nos “estágios” e recusam-se a fazê-los), quanto por parte dos formadores que atuam nesses estágios, cuja profissão nem sempre tem uma existência estável e oficial. Nosso ponto de vista, aquele que compartilho com minha equipe, é que a questão inicial está mal colocada: ora, “a pertinência de uma resposta tem a ver com a clareza da questão colocada”.

4. Association pour la Formation Professionnelle des Adultes (Nota da Revisora).

Vou tentar reconstruir a questão da formação profissional a partir das hipóteses da ergologia. Mas, para bem ressaltar que esta abordagem ergológica não reivindica uma novidade descabida, que, pelo contrário, ela se coloca dentro de uma corrente de pensamento com múltiplas fontes, tomarei uma citação de Paulo Freire (2001), em *Pédagogie des Opprimés*⁵. A concepção “bancária” da educação, escreve Freire, “sugere uma pretensa dicotomia homens/mundo. Homens que estariam simplesmente no mundo, em lugar de estar com o mundo e com os outros. Homens que seriam espectadores em vez de serem re-criadores do mundo” (p. 56). Trinta anos depois, a ergologia defende o mesmo ponto de vista fundamental: o ser humano não se contenta de viver no mundo, ele não cessa de transformá-lo, mesmo na escala mais microscópica de sua atividade. É por isso que Yves Schwartz considera que a abordagem ergológica funda-se num humanismo enigmático:

- enigma da atividade, porque jamais nenhum modelo, nenhuma norma já estabelecida, nenhum discurso poderá antecipar exaustivamente o que vai viver o homem engajado ao empreender uma tarefa;

- enigma da condição humana, porque é justamente através dessa capacidade do humano para criar continuamente a diferença, ou seja, para viver produzindo a singularidade, que os homens se reconhecem como semelhantes.

Cito novamente Paulo Freire (2001, p.84): “Na medida em que eles podem ‘separar-se’ do mundo sem afastar-se dele, os homens, em oposição ao animal, não somente vivem mas existem e sua existência é história”.

Alcançamos aqui o âmago da abordagem ergológica: uma certa visão do homem, do mundo e, em seguida, dos saberes e da produção desses saberes. Trata-se de aprofundar o raciocínio, desde as premissas até as conclusões:

- o humano não se deixa completamente antecipar, não se pode pensá-lo inteiramente com antecedência (não esqueçamos que é, no entanto, o projeto de uma certa organização do trabalho);

- a atividade humana evolui num campo de coerções, não há dúvida – e felizmente, de uma certa maneira, pois sem norma antecedente, sem algo que “já está aí”, nenhuma transformação seria possível;

- o ser humano, graças à formidável potência do conceito, procurará antecipar o que ele deverá enfrentar – mas essa antecipação será forçosamente incompleta porque o mundo move-se sem cessar, “o meio é infiel”, dirá Georges Canguilhem; o contrário, o imobilismo do mundo, seria “impossível”;

- desta forma, o ser humano não pode permanecer ele próprio exatamente fiel ao que foi antecipado (por ele e por outros): ele vai ser colocado diante de “esco-

5. Publicação em português: *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 (Nota da Revisora).

lhas”, deverá arbitrar, senão a situação seria para ele “não-vivível”; diz-se que o humano gera uma “distância” entre a antecipação e a confrontação com o real; essas escolhas e essas arbitragens vão ainda “aumentar” a variabilidade do meio;

· é por esse processo de remodelagem permanente das “normas”, ou seja, das “exigências” que antecedem as existências de cada um de nós (processo também chamado de “renormalização”), que o ser humano justamente existe, afirma-se como um ser único, singular; e é assim que se tece a história humana, individual e coletiva...

· essas escolhas e arbitragens íntimas não são invenções *ex nihilo*, saídas de nenhuma parte: são “retratamentos” (*retraitement*) de normas e de valores ambientes operados por cada um de maneira original, em função de sua própria história; assim, a menor de nossas atividades é, no nível “micro”, uma maneira de tratar os valores macroscópicos, os da sociedade do momento, da cidade e do mercado, no sentido amplo; e inversamente! Pois cada um contribui para fazer, em sua escala “micro”, uma parte da história da humanidade: nossas escolhas não são jamais neutras, a história não se faz sem cada um de nós.

Trata-se de um discurso filosófico grandiloquente? Absolutamente não, se quisermos olhar bem as conseqüências imediatas e concretas desse raciocínio.

Em primeiro lugar, é preciso apreender essa concepção do homem em relação à sua negação. O que se chama de “paradigma taylorista” opõe-se, ponto por ponto, ao que chamamos de “paradigma ergológico”. Um paradigma é, de certa forma, um modelo comum que estrutura, organiza um pensamento e que se reencontra sob aspectos muito diferentes, em função de suas declinações.

O paradigma taylorista faz referência à proposta bem conhecida da organização científica do trabalho, que é uma tomada de posição filosófica: o homem é visto como divisível, com o pensar, de um lado, e o fazer, de outro. As conseqüências desta afirmação são imensas: todas as organizações humanas modernas correm, mais ou menos, o risco de se deixar guiar por essa representação, bem cômoda, já que evita fundamentalmente o diálogo. Assim, o paradigma taylorista inspirou não só os organizadores da empresa, quando o departamento dos métodos tinha como missão pensar no lugar dos operários das oficinas, mas ele também funciona em qualquer organização que leva em conta apenas a “tarefa” (ou seja, o que é pensado com antecedência e codificado) e o “resultado” (ele também codificável), sem consideração pelo processo de renormalização, que inevitavelmente atua quando se confia a tarefa a um homem e não a uma máquina (a máquina reproduz até mesmo o pane – ela não é recriadora da norma).

Quando se fala de “renormalização”, de apropriação e de singularização da “norma” (ou “exigência prévia”) por aquele que deve utilizá-la numa história, está-se, nem mais nem menos, fazendo referência à questão dos “pontos de vista”. O robô não tem ponto de vista, enquanto que o ser humano tem forçosamente um, senão, “não viveria”. Esse ponto de vista emerge do processo original de renormalização que chamamos de “atividade”. O “paradigma ergológico” ancora-se nesta noção de atividade. Falarei disto daqui a pouco.

O ponto de vista não tem nada de abstrato: é aquele que se forja numa história concreta. É, por exemplo, ele, ela - eu, aqui, agora, com meu corpo mais ou menos cansado, meu corpo que tem uma história única, cujos rastros remontam ao ponto mais longínquo de minha aventura de ser vivo, de vivente. É meu corpo interpelado pelas agressões exteriores; é meu corpo solicitado, chamado para se movimentar em função do que fazem os outros. É meu corpo que sofre e reage sem cessar. Em outras palavras, o “ponto de vista” é, em primeiro lugar, histórico. Ele é em parte recuperado por minha atividade simbólica, trocas de palavras e de sinais manifestados no calor da atividade, mas também de maneira mais construída, formal, forçosamente redutora, através de meu discurso sobre essa atividade.

Para designar o “si”, essa entidade que age no âmago da atividade e que tem um *ponto de vista* original, a ergologia fala de “corpo-si”, o que é uma maneira de restituir a parte de enigma de cada um dentre nós, enigma que não recobre forçosamente o termo de “sujeito” (um sujeito pensado, intelectualmente circundado, seria um sujeito conhecido, antecipável – o que justamente não é o que manifesta a atividade humana, em permanência micro-criadora).

Noto, a respeito de “corpo-si” (mas sem querer desviar o discurso de Freire), a seguinte passagem em *Pédagogie des opprimés*: os homens “porque têm consciência de si mesmos e ao mesmo tempo consciência do mundo, porque são ‘corpos conscientes’, vivem uma relação dialética entre suas liberdades e as coerções que as limitam” (FREIRE, 2001, p. 85).

Gostaria agora de abordar a questão dos saberes segundo o “paradigma ergológico”. Alcançarei, assim, o fundo de minha intervenção a respeito da formação profissional.

Penso, sem provocação gratuita, que a relação que entretemos com o saber, pela herança escolar, está, de uma certa maneira, contaminada pelo “paradigma taylorista”. Claro, as coisas são certamente muito mais complicadas, a generalização seria completamente abusiva, mas estou mesmo assim surpreso ao ver que, ainda hoje nas escolas, é muito difícil para um professor não resvalar para uma apresentação “estática, compartimentada e previsível” dos saberes, retomando aqui uma expressão de Paulo Freire. O conhecimento é fundamentalmente, como dizia esse pedagogo, um processo de pesquisa. Isto corresponde em fazer evoluir a relação entre quem ensina e quem é ensinado: se eu considero, enquanto formador, que meus interlocutores estão “em atividade”, no sentido ergológico do termo, isto é, que estão engajados, como seres vivos, num processo permanente de renormalização, gerador de pontos de vista, posso dificilmente contornar esses pontos de vista, fazer como se não existissem. Sair do paradigma taylorista em situação de formação é quebrar o modelo subjacente, “ferroviário”, retomando a metáfora do trem de carga, entre o emissor e o receptor em comunicação: como se houvesse um monólogo (um antidiálogo, diria Freire) do sábio em direção àqueles que não teriam nada para dizer. Ao contrário, levar em conta o paradigma ergológico é adotar a posição de pesquisa, de troca recíproca dos saberes, “mesmo se, *a priori*, possa fazer sorrir o fato de imaginar que um professor possa esperar de seus alunos que alimentem sua própria reflexão com suas contribuições inéditas”.

Creio, através desta última observação, ter colocado o dedo no que, a meu ver, é o mais forte obstáculo para uma abordagem ergológica dos saberes: fazer sua “a íntima convicção” de que o aluno (ou quem está aprendendo, em geral) tem realmente um ponto de vista que lhe é próprio. Li, num artigo, esta observação de Fátima Freire, a respeito da filosofia da educação de seu pai:

a primeira condição para ensinar a bem pensar é de estar convencido que ensinar não é transferir conhecimentos, mas sim construir com aquele que está aprendendo, [com o aprendiz], ou permitir-lhe que construa com seus pares, mas jamais construir em seu lugar (FREIRE-DOWBOR, 2000, p. 16).

Eu salientaria de bom grado o termo “convencido”, pois o nó está aí, na íntima “convicção” que cada um deve adquirir, uma convicção que resiste à formidável pressão ambiente, a dos saberes formais que eclipsam os saberes gerados pela atividade. Ensinar não é entregar uma mercadoria a um indigente intelectual, mas sim entrar em diálogo com ele, engajar-se numa “atividade”, no sentido ergológico.

Penso que cabe a cada um de nós fazer interiormente o caminho necessário para lançar um outro olhar sobre a atividade humana. A este caminho percorrido, a ergologia dá o nome de “desconforto intelectual”, ou ainda, de exigência “ética e epistemológica”, o que pode parecer serem palavras difíceis. Na verdade, não são as palavras que aqui são difíceis, mas a exigência autêntica que elas efetivamente designam. Vou voltar à questão do “desconforto intelectual”, porém, antes, devo abordar o que chamo de “a relação com o saber”.

Qual é o olhar que nós dirigimos sobre os saberes – eu não diria espontaneamente, mas em decorrência do olhar do paradigma taylorista? Os saberes são considerados como neutros e estáticos: apresentam-se como uma “coisa já decidida”, destacada de uma história que, no entanto, os produziu – e, portanto, isolados das escolhas que determinaram sua colocação em palavras e em sistema. Minha hipótese, a respeito da dificuldade dos jovens que encontramos em formação profissional, é que o bloqueio não está nem do lado dos saberes, que seriam árduos demais – nem do lado de quem está aprendendo, que teria deficiências cognitivas ou comportamentais. O bloqueio está, a meu ver, na “relação com o saber”.

Eu dizia precedentemente que a questão da inserção profissional parecia mal colocada. Com efeito, tudo ocorre como se se tratasse de um problema técnico: perde-se o fôlego procurando o bom método, a solução pedagógica para superar esses bloqueios e fazer com que quem está aprendendo assimile os ensinamentos profissionais. Ora, a questão parece-me ser fundamentalmente política, no sentido de “polis”, a Cidade, em grego: em que medida permite-se que a pessoa dê uma existência social a seu ponto de vista? A questão não é considerar *a priori* que todos os pontos de vista valham, mas fazer com que todos existam no debate que define a vida social, no sentido pelo qual entende-se a democracia. É o debate, o cruzamento dos pontos de vista, que, em seguida, decidirá – provisoriamente – sobre os valores a serem promovidos socialmente.

Volto-me novamente para Paulo Freire, a fim de sublinhar as convergências da abordagem ergológica com sua filosofia da educação. Ele escrevia em *L'Éducation: pratique de la liberté*⁶:

Nós queremos insistir sobre um ponto fundamental: para que a alfabetização dos adultos não seja uma pura mecânica e um simples recurso à memória, é preciso dar-lhes os meios de se conscientizar para se alfabetizar (1973, p. 125).

Quando os saberes se apresentam, neutros e estáticos, em vez de se mostrarem como o produto de escolhas e de valores, que pedem para entrar em debate, em dialética, para progredir indefinidamente, isto quer dizer que se põe o foco em um só aspecto desses saberes, a vertente mecânica, lógica, de “relação entre” as coisas. Ora, tudo o que vale como norma num dado momento, tudo o que é produzido pela sociedade e que precede a existência, a vida real, concreta, tem duas vertentes: uma vertente lógica e uma vertente “axiológica”, quer dizer, relativa aos valores.

O processo de apropriação de uma norma, o que em ergologia designamos como “renormalização” – que é o fato próprio a cada um dentre nós de tratar, de novo, singularizar pela atividade as normas propostas de antemão - esse processo passa por um debate de valores, ou seja: a aprendizagem não é apenas uma assimilação de “relações entre”, de relações lógicas. Ela é também, fundamentalmente, o estabelecimento de uma “relação com”, de uma relação pessoal que cada um estabelece com a norma proposta, com os saberes que se lhe apresentam. Daí a importância da formulação de um ponto de vista pessoal que faz emergir saberes enterrados e abre-os para o diálogo com os saberes propostos.

Sem dúvida, não se trata de se limitar à formulação de um ponto de vista subjetivo para esperar desencadear um processo de compreensão seguido de um processo de memorização. A colocação em debate do ponto de vista construído, que adquiriu uma existência social, é indispensável para encontrar os pontos de concordância, num dado momento, sobre as relações lógicas, as normas, elas próprias trazidas pelos valores. É, no fundo, creio eu, uma definição possível da objetividade: aquilo que tem provisoriamente o acordo de todos. Parece-me que não estamos nos afastando desta observação de Freire (1973, p. 109), ele mesmo citando Álvaro Pinto: “a consciência crítica é a percepção das coisas e dos fatos tais como existem concretamente em suas relações lógicas e circunstanciais”.

Que pistas entrever para suscitar esse diálogo, cruzar pontos de vista que tiveram a oportunidade de serem construídos e desembocar na apropriação dos saberes, sobretudo profissionais? Esta questão me traz de volta à noção-chave “de desconforto intelectual”, que não é nada menos do que o “paradigma ergológico”.

A ergologia repousa sobre uma dupla percepção: uma idéia forte da cultura, juntamente com uma idéia forte do conhecimento.

· uma idéia forte da cultura: por oposição a uma definição mesquinha da cultura que faz a escolha de validar apenas uma produção erudita; trata-se de

6. Publicação em português: *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999 (Nota da Revisora).

reconhecer que, através da atividade humana, cada um de nós participa da transformação do mundo;

· uma idéia forte do conhecimento: pelo rigor de construção dos conceitos, extrair-se-á o máximo de saberes investidos nas diversas práticas sociais.

O desafio é, conseqüentemente, o de segurar as duas pontas: “toda forma de cultura não é *ipso facto* suscetível de ser promovida à dignidade de ciência. Dize-mos que essa articulação é o lugar de um trabalho”, escreve Yves Schwartz (1988, p.42). Este “trabalho” é aquele de um dispositivo dinâmico com três pólos:

a) “um pólo da atividade humana”, que não cessa de retratar os saberes e os valores em situações singulares e que está engajado na transformação do mundo.

b) “um pólo dos saberes formais”, aquele dos conceitos que foram conquistados sobre as “aderências locais”, que alcançaram o nível de generalidade indispensável para transferir, antecipar, progredir;

c) “um pólo que supervisiona as trocas” e fecundações recíprocas dos dois primeiros pólos e que tem uma dupla característica: de “uma exigência ética”: a modéstia, a humildade na abordagem da atividade, porque nenhuma palavra, nenhum discurso, nenhum modelo pode antecipar e dizer tudo de antemão sobre os conteúdos dessa atividade (cf. “uma idéia alta da cultura”); de “uma exigência epistemológica”: a produção de saberes formais a partir de saberes ocultos na atividade não é fácil; o conceito tende para o geral quando, pelo contrário, a atividade tende para o específico. Esta tensão do geral e do específico está justamente no âmago do processo ergológico (cf. “uma idéia alta do conhecimento”).

Esses dispositivos dinâmicos com três pólos (dinâmicos, na medida em que fazem progredir todos os protagonistas) não pretendem absolutamente inovar. Paulo Freire, em sua obra *L'Éducation: pratique de la liberté* (1973, p. 114 e 115) reporta as observações de certos trabalhadores, na saída dos Círculos de Cultura:

· “fabrigo calçados”, diz um deles, “e descubro agora que tenho o mesmo valor que o sábio que publica livros”;

· “amanhã”, declarou um dia um varredor de ruas de Brasília, (...) “cheguei a meu trabalho com a cabeça erguida”;

· um velho camponês: “eu sei agora que sou culto; porque trabalho, e que, trabalhando, transformo o mundo”.

No fundo, um dispositivo com três pólos é uma configuração que pode emergir de maneira muito diversa, desde que o encontro entre os saberes, aqueles saídos da experiência e aqueles que são mais formalizados, opere-se num espírito de respeito e de escuta recíproca, bem como com método. O método, segundo meu ponto de vista, consiste em “problematizar o mundo”, do mais “micro” ao

mais “macro” da vida social. Com efeito, para que um ponto de vista se construa em palavras, para que se torne um conjunto de argumentos, que entre em debate, em diálogo com os discursos dos outros (sobretudo, com os discursos eruditos, “profissionais”, por exemplo), parece-me indispensável reconstituir, a propósito de qualquer situação de atividade humana discutida, o que Yves Schwartz (1994, p. 75) chama de “a mira”: um eixo dos conceitos que cruza com um eixo da história sendo feita; um eixo epistêmico e um eixo transformativo. Retomei esta idéia na dialética da localização e da ancoragem (DURRIVE, 1999, p. 199-218).

A confrontação localização e ancoragem, que não é nada mais do que a dialética dos registros (registros “I”, “pólo dos saberes formais”, e “II”, “pólo da atividade humana”)⁷, suscita a emergência e o cruzamento dos pontos de vista. Não se deixa fechar em uma representação estática do mundo e dos saberes, do homem prisioneiro de seu meio ambiente, como se este contivesse um só possível. Pelo contrário, aborda-se a experiência do real, problematizando-a. Dialectizar os registros, pôr em foco os dois aspectos de qualquer situação de vida e, sobretudo, de trabalho (o geral e o específico), é permitir a tomada de consciência crítica, a “relação com”; portanto, autorizar a expressão de um ponto de vista, que vai ser preciso provavelmente construir com paciência e, depois, colocar em debate esse ponto de vista.

Tomarei rapidamente um exemplo. Tive a oportunidade de debater sobre a atividade com trabalhadores muito modestos: lixeiros, coveiros. Como disse anteriormente, é preciso uma convicção bem ancorada para não ceder à idéia de que esse gênero de trabalhos não tem outro interesse do que aquele já conhecido: recolher o lixo, para uns; enterrar os defuntos, para outros. Uma abordagem autenticamente modesta da atividade é, pois, indispensável para olhar e escutar, ouvir e ver o inédito das situações. Mas é também preciso rigor e método: distinguir fortemente o particular do singular.

O “particular” é a vertente dos conceitos, o eixo horizontal da mira do qual escreve Y. Schwartz. Eixo muito importante, pois ele se enraíza na ação passada (tudo que é pré-inscrito), enquadra a ação presente, prepara a que está por vir. O trabalho do lixeiro ou do coveiro é a ilustração de um ofício (métier), o caso *particular* de modelos gerais. A colocação em palavras do trabalho tratará, numa primeira fase, da identificação das constantes na atividade.

O “singular”, é o outro olhar que dirigiremos sobre o trabalho desses mesmos lixeiros ou coveiros: põe-se, numa segunda fase, o foco sobre o caráter único, sempre variável, das situações vividas – e extremamente complexas, no nível mais “micro” da análise. É o eixo vertical da mira, aquele da história humana sendo feita. Analisa-se aí uma “fatia de vida”, aquela que representa a experiência de trabalho de “alguém”, em situação de contribuir para uma ação coletiva.

A terceira fase, a “confrontação” do particular e do singular, é então extraordinariamente rica de lições! É impossível permanecer na representação de um mundo neutro e fixo, na dicotomia homem-mundo, justamente denunciado por Paulo Freire. Está provado, pela confrontação dos dois registros, que existe realmente uma distância entre as palavras e a vida, entre os conceitos e a histó-

7. Nota da Revisora.

ria, que esta distância é “irreduzível”, mas que a competência, precisamente, consiste em “gerir da melhor forma possível essa distância”. Está provado também que trabalhar é sempre assumir riscos, fazer escolhas, entrar num debate de valores com o meio onde nos encontramos. E é, então, legítimo falar das arbitragens que operamos apesar de tudo, apesar dos obstáculos encontrados; é legítimo evocar os possíveis, o desejável, o feito de outra maneira, de imaginar alternativas. “Em resumo, é então legítimo exprimir um ponto de vista a ser submetido ao debate.”

O lixeiro e o coveiro não têm, no início, “nada para dizer”. Como nós, eles olham o trabalho – inclusive o próprio trabalho deles – em função do paradigma taylorista: ele foi pensado de antemão, nada há a acrescentar. Quando o paradigma ergológico funciona ao contrário, quando “se reintroduziu o mundo como problema”, como dialética dos registros, tudo muda: então, sim, é verdade que nada foi decidido com antecedência para fazer o trabalho que nos pedem; sim, é um verdadeiro problema que solicita permanentemente um “uso de si” diferente; sim, eu, o lixeiro, eu, o coveiro, tenho um ponto de vista, eu o construo além do que é sentido, com argumentos de apoio. E estou pronto para debater sobre isso – e pronto também para me mover na minha relação com o saber!

Com efeito, as condições da aprendizagem estão mais reunidas: a renormalização, a apropriação das normas é admissível quando a relação com o saber é tal que a pessoa pode “existir” face a essas normas. Ela pode “torcê-las”, como dizia Georges Canguilhem, tentar fazê-las suas. “Problematizar é recriar um espaço entre o humano e a norma”: esta não mais mascara o fato de que ela não é neutra, mas resulta de uma escolha, e que é potencialmente evolutiva e não estática, definida de uma vez para sempre. Diante da norma, o ser humano reencontra, enfim, a margem de que precisa para se colocar como entidade singular, de ser, sem cessar, confrontada com o singular e produzindo o singular, quando justamente ela quer integrar a norma.

Problematizar o mundo, reabilitar a experiência como debate de normas e de valores, construir pontos de vista, entrar em debate com os saberes: são essas pistas que exploramos em minha área de intervenção, na inserção profissional com jovens recusados pelos sistemas tradicionais de formação. A tarefa é imensa, os meios de formar os formadores nos são dados por conta-gotas, os hábitos administrativos são pesados, às vezes com um pouco de lastro, freqüentemente com novas barreiras, porém, pouco a pouco, a idéia caminha: trabalhar não é somente seguir um procedimento e a questão a ser colocada na inserção profissional não é forçosamente: “ele entendeu a instrução?”.

Eu concluiria solicitando, de novo, Paulo Freire, não para trazer para a ergologia o benefício desse precursor, mas para pôr em evidência o fato de que a abordagem ergológica da formação profissional encontra-se com a análise de eminentes pesquisadores em terrenos muito diversos e esta constatação me reconforta pessoalmente. Freire escrevia em *Pédagogie des opprimés* (2001, p. 83-84), comparando o animal ao homem:

O mundo humano, que é histórico, torna-se para o “ser fechado sobre si mesmo” um simples meio ambiente. Seus elementos não são para ele problemas, mas sim impulsões. A vida de um tal ser não consiste em correr riscos, pois não sabe que corre riscos. O mundo não lhe apresenta desafios oferecidos à sua reflexão, mas somente fatos manifestados pelos sinais que os acompanham, sem exigir dele respostas que impliquem atos de decisão. (...) Os homens, pelo contrário, tendo consciência de suas atividades e do mundo no qual se encontram, agem em função das finalidades que propõem ou que se propõem, e situam o centro de sua decisão, de sua busca neles mesmos e em sua relação com o mundo e com os outros. Eles impregnam o mundo com sua presença criadora, graças à transformação que neles realizam.

Reconhecendo a atividade humana como dialética dos conhecimentos e das experiências, do geral e do específico, da produção dos saberes e da produção de história, a atividade como fonte jamais exaurida de novidade parcial, a abordagem ergológica só pode subscrever esta afirmação de Fátima Freire Dowbor (2000, p. 16):

o ato de educar é um ato político, no sentido de um compromisso assumido com o outro, para que ele possa tornar-se cada vez mais o sujeito de sua própria história e de seu processo de aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- DURRIVE, Louis. Accompagner et former en situation de travail: une approche ergologique. *Éducation Permanente*. n. 139, 1999, p. 199-212.
- FREIRE, Paulo. *Pédagogie des opprimés*. Paris: Ed. La Découverte, 2001.
- _____. *L'Éducation: pratique de la liberté*. Paris: Ed. du Cerf, 1973.
- FREIRE-DOWBOR, Fátima. Paulo Freire, un précurseur. In: BRÉSIL. Ministère des Relations Extérieures. L'éducation pour un développement social et humain au Brésil. *Revue Textes du Brésil*, n. 7, 2000.
- BRÉSIL. Ministère des Relations Extérieures. *Revue Textes du Brésil*. n. 7, 2000.
- SCHWARTZ, Yves. *Expérience et connaissance du travail*. Paris: Messidor/Ed. Sociales, 1988.
- _____. *Travail et philosophie. Convocations mutuelles*. Toulouse: Octares, 1994.